



Anno V, Numero 13 – Marzo 2015

A pedagogy for educational guidance between action and natural, psychic and socio-cultural conditioning

La pedagogia dell'orientamento tra azione educativa e condizionamenti naturali, psichici e socio-culturali

Scuola Internazionale di Dottorato in
Formazione della persona e mercato del lavoro
Università degli Studi di Bergamo - Bergamo

Publicazione periodica - ISSN – 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore scientifico: Giuseppe Bertagna – Coordinatore della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

Responsabili di Redazione: Andrea Potestio, Evelina Scaglia, Fabio Togni

Comitato di redazione: Cristina Casaschi, Anna Gavazzi, Mabel Giraldo, Francesco Magni, Andrea Rega, Alice Scolari

Consiglio scientifico: è composto dai membri del Collegio dei Docenti della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro* (Carmen Agut Garcia, Salvatore Arpaia, Giulio Boccato, Gianluca Bocchi, Ezio Bolis, Federica Burini, Viviana Burza, Lilli Casano, Letizia Caso, Emanuela Casti, Mauro Ceruti, Angelo Compare, Claudio De Luca, Roberta Di Paquale, Fabio Dovigo, Lisa Fellin, Emanuele Ferragina, Giuseppe Fornari, Francesca Forno, Claudio Gentili, Maria Giovannone, Maria Luisa Hernandez Martin, Sergio Iavicoli, Marco Lazzari, Ivo Lizzola, Emmanuele Massagli, Francesca Morganti, Attà Negri, Francesca Giorgia Paleari, Flavia Pasquini, Andrea Potestio, Rossana Adele Rossi, Maria Luisa Rusconi, Maurizio Sala Chiri, Mario Salomone, Giuliana Sandrone, Evelina Scaglia, Elena Signorini, Giuseppe Spadafora, Michele Tiraboschi, Fabio Togni, Stefano Tomelleri, Nicola Trebisacce, Valeria Ugazio).

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati due.

INDICE

Introduzione
Introduction
(Carmine Marrazzo)

6

SAGGI

L'orientamento: una lettura filosofico-educativa
Counselling: a philosophical and educational interpretation
(Riccardo Pagano)

9

Cinquant'anni di orientamento tra delineazioni dei significati, ascolto delle dimensioni
personologiche, primarietà delle interpretazioni pedagogiche e attenzione ai
condizionamenti socioculturali
*Fifty years of guidance in the midst of definition outlines, listening to personological
dimensions, primality of pedagogical interpretations and attention to sociocultural
conditionings*
(Olga Rossi Cassottana)

22

Orientare e orientarsi. Dispositivi ed esperienze per l'educazione alla scelta in ambito
scolastico
Guidance and choice. Devices and experiences at school
(Cristina Casaschi)

42

L'orientamento come *Gemuetsbildung* nella pedagogia fenomenologica di E. Stein
Counselling as Gemuetsbildung in Edith Stein's phenomenological pedagogy
(Adriana Schiedi)

60

Domanda di orientamento e campo delle cure
Demand for guidance and field of cures
(Carmine Marrazzo)

81

L'orientamento tra identità personale e cultura del lavoro. Prospettive di ricerca sul ruolo
della scuola in adolescenza
*Educational and Vocational Guidance between Personal Identity and Job Culture.
Research Perspectives on the Role of School in Adolescence*
(Melania Bortolotto e Andrea Porcarelli)

92

Dottorato tra orientamento e accompagnamento. Riflessioni, percorsi e proposte per la
formazione
*PhD program between vocational and lifelong guidance. Thoughts, paths and proposals
for training*
(Lorena Milani, Cristina Onesta Mosso)

132

- Il tirocinio universitario come strumento di orientamento. L'esperienza dei Corsi di Laurea in Scienze dell'educazione della Sapienza di Roma
University internship as a vocational guidance tool. The experience of "Scienze dell'educazione e della formazione" (Education and Training) at Sapienza University, Rome
(Giordana Szpunar, Anna Salerni, Patrizia Sposetti, Eleonora Renda) 146
- La pedagogia dell'orientamento sportivo: una prospettiva teorica
Pedagogy of educational guidance in sport: a theoretical perspective
(Emanuele Isidori) 160
- Libertà, capacitazione, e-community. Una possibile proposta di orientamento e di educazione alla socialità scolastico-professionale
Freedom, capabilities, e-community. A possible suggestion of guidance and education to the social-professional school
(Claudio Pignalberi) 175
- La persona e le sue potenzialità per un orientamento educativo
The person and its strenghts for an educational guidance
(Carlo Macale) 189
- Il link nella formazione andragogica: link digitale e link mentale
The link in andragogy: digital link and mental link
(Barbara Todini) 198

TESTIMONIANZE ED ESPERIENZE

- L'orientamento alla scelta universitaria come occasione formativa e di crescita personale. L'esperienza dell'Università degli Studi di Brescia
University guidance as an opportunity for educational and personal growth. The experience of the University of Brescia
(A. Di Cesare) 208
- Conoscere per conoscersi. Un'esperienza di percorso orientativo nella scuola secondaria di primo grado
Learning to know yourself. An experience of educational guidance path in Junior High School
(S. Rota) 210

RECENSIONI

- Davide Pegoraro, *Bisogni Educativi Speciali. Per una scuola a misura dell'allievo*
 (C. Casaschi) 215
- Dorena Caroli, *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*
 (F. Magni) 217
- Bochicchio Franco (ed.), *Educare al (buon) gusto. Tra sapore, piacere e sapere*
 (B. De Canale) 220
- P. Bastianoni, E. Spaggiari, *Apprendere per educare. il tirocinio nelle lauree di scienze dell'educazione*
 (P. Pierucci) 222
- A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale. Risposte educative nella società globale*
 (D. Colella) 225

Introduction

Introduzione

In un momento storico e culturale contraddistinto dalla caduta dei tradizionali riferimenti simbolico-valoriali, il tema dell'orientamento occupa un posto di rilievo nel dibattito pedagogico. La vasta produzione scientifica e divulgativa sul tema sembra fare il paio con una crescente domanda di orientamento che con insistenza proviene dalla società: famiglie, soggetti in sviluppo, operatori del mondo della scuola, dell'Università, del lavoro e dei servizi alla persona, sono gli attori di una scenario sociale complesso ed il proliferare di offerte e servizi di consulenza *prêt-à-porter*, spesso scomposti e malassortiti, quando non perfino lucrosi, ne è la sintomatica riprova.

L'attuale dibattito scientifico nelle scienze della persona sull'orientamento sembra oscillare. Da un lato esso converge sul superamento della riduzione dell'orientamento a momento informativo, consulenziale o direzionale, ma dall'altro la riflessione sul tema appare ancora non del tutto compiuta sia sul piano epistemologico, cioè di una condivisa consistenza pedagogica del costruito, sia sul piano della prassi, delle difficoltà che una sua traduzione operativa comporta.

In un simile contesto, come rendere pedagogicamente legittimata e operativa questa categoria? Come interrogare la dinamica offerta/domanda sociale che la sostiene per animarla in una prospettiva autenticamente educativa? E dal lato di coloro che si affidano a tali pratiche, come scegliere?

Il V numero della rivista «Formazione, lavoro, persona» ha raccolto e rilanciato questi ed altri interrogativi. Nel rifiutare l'appiattimento sulle categorie fornite dalle scienze dell'educazione (sociologia, psicologia, antropologia, neurologia, biologia, ecc.), necessarie ma non certo esaustive per un'azione orientante davvero educativa, i saggi che qui si presentano propongono elaborazioni teoriche ed esperienze sull'orientamento come categoria della pedagogia e costituiscono un tentativo di portare a maturazione diagnosi culturali, risposte scientifiche e dispositivi di intervento che elaborino tale categoria come maturazione dell'intenzionalità, del *lógos*, della libertà e della responsabilità personali.

Spetta al lettore il compito di verificare la riuscita di questa sfida. Per parte nostra, sottolineeremo l'importanza di tale programma di lavoro e il suo risvolto appassionante come pure la necessità, proprio e soprattutto *oggi*, di una riflessione a più voci su una concezione dell'agire educativo che contrasti i condizionamenti. Siano essi naturali, psichici o socio-culturali, possono ostacolare, e talvolta persino impedire, lo sviluppo formativo della persona, la sua umanizzazione. Sia pure a partire dall'eterogeneità dell'estrazione generazionale, culturale e formativa degli Autori che vi hanno lavorato, un filo rosso sembra attraversare, o forse proprio orientare, l'articolazione di questo numero della rivista: esso è costituito da una dimensione etica che inevitabilmente deve attraversare l'esperienza dell'orientamento affinché una decisione, che sia a titolo di desiderio, possa compiersi nel qui ed ora della scelta.

Nell'augurare una buona lettura, proponiamo una breve presentazione dei lavori che seguono.

Al lavoro di Riccardo Pagano spetta il compito di introdurre la serie di 12 saggi che costituiscono la prima sezione. Nel compimento di una lettura filosofico-orientativa dell'orientamento, l'autore si propone di cogliere lo specifico pedagogico dell'atto orientativo ed arriva a definire nell'assecondare, nell'accompagnare e nel curare i paradigmi e le strutture per una pedagogia orientante. Attraverso la preziosa sintesi di un percorso lungo cinquant'anni, il lavoro di Olga Rossi Cassottana permette di reperire criticamente le principali trasformazioni e i significati che hanno caratterizzato il concetto di orientamento e il suo sviluppo: dopo aver esaminato i momenti selettivo e diagnostico, il lavoro approda alla dimensione pedagogico-educativa dell'orientamento, nella tensione diacronica e nell'interessante articolazione programmatica proposta. Con il lavoro di Cristina Casaschi, il lettore si troverà immediatamente posto di fronte ad uno scarto tra la pervasività dell'orientamento come discorso sociale ed un legittimo interrogativo sugli esiti delle pratiche orientative: nel sottolineare la necessità di una valutazione e di rivalutazione dell'orientamento, questo saggio riconsegna alla scuola, mai separata dalla vita, e ai suoi dispositivi il luogo dove può ancora giocarsi la centralità del processo orientativo e la sfida etica della scelta, della centralità persona e della sua responsabilità.

Seguono due lavori che, pur partendo da vertici culturali differenti, convergono sulla collocazione dell'orientamento nel campo delle cure. Con il lavoro di Adriana Schiedi siamo immediatamente confrontati con una originale e rigorosa lettura dell'orientamento come *Gemuetsbildung*: attraverso una più ampia riflessione sulla pedagogia fenomenologica di Edith Stein, il lavoro arriva a posizionare l'orientamento nella categoria di cura pedagogica. Il contributo di Carmine Marrazzo si distingue invece per il tentativo, ancora poco esplorato in letteratura, di interrogare alcune categorie della pedagogia attraverso la nozione di discorso, in particolare nella lettura dell'opzione lacaniana in psicoanalisi, per arrivare ad interrogare il tipo di legame sociale che è in atto nella pratica orientativa, presa qui come pratica umana discorsiva.

A seguire una serie di contributi che pongono l'articolazione tra l'orientamento e la costruzione di un'identità professionale. Il contributo di Melania Bortolotto ed Andrea Porcarelli dialettizza la prospettiva pedagogica con quella psicologica dell'orientamento ed arriva ad interrogare il legame tra identità personale e cultura del lavoro nel soggetto adolescente, sottolineando la centralità della scuola nel contribuire alla formazione delle rappresentazioni con cui gli adolescenti si avvicinano al mondo del lavoro e, più trasversalmente, al sentimento della vita. Il tema della costruzione dell'identità professionale è affrontato con altrettanto rigore anche nel contributo di Lorena Milani e Cristina Onesta Mosso: il lavoro, che propone una serie di riflessioni, percorsi e proposte formative inedite sull'esperienza del Dottorato di ricerca, idealmente collocato in uno spazio *tra* orientamento e accompagnamento, presenta la metodologia e gli esiti 'non previsti' di un percorso di ricerca-formazione. La centratura sulla dimensione etica del ricercatore speriamo sia foriera di altre analoghe esperienze. E' legato al contesto universitario anche il contributo, scritto a più mani, di Giordana Szpunar, Anna Salerni, Patrizia Sposetti e Eleonora Renda. Dopo aver interrogato il posto dell'orientamento nella società post-moderna, le Autrici propongono un focus sul tirocinio universitario come strumento di orientamento, a partire da un'esperienza dei Corsi di Laurea in Scienze dell'educazione. Di interesse teorico ed applicativo, il lavoro di Emanuele Isidori si staglia

per l'originalità del tema e per la capacità di riflettere sui limiti dell'approccio oggi dominante nella società contemporanea nell'orientamento dei giovani alla pratica sportiva. Attraverso l'utilizzo di una metodologia di ricerca di tipo ermeneutico, centrata su un approccio teoretico e volta ad interpretare e comprendere la situazione e le dimensioni dell'orientamento allo sport, il lavoro evidenzia la necessità di ripensare modalità e contenuti di questo orientamento, alla luce della prospettiva aperta da una possibile pedagogia critica dello sport.

Il contributo Claudio Pignalebri propone invece un possibile modello pedagogico di orientamento che, a partire dal ricorso alle tecnologie, arrivi all'affermazione della comunità come contesto partecipativo e dell'idea che l'approccio pedagogico all'orientamento debba fondarsi sulla partecipazione attiva dei soggetti alla costruzione della cultura e della società del lavoro, alla conoscenza di sé e dell'altro. Carlo Macale interroga la complessità del rapporto fra orientamento ed educazione, proponendo un'interessante elaborazione sulla persona e le sue potenzialità avvalendosi della lettura del modello del *self-empowerment*. Conclude la prima parte della rivista l'originale lavoro di Barbara Todini, che indaga il *link* nella formazione andragogica, ed in particolare l'articolazione tra *link* digitale e *link* mentale, aprendo su nuove prospettive sull'*e-learning* e la necessità di ripensare l'esperienza didattico-formativa alla luce delle scoperte neuro scientifiche e tecnico-informatico-digitali.

La seconda sezione, dedicata alle *Testimonianze ed Esperienze*, è costituita dal contributo di Alessandra Di Cesare, che presenta un'esperienza di orientamento universitario e da quello di Simona Rota, che propone la condivisione dell'esperienza di un percorso orientativo in una scuola secondaria di primo grado.

La terza sezione raccoglie infine, secondo la tradizione della rivista, le recensioni di alcuni saggi di interesse pedagogico.

Carmine Marrazzo

Counselling: a philosophical and educational interpretation

L'orientamento: una lettura filosofico-educativa

Riccardo Pagano

On counselling and guidance it was written and it is still written a lot, it was spoken and it is still spoken a lot. Even the ministerial documents and the EU ones give particular attention to counselling. This "counselling emergency" calls the pedagogical field into question on many levels. We state at least two levels: a) indicative/orienting educational counselling or training guidance to be achieved in the subject teaching/learning for everyone; b) counselling as a tutoring, as a guidance counselling, as a coaching and a support to be achieved in extracurricular experiences not related to the disciplines, in relation to the specific needs of the individual or groups. According to the second meaning, counselling takes a purely pedagogical connotation, steeped in a strong philosophical/educational dimension because it tends to give its answers to questions of meaning. The aim of this paper is precisely to catch the specific pedagogical meaning of the counselling act. In this perspective, it is important to identify some pedagogical paradigms, which then become supporting structures of the educational counselling process, too. The supporting, the tutoring, the care of these three philosophical and pedagogical dimensions are clarified in their main structures and in their educational meanings. The pupil must be supported to enhance his/her skills, tutored to re-build his/her experiences, to treasure them, to learn to recognize the positive and negative elements in them, in order to re-orient them towards goals of change, as the results of a conscious choice. Throughout this path, the student must be pedagogically attended, i.e. supported, in order to become aware of his/her existence, to yearn for redemption by the tragic of the existence, to take care of himself/herself and of others.

«Il più alto concetto da cui si vuol prendere le mosse in una filosofia trascendentale è la divisione o il limite tra il possibile e l'impossibile»¹. Queste parole di I. Kant pongono una questione fondamentale per avviare una riflessione sull'orientamento nella sua dimensione pedagogica.

Il limite e/o i limiti, le possibilità e le impossibilità sono strettamente connesse all'orientamento e lo stesso Kant in un'opera considerata, a torto, minore, *Che cosa significa orientarsi nel pensare?* (1786), introduce all'interno del campo della possibilità, cioè accanto alla possibilità reale e logica, il concetto di possibilità soggettiva.

Il rapporto tra reale, logico e soggettivo è propriamente pedagogico perché il soggetto deve essere messo nelle condizioni di riconoscere il limite delle sue capacità, delle sue possibilità. Allo stesso modo, però, il soggetto deve acquisire la consapevolezza di ciò che può realmente fare. Dunque: l'orientamento pedagogico può essere delineato nella duplice distinzione-relazione limite-non limite e possibile-impossibile.

¹ I. Kant, *Critica della ragion pura*, tr.it. di P. Chiodi, UTET, Torino 1986, p. 299.

Sull'orientamento e di orientamento tanto si è scritto e si scrive, tanto si è parlato e si parla². Anche i documenti ministeriali e quelli dell'Unione Europea dedicano particolare attenzione all'orientamento³. Questa "urgenza orientativa" chiama in causa il pedagogico a più livelli. Ne indichiamo almeno due: a) orientamento formativo o didattico orientativo/orientante, da realizzare nell'insegnamento/apprendimento disciplinare per tutti; b) orientamento come accompagnamento, come consulenza orientativa, come affiancamento e supporto da realizzare in esperienze non curricolari/disciplinari in relazione a specifici bisogni dei singoli o dei gruppi.

In questa seconda declinazione l'orientamento assume una connotazione prettamente pedagogica intrisa di una forte dimensione filosofico/educativa perché tende a dare risposte a domande di senso.

Ebbene, il presente saggio si colloca in questa prospettiva di filosofia dell'educazione perché notiamo, anche nei documenti ministeriali⁴, che si continua a parlare di orientamento come di una via per "trovare giuste informazioni", oppure per "seguire le passioni" e/o "individuare il percorso di studi" per essere architetti del proprio futuro, ma così siamo ancora molto lontani da una vera dimensione pedagogica della funzione orientativa. Essa non può limitarsi a optare per un Liceo anziché per un Istituto Tecnico e/o Professionale; se così fosse sarebbe ben poca cosa e non si discosterebbe da ciò che è stato già fatto e che poi non ha prodotto granché⁵. Non intendiamo affatto sminuire l'importanza della scelta di un percorso scolastico rispetto ad un altro, vogliamo solo ribadire che questa scelta dovrebbe avvenire quando nel soggetto già è maturata una certa propensione che viene sostenuta, accompagnata, curata, orientata, appunto. Insomma, il punto focale, per noi, è nella articolazione educativa delle espressioni antropologico/esistenziali con e attraverso le quali il soggetto dà significato e senso al suo essere e al suo agire. La scelta di un futuro percorso formativo, a qualsiasi età avvenga, è, infatti, una questione prettamente esistenziale. Attraverso questa scelta si deve

² Già, infatti, se ne parlava nei programmi della scuola media del 1979 (D.M. 9 febbraio 1979) lì dove, appunto, all'art. 3, comma C, si riteneva che la scuola media riformata dovesse avere funzione di scuola orientativa (comma c: Scuola orientativa. "La scuola media è orientativa in quanto favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale, tramite un processo formativo continuo cui debbono concorrere unitariamente le varie strutture scolastiche e i vari aspetti dell'educazione. La possibilità di operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro, pur senza rinunciare a sviluppare un progetto di vita personale, deriva anche dal consolidamento di una capacità decisionale che si fonda su una verificata conoscenza di sé").

³ Con nota n. 4232 del 19.2.2014 l'ex Ministro Carrozza ha firmato la trasmissione delle Linee guida nazionali per l'orientamento permanente che costituiscono, nelle intenzioni, un documento di impegno a vari livelli di integrazione affinché l'intervento orientativo assuma un ruolo strategico per tutta la società. Per riferimenti europei vedi Lisbona 2010 e Europa 2020. Anche nei documenti de "La Buona Scuola" l'orientamento trova ampio spazio e, senza dubbio, sarà oggetto di attenzione privilegiato nel "cantiere" scuola attualmente aperto.

⁴ Vedi succitata nota 4232 del 19.2.2014.

⁵ Si pensi al tristemente famoso fenomeno del *drop out* scolastico per il quale l'Italia nello scenario europeo occupa ancora una posizione di ritardo. Il nostro Paese, infatti, si colloca al quart'ultimo posto nella graduatoria dei ventisette Paesi dell'Unione europea, subito dopo il Portogallo. L'indicatore utilizzato per l'analisi del fenomeno in ambito europeo è quello degli *early school leavers*, con cui si prende come riferimento la quota dei giovani dai 18 ai 24 anni in possesso della sola licenza media e che sono fuori dal sistema nazionale di istruzione e da quello regionale di istruzione e formazione professionale. Nel 2012, tuttavia, gli *early school leavers* italiani sono diminuiti rispetto agli anni precedenti. Cfr. servizio statistico del MIUR, "focus dispersione", Giugno 2013.

rispondere alle seguenti domande: chi sono? che cosa sono? che cosa voglio? Sono tre domande inquietanti alle quali non si risponde con la *téchne*, né tantomeno con l'*epistème* o con la *phrónesis*, ma con l'educazione, ovvero con quel

processo di autorealizzazione orientata e guidata culturalmente del soggetto/persona sulla scorta di una costellazione di significati e in vista di un orizzonte di senso [...] che [...] implica e coimplica non solo procedure trasmissive controllabili, potenziali epigenetici di sviluppo, tecniche di condizionamento e di integrazione sociale, ma anche valori e significati storici e metastorici, culturali e metaculturali⁶.

È con l'educazione che le conoscenze, anche sotto forma di informazioni, acquistano senso. E se dunque, il punto sul quale ci si deve soffermare è l'educazione non ci si può limitare alle semplici pratiche educative, ma occorre riflettere su quelli che sono i fondamenti di queste pratiche. Bisogna rifarsi, quindi, al perché si educa, al perché si orienta. Se non si segue questa rigorosa impostazione scientifica prevarrà senza dubbio la *téchne*⁷ (didattica) che si presenta sia come *phrónesis* sia come pretesa assolutizzante di natura epistemologica. Insomma: anche per l'orientamento è necessario muovere dai presupposti fondativi che lo determinano non tanto sul piano procedurale quanto sul suo significato valoriale. Alla base dell'orientamento vi deve essere una filosofia dell'educazione la quale, come tale, deve fare scelte di campo, deve, cioè, avere chiarezza degli orizzonti valoriali entro cui orientare e, dunque, educare.

L'orientamento: dimensione pedagogica

Addio alla verità: così potremmo esprimere, in maniera più o meno paradossale, la situazione della nostra cultura attuale, sia nei suoi aspetti teorici e filosofici, sia nell'esperienza comune: proprio riferendosi a quest'ultima, è sempre più evidente a tutti che i media mentono, che tutto diventa un gioco di interpretazioni non disinteressate e non necessariamente false, ma appunto orientate secondo progetti, aspettative e scelte di valore diverse⁸.

Queste parole ci fanno riflettere anche sulle questioni che ci riguardano: l'istruzione e la formazione, ormai da qualche decennio, sono funzionalizzate a valori diversi, "altri" rispetto al processo educativo ed umanizzante. Prevale la logica del profitto e gli stessi insegnanti, educatori e formatori sono avviluppati nel pensiero aziendalistico in cui l'idea dell'ottimizzazione delle poche risorse domina sul rispetto che si dovrebbe avere nei confronti di un processo istruttivo/formativo inteso in chiave educativa. Ciò, purtroppo, è ben visibile nella scarsa importanza che si riconosce alla pedagogia come disciplina universitaria e alla sempre maggiore marginalizzazione della filosofia dell'educazione ridotta ad un "ircocervo" para-filosofico e para-pedagogico, molto lontana dall'essere una vera filosofia pedagogica⁹. La riduzione della pedagogia a metodo/i trasmissivo/i, quindi sostanzialmente a didattica riproduttiva, ha depauperato la scienza pedagogica della sua natura rivoluzionaria così come per esempio, giusto per rimanere nel Novecento, era

⁶ G. Acone, *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1997, p. 13.

⁷ Cfr. G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000, in particolare il cap. VII, *Educazione e concezione pedagogica tecnicistica*, pp. 236-265.

⁸ G. Vattimo, *Addio alla verità*, Meltemi, Roma 2009, p. 7.

⁹ A. Granese, *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*, Armando, Roma 2008, p. 23.

intesa da A. Gramsci¹⁰, in campo laico, o dal Cardinale C. Maria Martini¹¹, in campo cattolico. Né meno significativo per la marginalizzazione della pedagogia è la sua assenza quando si parla di scuola anche da parte degli stessi “specialisti”. Ciò determina, da un lato, come si diceva, la marginalizzazione del pedagogico, e, dall’altro lato, una gran confusione con l’educativo *tout court*, nella sua espressione soprattutto didattica.

L’orientamento, purtroppo, è pienamente caduto nelle contraddizioni che hanno caratterizzato la stagione pedagogica da fine Novecento a tutt’oggi. Esso è visto come una pratica, una metodica “additiva” e non, come sottolineava G. Corallo, come «parte integrante del lavoro educativo»¹² perché, egli aggiungeva, «l’educatore è essenzialmente (e non per aggiunta) un orientatore»¹³.

L’orientamento è, dunque, un atto educativo al pari di altri e se così è, esso non può sfuggire alle modellizzazioni pedagogiche che fanno da fondamento alla teoria pedagogica. È questo un punto decisivo per comprendere la natura pedagogica dell’orientamento che qui non suddividiamo nella classica declinazione scolastica, universitaria, professionale ecc. Lo assumiamo come categoria educativa in sé e universalmente valida nelle sue diverse espressioni e funzioni. Questo perché l’intento del presente contributo è precisamente quello di cogliere lo specifico pedagogico dell’atto orientativo e non le sue diverse e pur necessarie articolazioni.

Per cogliere lo “specifico pedagogico”, tuttavia, è bene preliminarmente chiarire alcuni aspetti, almeno nei punti essenziali, di natura epistemologica che ci danno la possibilità di inquadrare meglio il livello della dimensione pedagogica dell’orientamento.

È noto che, come ben osserva M. Gennari,

nella storia recente della pedagogia gli studiosi si sono divisi su una questione fondamentale. C’è chi sostiene che la pedagogia possiede tre livelli di approccio educativo: quello pratico, quello teorico e quello metateorico; v’è invece chi propugna la tesi secondo cui il pensiero pedagogico palesa un ulteriore livello: quello teoretico. I primi, dunque, vedono nella pedagogia l’assenza della dimensione teoretica che assegnano, invece, in modo prevalente alla filosofia dell’educazione [...]. Gli altri accreditano alla pedagogia una dignità teoretica che non la porrebbe più in una condizione di minorità di fronte alla filosofia dell’educazione¹⁴.

Questa sottolineatura è molto importante ai fini del nostro discorso e ora vedremo perché.

La dicotomia a cui fa riferimento M. Gennari ha ragione d’essere se, come egli stesso dimostra, vi è differenza di oggetto di indagine tra la pedagogia generale, a cui compete l’educazione, e quella che lui definisce “filosofia della formazione”, che si concentra sulla formazione intesa come «il soggetto che si forma nella sua interiorità profonda e umana»¹⁵, a differenza dell’educazione che “considera il rapporto intersoggettivo presente nella relazione fra chi educa e chi è educato»¹⁶.

¹⁰ Cfr. R. Pagano, *Il pensiero pedagogico di A. Gramsci*, II edizione, Monduzzi, Milano 2014.

¹¹ Cfr. C. M. Martini, *Educare ancora*, Edizioni speciale per Corriere della sera, RCS MediaGroup, Milano 2012.

¹² G. Corallo, *Pedagogia*, vol. I, *L’educazione. Problemi di pedagogia generale*, Armando, Roma 2010, p. 295.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ M. Gennari, *L’Eidos del mondo*, Bompiani, Milano 2012, pp. 694-695.

¹⁵ *Ivi*, p. 695.

¹⁶ *Ibidem*.

Ebbene, se sul piano epistemologico questa sottile analisi è, senza dubbio, fondata, forse, però, non tiene conto di un aspetto tutt'altro che trascurabile: l'educando, in quanto persona, si educa contemporaneamente nel rapporto intersoggettivo con l'educatore e nella propria interiorità. L'un aspetto non può essere disgiunto dall'altro. L'umanizzazione dell'uomo è un processo che avviene nella relazione e nel dialogo con se stesso e proprio perché è una via da percorrere pedagogicamente non può essere che studiata da una scienza, la pedagogia, appunto, che è teoretica e scienza dell'educazione¹⁷. È l'oggetto dell'educazione, l'uomo, che funge da substrato ontologico della pedagogia: Ma non il semplice uomo; è l'uomo persona che vive l'educazione come esperienza che dà senso al vivere senza decontestualizzarlo, senza astoricizzarlo. La persona si dà forma in vista della sua umanizzazione. Per Catalfamo è la pedagogia che problematizza l'esperienza del vivere in senso educativo e formativo al tempo stesso. È con l'educazione che la persona si fa e si dà personalità formata¹⁸.

Del resto questo è ribadito anche da un altro raffinato pedagogista, A. Granese, il quale così definisce la pedagogia:

La pedagogia è la disciplina teorica e pratica dello sviluppo umano *con forma*; il contrario e comunque il nettamente diverso dallo sviluppo *senza forma* che in realtà non è sviluppo, ma accrescimento senza crescita, cosa di cui la società globale moderna è costantemente minacciata e viziata¹⁹.

E continua Granese:

La pedagogia tende essenzialmente a trasmettere la determinazione passiva nella determinazione attiva, a commutare ciò che è puramente dato in ciò che è consapevolmente dovuto e scelto, con un sostanziale e originario esercizio di autonomia²⁰.

Da queste parole si comprende che il compito educativo è ben più ampio del formativo e che ad esso compete l'orientamento come obiettivo primario non solo per la scelta professionale e/o lavorativa, ma come dimensione esistenziale vera e propria. E a questo punto la prospettiva antropologico/educativa ritorna prepotentemente in campo. E sì, è la persona che viene ad essere investita nella sua globalità nel processo educativo orientatore. Quando il riferimento è alla persona il discorso si complessifica notevolmente perché essa è da considerarsi non solo per le sue tensioni (oggi la buro pedagogia sofferma l'attenzione su capacità e competenze), ma soprattutto per le sue relazioni con i diversi fattori storici, sociali e culturali che non poco ne influenzano lo sviluppo. È all'interno di questo quadro alquanto composito che l'orientamento in prospettiva pedagogica diventa una filosofia educativa, una antropologia filosofico/educativa che muove dall'umano che tende a farsi persona seguendo le proprie attitudini, interagendo con i contesti nei quali si forma (famiglia, scuola, società), proponendo progetti di vita, intenzionalità esistenziali. È facile cadere a questo punto in tentazioni che esprimono urgenze educative diventate "luoghi comuni", quali la non episodicità dell'orientamento e,

¹⁷ «Teoretica, come fondazione filosofica ed epistemologica; *scienza* come esperienza, indagine e ricerca nei confronti delle situazioni e dei processi dell'educazione riguardati come fatti» (A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia generale*, La Scuola, Brescia 1968, p. 29).

¹⁸ Cfr. G. Catalfamo, *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, La Scuola, Brescia 1986.

¹⁹ A. Granese, *Lettera ad un Ministro della P. I.*, Anicia, Roma 2000, p. 37.

²⁰ *Ibidem*.

quindi, la necessità della formazione continua in una società come l'attuale, globale, veloce, dai continui cambiamenti e via dicendo. Sia ben chiaro, però, che di questi "luoghi comuni", o meglio, di queste particolarità educative dell'attuale società, non è che vogliamo disconoscere la fenomenologia, l'esigenza e la portata storica, ma vogliamo solo affermare che esse non devono essere utilizzate come slogan o come schermo per giustificare le necessità di una pedagogia che tende sempre più al tecnico e al tecnicismo e sempre meno alla sua originaria vocazione umanistica. Chi oserebbe, oggi, riprendere l'agostiniano «*Noli foras ire, in te ipsum redi, in interiore homine habitat veritas*»²¹? Se qualcuno lo sostenesse sembrerebbe uno sconsiderato, alla luce della logica del profitto che, ormai, pervade anche l'educativo. Del resto alle categorie universali del Bene e del Male la pedagogia tecnica ha sostituito l'utile e il dannoso. È bene fare ciò che è utile, perché l'inutile non ci arricchisce²². Ci rendiamo perfettamente conto che non è con un articolo o con dei libri che si possa invertire questa tendenza, ma ciò non ci impedisce di pensare ad una pedagogia che possa riportare al centro del suo oggetto d'indagine, l'educazione, l'uomo con tutte le sue problematiche esistenziali con le quali deve quotidianamente confrontarsi.

L'uomo, dunque, e le sue "dignità" con le quali deve essere orientato e deve orientarsi. L'uomo ha una dimensione storica, senza dubbio, ma anche onto-metafisica. E se la sua storicità lo mondanizza, la sua onto-metafisicità lo universalizza. Ecco, allora, che l'orientamento nella prospettiva pedagogica assume valenza plurima: spazia dalla vocazione trascendente/trascendentale alla assunzione di responsabilità storicamente determinate che devono far sì che le "dignità" ontico-metafisiche divengano realtà fattuali. È questo il momento pedagogico fondamentale. Il passaggio avviene solo se c'è la preparazione ad esso, se c'è da parte della pedagogia l'attenzione ai problemi che l'umano, in quanto tale, vive dentro di sé, le sue emozioni, i suoi rapporti con gli altri e con l'ambiente circostante. La pedagogia dell'orientamento alla quale facciamo riferimento va ben oltre l'esistenzialità assunta come paradigma umanistico²³; essa, attraverso l'azione orientativa, deve indirizzare il soggetto/persona – per parafrasare A. Gemelli – verso il posto adatto a lui²⁴.

Dunque: dalle riflessioni sinora esposte emerge in maniera inequivocabile che l'orientamento è una categoria pedagogica, forse la categoria pedagogica per eccellenza in quanto fa sì che il soggetto che vuole farsi persona sia educato alla scelta, e non solo a quella scolastica, universitaria, professionale, ma anche, e soprattutto, ad una scelta totalizzante di vita che abbia orizzonti di senso e che si nutra di una progettualità non rigida, anzi aperta al cambiamento perché la società attuale richiede flessibilità e adattamento costante.

Per aiutare, sorreggere, supportare l'educando affinché trovi "il posto adatto a lui" bisogna individuare e circoscrivere paradigmi e strutture portanti di una pedagogia che voglia sostanzarsi come orientativa. Ed è questo che di seguito analizzeremo.

²¹ Agostino, *De vera rel.* 39, 72.

²² In verità N. Ordine in un suo testo, *L'utilità dell'inutile*, Bompiani, Milano 2013, dimostra esattamente il contrario, ovvero quanto la ricerca di base, anche umanistica, produca maggiori innovazioni e progresso.

²³ Cfr. J.P. Sartre, *L'esistenzialismo è un umanesimo*, tr.it., Mursia, Milano 1965.

²⁴ Cfr. A. Gemelli, *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*, Vita e Pensiero, Milano 1947 ([L'orientamento] "cerca il posto adatto adatto all'uomo", ivi, p. 4).

Paradigmi e strutture per una pedagogia orientante

Quando s'intende affrontare, come in questo caso, il discorso pedagogico muovendo da fondamenti e da assi portanti di impianto antropo-filosofico – così come ci insegnano *maestri* del pensiero pedagogico di diversa formazione, ma uniti da profonda *vis* pedagogica come Acone, Cambi, Granese *et alii* – non si può evitare di assumere in chiave trascendentale un significato di educazione che sia poi considerato come termine regolativo delle azioni che rivestono intenzionalità educativa. È, infatti, necessario distinguere, senza, tuttavia, pervenire a forme disgiuntive, tra ciò che è da considerare ineludibile affinché si parli di educazione e ciò che, invece, è accessorio. Come ben afferma Granese, bisogna sapere distinguere

fra una pedagogicità di alto profilo teoretico e una pedagogicità di più modesto o meno ambizioso impianto speculativo, volta a elaborare modelli concreti di organizzazione individuale e sociale dell'apprendimento nelle istituzioni preposte all'attivazione e al controllo dei processi formativi²⁵.

Sì, è questa la pretesa, non vogliamo cadere nella tentazione dell'orientamento "chiavi in mano". Nella "cassetta degli attrezzi" pedagogici inseriamo categorie trascendentali e non *téchne*, con l'avvertenza, però, di non riproporre antiche questioni, vedi per esempio la distinzione dicotomica tra educazione e istruzione, che farebbero fare molti passi indietro alla pedagogia distinguendo ciò che è della filosofia dell'educazione e ciò che appartiene al mondo della prassi didattico-educativa²⁶. Il richiamo al trascendentale è qui rivolto più che alla lezione kantiana, che, com'è noto, lo intendeva come struttura del pensiero anticipatrice dell'esperienza e determinante per la conoscenza, alla filosofia scolastica medievale che attribuiva al trascendentale il valore di una proprietà che è comune a tutti gli enti di una certa categoria, nel nostro caso l'educazione e, dunque, la relazione educativa.

Tra ciò che è fondamentale vi sono appunto quei paradigmi che poi diventano anche strutture portanti del processo educativo orientante.

a) Assecondare

Al di là di qualsiasi teoria pedagogica funzionalista²⁷, l'orientamento non può non avere inizio in quelle predisposizioni che il soggetto manifesta e che, se in passato assumevano significato vocazionale, oggi, con termini più moderni e tecnici, prendono il nome di inclinazioni e/o attitudini. I termini, pur essendo sinonimi, nella prospettiva pedagogica che stiamo delineando hanno comunque un significato diverso.

Inclinazione, al pari della desueta vocazione²⁸, è per noi ciò che il soggetto/persona vuole diventare. Così come nella fisica epicurea, il *clinamen* è la deviazione spontanea degli atomi nel corso della loro caduta nel vuoto in linea retta, una deviazione casuale, sia nel tempo sia nello spazio, che permette agli atomi di incontrarsi, l'inclinazione è un tendere spontaneo verso un qualcosa. Il sinonimo attitudine, invece, è ciò che l'uomo può

²⁵ A. Granese, *Istituzioni di pedagogia generale*, Cedam, Padova 2003, pp. 38-39.

²⁶ A tal proposito, E. Damiano, *La mediazione didattica*, FrancoAngeli, Milano 2013, in particolare il cap. 8, pp 325-350.

²⁷ La pedagogia funzionalista affonda le sue basi principalmente nelle tesi E. Durkheim (*De la division du travail social*, 1893; *Education et Sociologie*, 1922).

²⁸ Per lo meno nel significato di chiamata.

diventare; è l'*entelechia* aristotelica che fa sì che l'uomo si sviluppi a partire da una causa finale interna ad esso. L'attitudine/*entelechia* è quindi la tensione a realizzare se stesso secondo leggi proprie, passando dalla potenza all'atto.

L'inclinazione non può eludere l'attitudine, ma rispetto ad essa è ben più complessa. L'inclinazione matura nel corso del processo educativo, è il frutto pragmatico, direbbe Dewey²⁹, dell'esperienza educativa. Ciò vuol dire che il percorso educativo e formativo deve essere significativo e deve fare maturare delle inclinazioni. La pedagogia per perseguire questo fine deve evitare le posizioni estreme: sia quella puramente naturalistica, l'uomo è la sua natura, sia quella che potremmo definire da super uomo nietzscheano secondo la quale non ci sono limiti, tutto è possibile. Rientra in questa superomistica tesi l'idea di pedagogia helvetiana, di matrice materialista, che ritiene che "*l'éducation peut tout*"³⁰. C'è bisogno evidentemente di trovare un punto di equilibrio tra queste posizioni così estreme e distanti. Per educare affinché scaturisca un'inclinazione nella persona occorre lavorare in profondità, far emergere positività e soprattutto la stima e il rispetto per se stessi. È un processo identitario nel quale devono trovare un giusto gioco dialettico l'accettazione di sé come dato storicizzato e la tensione ideale che trascende la stessa datià, pur sempre tenendola presente. In questo gioco di difficile equilibrio la pedagogia deve soffermare l'attenzione su alcuni aspetti ineludibili: dare senso all'esperienza educativa (il sé si confronta con l'altro, gli altri); rifiutare il fatalismo; evitare derive neostoiche e neociniche. È la dimensione umana dell'educare che deve emergere, quell'umano che crea se stesso attraverso le proprie inclinazioni. Si palesa così la filosoficità intrinseca della pedagogia perché l'inclinazione a cui accennavamo viene a coincidere con la ricerca di senso da parte dell'educando, il quale, in questo modo, incomincia a dare risposte al suo perché stare al mondo. Con Granese, per ribadire questo concetto, possiamo affermare che

chi dunque volesse disconoscere la natura pedagogica del *Beruf*, o ridurla alla dimensione anch'essa pedagogica dell'insegnare qualcosa a qualcuno nel modo più razionale, produttivo ed efficace e tenendo conto di necessità e possibilità oggettive, fino al punto di considerare preminenti, come del resto è plausibile, realtà e problemi di mercato, dovrà prima o poi in una dilatazione coerentemente umanistica del discorso, affrontare il problema del *quantum* di cura educativa incondizionata che dovrà essere comunque garantito in un sistema di imprescindibili condizionamenti e di vincoli categorici e necessitati³¹.

Sì, appunto, la cura educativa, l'attenzione alla persona, alle pieghe della sua anima e non ai prodotti che è capace di fare, o perlomeno, esclusivamente ad essi, è la via privilegiata per una educazione che voglia far scaturire le inclinazioni del soggetto, il suo progetto di vita, le sue proiezioni, il suo vedersi come e cosa potrà essere.

Con Acone, inoltre, affermiamo che «l'educazione è vita, ma è contemporaneamente, progetto di vita; è lavoro ma è anche progetto-di-lavoro; è linguaggio ma è, al tempo stesso, progetto-di-parola»³². È importante, dunque, che la pedagogia dell'orientamento curando la relazione educativa rafforzi il soggetto e lo renda capace di avere un progetto che segua le proprie inclinazioni perché

²⁹ J. Dewey, *Esperienza e educazione* (1937), tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1981.

³⁰ C. A. Helvétius, *De l'Esprit*, 1758.

³¹ A. Granese, *Istituzioni di pedagogia generale*, cit., pp. 48.

³² G. Acone, *Antropologia dell'educazione*, cit., p. 71.

Ciascuna vita è formata dalla propria immagine, unica e irripetibile, un'immagine che è l'essenza di quella vita e che la chiama a un destino. In quanto forza del fato, l'immagine ci fa da nostro genio personale, da compagno e da guida memore della nostra vocazione³³.

E qui il discorso si sposta sul sinonimo di inclinazione, l'attitudine, o come si è soliti dire nella pedagogia scolastica à *la page*, capacità, una delle tante parole magiche *pass-partout* che vengono molto spesso ripetute senza una riflessione profonda sul loro vero significato.

Non si può ignorare il rilevante contributo offerto dalle "scienze umane", specie nella loro declinazione di "scienze dell'educazione", nella conoscenza sempre più approfondita e specifica dell'uomo.

In questo avanzare delle scienze dell'uomo non sono, tuttavia, mancate forme di esasperazioni e riduzionismi che dell'uomo stesso hanno dato immagini alquanto sbiadite e frammentate.

L'uomo è stato visto, di volta in volta, come espressione biologica, sociale, psicologica, culturale, ma spesso di esso è mancata una visione d'insieme, il che ha di fatto mortificato proprio ciò che si voleva esaltare: il rapporto tra le potenzialità umane e l'educazione/formazione come risorse imprescindibili dell'umano. È questo, a nostro parere, il compito che spetta alla pedagogia, che riteniamo essere non una delle scienze dell'educazione³⁴, ma scienza dell'educazione per eccellenza, in quanto pedagogia filosofica e, dunque, tesa alla «*forma hominis* considerata come fine nella sua totalità»³⁵. E qui s'innesci il difficile gioco dialettico tra l'attitudine come propensione naturale e biofisologica e il cambiamento che è ciò che caratterizza l'agire educativo³⁶.

L'attitudine *a...* è, senza dubbio, da valorizzare perché potenzia le capacità del soggetto, ma l'agire pedagogico deve fare in modo che questa attitudine si trasformi in un reale cambiamento da parte dell'educando, essa dunque non deve rimanere al puro stato potenziale. Si apre uno scenario di accompagnamento pedagogico dinamico e l'azione orientativa deve arricchirsi di interconnessioni tra ciò che è dato per natura e ciò che è appreso per formazione³⁷. Diventa, dunque, importante il sistema di relazioni educative attraverso le quali il soggetto deve andare oltre a ciò che vichianamente potremmo definire un "avvertire senza sentire" per raggiungere la "competenza", quindi la consapevolezza che la sua attitudine si è trasformata in progetto di vita, in autoconoscenza, in modalità relazionali efficaci, in costruzione di saperi personalizzati.

In questo modo l'attitudine assume valenza pedagogica e non rimane allo stadio naturalistico, così come già avveniva nella cultura greca lì dove, appunto, l'educazione assumeva valore di mediazione tra la datità e il voluto mediante l'interiorizzazione della prescrizione e della norma³⁸.

³³ J. Hillman, *Il codice dell'anima*, tr.it., Adelphi, Milano 1997, p. 60.

³⁴ Cfr. R. Massa, *La scienza pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1975.

³⁵ A. Granese, *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*, cit., p. 44.

³⁶ E. Bruni, *Intersezioni pedagogiche*, ETS, Pisa 2012, in particolare cap. I, par 1.5, pp. 69-79.

³⁷ Ivi, p. 73.

³⁸ Cfr. B. Snell, *La cultura greca e le origini del pensiero europeo*, tr.it., Einaudi, Torino 1951.

b) Accompagnare

Nel processo educativo orientante che ha, com'è noto, la finalità di rendere l'educando autonomo nel compiere le scelte importanti per la sua vita, da quelle scolastiche a quelle professionali, l'accompagnamento svolge un ruolo determinante. La fase pedagogica dell'accompagnamento è spesso stata arricchita di contributi provenienti, tra le altre scienze, dalla psicologia. Questi, se pur importanti, tuttavia hanno centrato troppo l'attenzione sulle strutture psichiche del soggetto e sul suo processo di costruzione identitaria (vedi, per es. Piaget e Vygotskij). Per non parlare poi della psicoanalisi che, nell'accompagnare i soggetti lungo la ricostruzione della propria storia di vita, tende a patologizzare i conflitti prima ancora di tentare di rimuoverli per intraprendere un nuovo percorso, un nuovo progetto. Il discorso educativo connesso all'accompagnamento, invece, è rivolto a ri-costruire le esperienze vissute, a farne tesoro, a saperne riconoscere positività e negatività per riorientarle verso mete di cambiamento, esito di scelta consapevole.

Il punto di vista pedagogico nella funzione di accompagnamento è, a nostro modo di vedere, prevalentemente intenzionale, in quanto l'educatore deve svolgere un'azione di affiancamento tesa, da un lato, a lavorare sul soggetto e, dall'altro, al campo in cui questo soggetto è contestualizzato³⁹.

La pedagogia dell'accompagnamento è promotrice intenzionale di esperienze educative che devono mirare a far scaturire nel soggetto/educando un *habitus* progettuale, prima che sulle cose da fare sul soggetto stesso. E ben si comprende quanto sia più difficile lavorare su se stesso che sulle cose. L'accompagnamento orientante non è né indiscriminante né indeterminato. Non è indiscriminante perché opera volontariamente una selezione degli obiettivi, non è indeterminato perché è sempre collocato in un *setting* educativo. Esso obbliga, sì obbliga, a scelte esistenziali che devono connotarsi di intenzionalità e valorialità. Nel processo di accompagnamento dell'educando devono confluire sia il suo libero divenire sia le determinazioni poste dal contesto. Già Bergson affermava che

l'esteriorità è il carattere proprio delle cose che occupano spazio, mentre i fatti di coscienza non sono punti essenzialmente esteriori gli uni agli altri, e lo divengono soltanto per lo sviluppo nel tempo considerato come mezzo omogeneo⁴⁰.

Nel tempo, dunque, grazie all'accompagnamento educante ed orientante emergono gli stati di coscienza che diventano intenzionalità di scelte. Le determinazioni attive (quelle proprie del soggetto) e le determinazioni passive (quelle veicolate dall'educatore) trovano nel tempo la dinamica del movimento provocato dall'agire educativo, mai, però, privo di intenzionalità educativa vuoi critica vuoi ermeneutica. L'accompagnamento critico è più attento alla dimensione cognitiva, quello ermeneutico agli aspetti prassici.

Il cognitivo e l'ermeneutico confluiscono nella persona dell'educando in cui finalismo e determinismo devono trovare la giusta sintesi. Nell'operare delle scelte il piano teleologico e quello storico non possono essere disgiunti. Una pedagogia dell'accompagnamento che non tenesse conto della storicità del soggetto non potrebbe fare assolutamente sviluppare delle intenzionalità positive e, al tempo stesso, pratico-

³⁹ A tal proposito vedi G. Santomauro, *La pedagogia in situazione*, La Scuola, Brescia 1967.

⁴⁰ H. Bergson, *Saggio sui dati immediati della coscienza*, tr.it., Paravia, Torino 1951, p. 83.

concrete. Soggettività ed oggettività devono essere presenti nel percorso educativo orientante, che ha l'obbligo, attraverso una maturazione cognitivo-critica, di selezionare gli oggetti del reale; è questa la costitutiva intenzionalità dell'individuo-persona di cui Husserl, meglio di altri, si è fatto portavoce.

La pedagogia dell'accompagnamento ha nel pensiero fenomenologico un *background* importante, esso fa sì che dalla pedagogia fuoriescano tutte quelle dubbiosità di matrice scientifico-epistemologica che, per lungo tempo, ne hanno condizionato la teorizzazione fino a renderla puramente metodologica o addirittura a farne prevedere la morte. Afferma Granese, a tal riguardo:

Non può sfuggire come i concetti husserliani di intenzionalità, di pensiero non-naturale, di epochizzazione fenomenologica assolvano, già con il rifiuto del metodo psicologico, precisamente a questa funzione [liberatrice]⁴¹.

Il richiamo all'intenzionalità sia dell'educatore sia dell'educando nella pedagogia dell'accompagnamento fa sì che in essa confluiscono tratti fenomenologici e pragmatico-strumentali, esistenziali ed analitici, ermeneutici e critici. Il processo di immanentizzazione a cui l'intenzionalità deve mirare per compiere delle scelte è lontano sia da processi puramente naturalistici, sia da tentazioni esclusivamente psicologistiche. Esiti della intenzionalità che potremmo definire idealistici e che necessariamente devono coinvolgere l'esistenzialità del soggetto, la sua "gettatezza" nel mondo che coinvolge appieno la sua soggettività che tende a farsi oggettiva nella misura in cui, però, questa oggettività è trascendentale al soggetto stesso. Ciò vuol dire che nell'accompagnare l'educando occorre sì fare leva sulla sua intenzionalità soggettiva, ma questa deve incontrare una intenzionalità oggettiva che va oltre il singolo soggetto. Basti pensare, per esempio, alla scelta di un corso universitario, il quale deve essere nelle corde della intenzionalità soggettiva, ma, al tempo stesso, deve corrispondere ai parametri di funzionalità oggettiva che devono ritenerlo fondamentale per la società contemporanea. Deve, cioè, rispondere a quelle che sono le dimensioni storiche e storicizzate dell'offerta formativa. Piano reale e piano ideale non possono non convivere nella pedagogia dell'accompagnamento.

L'uomo si fa tale solo quando la struttura soggettiva della intenzionalità coscienziale si apre alla dimensione trascendentale del mondo, degli altri. Solo così supera il soggettivismo che è la deriva dell'essere soggetto.

L'educando deve essere "accompagnato" a trascendere i propri stati di coscienza, ad avvicinarsi ad un realismo moderato⁴² e a compiere scelte di una razionalità a misura d'uomo secondo la quale occorre tenere conto dei limiti cognitivi e ambientali all'interno dei quali gli esseri umani prendono decisioni e ottengono determinati risultati⁴³.

c) Curare

Avere cura, prendersi cura di qualcuno è, senza dubbio, da sempre una delle fasi costitutive dell'agire pedagogico⁴⁴.

⁴¹ A. Granese, *Istituzioni di pedagogia generale*, cit., p. 214.

⁴² Cfr. M. Ferraris, *Manifesto del nuovo realismo*, Laterza, Roma-Bari 2012.

⁴³ Cfr. P. Labinaz, *La razionalità*, Carocci, Roma 2013.

⁴⁴ È, in particolar modo, la scuola del pedagogista R. Massa che ha introdotto la "cura educativa" nella clinica della formazione.

È noto che la riflessione pedagogica ha rivisto, nel corso del suo sviluppo storico e nell'apertura alle scienze umane, paradigmi teorico/teoretici ed epistemologie di riferimento. In questo percorso arricchente, tuttavia, si è snaturata la pedagogia e la si è eccessivamente curvata verso declinazioni psicologico/terapeutiche che hanno non poco influito sulla ricerca educativa, sui suoi obiettivi e sulle sue metodologie.

È accaduto che l'attenzione per la cura educativa e le sue determinazioni hanno fatto perdere di vista l'essenza dell'essere da educare, la sua ontologia antropologica. L'educando è ciò che l'uomo è nella sua essenza profonda, più che nelle sue fenomenologie. L'uomo è il frutto della sua vita, delle sue esperienze, della sua socialità e tutto questo poi diventa la sua formazione, la sua interiorità. La cura educativa, allora, nell'ottica orientativa, dovrà incidere su ciò che vi è di profondo nell'educando, perché deve provocare una sua mutazione antropologica. Come ben afferma Cavallera:

se la pedagogia è la teorizzazione dell'educazione, è chiaro che per essa il concetto di formazione richiama la pienezza del tutto l'umano [...], al presente [invece] il termine formazione è speso per indicare dei processi di apprendimento di competenze professionalizzanti⁴⁵.

La cura pedagogica è ben più complessa rispetto alla professionalizzazione, che non è affatto da trascurare. Essa rivolge la propria attenzione a quell'aspetto dell'umano che ha nella formazione intellettuale il suo obiettivo primario e fondamentale. Ma come, si obietterà, proprio mentre da più parti si punta l'attenzione sulla formazione pratica e spendibile sul mercato del lavoro, in pedagogia ci si attesta su posizioni di retroguardia che sembrano appartenere a epoche ormai assai distanti? Nessuno vuole negare la necessità di formare alle "competenze", si badi bene; tuttavia, non si può trascurare che è necessario sapere dare il giusto significato alle parole. Formazione, competenze, *skill* e via dicendo devono, a nostro parere, sempre essere coniugate con l'ontologia dell'umano, con le sue costitutività, anche con le sue debolezze e limitatezze. Ecco, allora, che la cura pedagogica si connota di aspetti vari ed articolati che trovano radici in quell'umano troppo umano che Nietzsche avvertiva l'esigenza di coltivare, alla luce delle ontologie dell'umano, perché smarrito nelle derive tecnicistiche e/o scientiste. La cura pedagogica non rinuncia affatto alle conquiste della scienza, dalla filosofia della mente alla biopedagogia, dalle teorie dell'apprendimento alle strutture cognitive ingabbiate nelle didattiche più raffinate. Essa rivolge lo sguardo, sì, all'uomo, per farlo uscire dal troppo umano, non per spingerlo verso il "super uomo" come sosteneva Nietzsche, semmai per far sì che possa diventare veramente umano.

A questo proposito non si può ignorare che le scoperte scientifiche più recenti, la biologia sintetica, le nanotecnologie e via dicendo, mettono seriamente in crisi il concetto di umano spingendosi verso il postumano considerato ormai come una realtà inoppugnabile e ineliminabile⁴⁶. Anche questa nuova via della scienza è per la pedagogia un'ulteriore sfida che pone non poche questioni, e tutte di una certa importanza.

Il postumano come realtà deve essere assunto dalla pedagogia come un'opportunità di inedite forme di educazione che, tuttavia, non trascurano un

⁴⁵ H. Cavallera, *La formazione e il suo significato*, in R. Pagano, H.A.Cavallera, *Manuale di pedagogia*, Edises, Napoli 2013, p. 235.

⁴⁶ Cfr. R. Braidotti, *Il postumano. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*, Derive Approdi, Roma 2014.

ripensamento dell'essere umano nella relazione con se stesso e con l'ambiente rivedendo, ma non ignorando la centralità dell'uomo, la conquista umanistica dell'antropocentrismo.

Ecco, allora, che il concetto di cura va ripensato alla luce anche delle conquiste della scienza, che spingono sempre più verso il postumano, senza tralasciare, però, l'umano o meglio considerandolo in maniera nuova e/o diversa. Gli interrogativi di sempre attendono nuove risposte. Che cosa significa aiutare la persona? Quale pedagogia ci vuole oggi per curare l'uomo postumano? Che cosa si deve intendere per cura educativa? In che modo la si può declinare? Quando la cura è formativa? A partire da queste domande si può ripensare il concetto di cura tenendo presente, appunto, la realtà attuale con le sue conquiste scientifiche e con le sue derive.

La lezione heideggeriana, quella foucaultina e le riflessioni pedagogiche più raffinate (Acone, Granese *et alii*) ci indicano una strada ben precisa: la cura deve muovere i suoi passi nell'*existere*, lì dove, cioè, il soggetto-persona viene costantemente messo alla prova dal contesto e dalle sue insidie.

La cura pedagogica è sì un accompagnamento orientativo, ma non funzionalizzato esclusivamente alle forme tradizionali della dimensione educativa (i valori, i trascendentali ecc) né tantomeno alle acquisizioni apprenditive più raffinate, come oggi richiedono le nuove tecnologie. Proprio perché siamo di fronte a sfide epocali la cura educativa ne deve essere all'altezza senza stravolgere, però, i suoi paradigmi fondamentali che deve necessariamente rivedere e aggiornare.

Occorre una pedagogia della cura che sappia interpretare la struttura dell'esistenza dell'uomo odierno, sempre in bilico tra le eterne domande esistenziali e le urgenze poste dal tempo presente. In questo cuneo temporale s'inserisce la pedagogia della cura non come terapia, ma come orientamento dell'uomo, come via per la ricerca di una verità esistenziale. E sì, la pedagogia deve tornare a porsi domande, quelle domande forti che fanno riflettere sulle scelte di vita, di natura esistenziali, dunque, per le loro profondità. La pedagogia della cura è, senza dubbio, profondamente etica, è rivolta alla conoscenza di sé, è anelito di riscatto dal tragico dell'esistenza, è cura degli altri, è prendersi cura. E', insomma, una pedagogia dalle mille sfaccettature, ma soprattutto è una pedagogia dell'umano e, come tale, non accetta riduzionismi né frammentazioni dell'umano, di esso ne coglie la complessità e se ne assume la responsabilità educandolo a coltivare la propria interiorità affinché riesca a divenire sempre più 'persona'.

Riccardo Pagano

Professore Ordinario, Università di Bari
Full Professor, University of Bari

Fifty years of guidance in the midst of definition outlines, listening to personological dimensions, primality of pedagogical interpretations and attention to sociocultural conditionings

Cinquant'anni di orientamento tra delineazioni dei significati, ascolto delle dimensioni personologiche, primality delle interpretazioni pedagogiche e attenzione ai condizionamenti socioculturali

Olga Rossi Cassottana

The essay retraces the evolutions of the concept and the practice of guidance, from the initial stages as may be seen in selection, passing through the phases of psychodiagnostics and sociology – right up to the perspective of educational or school-based guidance. Most certainly significant and marking the axis shift to the human person object of the training (or of an adult who must be required), as the one who is expected to acquire decisional capacity and, hence, the possibility to choose with the support of fundamental educational establishments, the analysis of scientific literature then allows us to outline new paths in guidance development in its inalienable duplicity of this individual and therefore existential and social problem. Highlighted are revised themes, the fathomed elements of personality, goals achieved and, hence, outcomes in many cases consolidated, as well as the links of evaluation - guidance but still in the shadows and sociocultural conditionings which need to be studied in depth and with adequate strategies.

Trasformazioni e significati del concetto di orientamento

Fu la legge istitutiva della nuova scuola media unificata del 1962 e i successivi programmi del 1963 - in virtù delle discipline opzionali e speciali - che scandirono la nascita della dimensione orientativa, quale l'abbiamo conosciuta in questi cinquant'anni attraverso angolazioni di studi e di ricerche diversificate, per il tramite di legislazioni mirate dirette e indirette, sempre con un'attenzione privilegiata all'autorientamento dei ragazzi, dei giovani e degli adulti in condizioni di ri-orientamento, sconosciuta nelle epoche precedenti.

Ci pare opportuno sottolineare che è stata la letteratura scientifica degli anni Settanta e Ottanta che aprì la strada a una stagione di riflessione, di ricerca teorica e sul campo di grande rilievo che consentì di giungere in modo più mirato a quelli che appaiono oggi i nodi concettuali della teoria e della pratica orientativa. Ad essa riteniamo opportuno riferirci in questa prima parte, dedicata alla messa a fuoco di un tema saliente - quale è l'orientamento - sia per la realizzazione della personalità umana sia per l'emancipazione della società. La problematicità dell'orientamento scolastico-professionale si rivela immediatamente nella propria lacerante duplicità: quesito dell'individuo, e quindi ricerca esistenziale, e problema eminentemente sociale.

È ben noto tuttavia come i prodromi dell'orientamento furono rappresentati dalla

selezione, metodica nell'ambito industriale sviluppata agli inizi del secolo XX dal Taylor, con lo scopo principale di individuare gli uomini più adatti per ogni attività lavorativa, di adattare e modellare gli individui nello svolgimento del loro lavoro alla mansione stessa, di eliminare quanti non riuscivano a raggiungere uno standard adeguato di rendimento. Di chiara derivazione positivista, la selezione aveva obiettivi soltanto produttivistici e in tale ambito la persona era considerata uno strumento, che doveva concorrere a quella, che era ritenuta finalità essenziale: la razionalizzazione del lavoro.

Tuttavia 'selezionare' implicava conoscere l'uomo, le proprie necessità fisiologiche e psicologiche, conoscenze che il Taylor usò in maniera non corretta, ponendosi finalità tutt'altro che umanistiche. Ma, come acutamente osserva Norberto Galli nel commentare Wallon: «[...] con il cozzare in modo sistematico contro le leggi fisiologiche e sociologiche dell'uomo, il taylorismo ha finito con il dar vita a necessità prima ignorate e con una sorta di movimento dialettico, dalle ripercussioni alterne, ha dato origine alla razionalizzazione industriale, alla selezione, all'orientamento professionale»⁴⁷.

Era stato come buttare la pietra in uno stagno: la selezione su basi scientifiche aveva risvegliato un movimento, a cerchi concentrici, di studio intorno all'uomo e alle sue non più trascurabili richieste. Una società ristagnante in un prevalente immobilismo di classi aveva subito un sussulto e la mobilità sociale appena risvegliata, pose in primo piano le esigenze orientative. Si trattava, in verità, di una mobilità sociale appena ridestata, che a tutt'oggi non appare raggiunta se non in minima parte: di fatto, la classe sociale continua ad esercitare una notevole influenza sulle scelte scolastico-professionali, sulle aspirazioni lavorative dei singoli, determinando quello scarto tra rendimento e potenzialità, che rappresenta una reale esclusione per molti dall'accedere a posizioni più elevate nella scala sociale.

Proprio, l'immobilismo, che aveva contraddistinto la società precedente (e che ancora oggi non possiamo ritenere completamente superato) chiarisce come l'orientamento non avesse posto una notevole problematica. Osservava opportunamente Roger Gal: «Si è fatto a meno dell'orientamento, finché il mondo e la vita hanno conosciuto una certa stabilità, in cui il destino dell'uomo era stabilito, per si dire, dall'esterno, dalla sua condizione familiare, sociale»⁴⁸.

Nella dettagliata analisi che fu affrontata da Lo Gatto nell'opera *Orientamento scolastico e professionale*, nel capitolo dedicato all'evoluzione del concetto di orientamento, appare chiaro come la decisione della scelta professionale sia passata alla famiglia solo in una fase storica più vicina alla modernità: «Fino a quasi tutto il medioevo era decisivo, più che la famiglia, il gruppo sociale cui il giovane apparteneva. Allora la casta costituiva un gruppo sociale chiuso, caratterizzato, dal punto di vista professionale, dall'esercizio di una tipica attività che si tramandava per via ereditaria»⁴⁹. Era prevalsa, quindi, sino ad allora una concezione sociale dell'orientamento (sebbene tale problematica non fosse consapevolmente affrontata) e la teoria e le prassi orientative, solo in tempi più recenti, hanno ritrovato una connotazione autenticamente centrata sulla persona.

Come osservava efficacemente Lo Gatto, «[...] la scelta professionale da un primitivo interesse strettamente familiare o di casta o corporativo, tornava al suo legittimo

⁴⁷ N. Galli, *La psicopedagogia di Henri Wallon*, Editrice La Scuola, Brescia 1971, p.605.

⁴⁸ R. Gal, *L'orientation scolaire*, Presses Universitaires de France, 1955, p. 9.

⁴⁹ C. Lo Gatto, *Orientamento scolastico e professionale*, Le Monnier, Firenze 1974, pp.3-4.

titolare, cioè all'individuo»⁵⁰. Alla selezione dobbiamo, quindi, la genesi dell'orientamento professionale vero e proprio; essa, infatti, «[...] appare insufficiente ed in se stessa trova le premesse per superarsi. Essa cioè rimanda per talune sue necessità ad una conoscenza generale dell'individuo ed approda alle esigenze tipiche dell'orientamento»⁵¹. Certamente, il primo approccio all'orientamento professionale risenti dei principi, che avevano ispirato la selezione, pur volendone rappresentare un superamento.

I primi risultati di questa nuova accezione al processo e alla metodica dell'orientamento si manifestarono essenzialmente nel guidare alla scelta di una professione e le attività lavorative furono sottoposte a indagini e ricerche che si prefiggevano di analizzarle in maniera dettagliata, come sotto 'ingrandimento microscopico', individuando, altresì, quei requisiti e quelle caratteristiche che erano peculiari di ciascuna mansione.

Gli esiti di tali ricerche e impostazioni appaiono oggi superati, sebbene esse abbiano offerto acquisizioni perspicaci sulle distinzioni tra le professioni che mantengono aspetti di validità e possono indicare nuove piste di ricerca su un tessuto professionale in accelerato, costante mutamento. Dopo la seconda guerra mondiale, infatti si è creato, come è noto, un primo vero e profondo rivolgimento nelle varie attività lavorative e successivamente con l'affermarsi della rivoluzione tecnologica e dei *new-media* siamo compartecipi di un'innovazione continua, contrassegnata da cambiamenti rapidissimi interconnessi con l'evoluzione tecnologica e con i processi di globalizzazione che esigono la possibilità di costanti aggiornamenti e di reiterate riqualificazioni per quel che riguarda la preparazione tecnica e professionale, specifica di molte mansioni.

La precedente concezione orientativa prendeva le mosse, invece, da una concezione statica delle attività lavorative e mirava, secondo principi indubbiamente ancorati alle pratiche della selezione, ad individuare gli individui 'adatti', quasi in senso meccanico, per ciascun lavoro. Possiamo riaffermare, riprendendo le osservazioni 'colorite' di Pio Scilligo, che una prassi orientativa indirizzata in tal modo concepiva «la società come una piccionaia, con i suoi scomparti ben definiti, con un buco per ciascun piccione [...] Se la società è una piccionaia nella quale i piccioni bene o male devono entrare, allora la libertà della persona è solo uno scherzo di parole, perché in ultima analisi essa deve essere stiracchiata, affusolata, appiattita, schiacciata, finché il posto nella società lo riempie proprio bene, così come avviene, per i pezzi in una macchina ad alta precisione o ad un piccione»⁵².

L'impostazione di un orientamento, ispirato a tali principi, può apparire semplicistica: essa prescinde dal dinamismo psichico della personalità umana, dalla mobilità che è propria delle professioni stesse, risolve un tale quesito altamente problematico in un semplice gioco di incastro: se un 'pezzo' non riesce ad inserirsi, non resta che una soluzione di tipo negativistico ossia la sua eliminazione. Le connessioni metodologiche e di principio con la selezione appaiono tanto evidenti da farci dubitare che un orientamento così fondato possa rappresentare un avanzamento per la conoscenza dell'uomo.

Luigi Frey, in un articolo dedicato ai rapporti tra economia ed orientamento scrive

⁵⁰ Ivi, p. 4.

⁵¹ N. Galli, *La psicopedagogia di Henri Wallon*, cit., p. 606.

⁵² P. Scilligo, *Orientamento e ritmi concettuali*, «Orientamento scolastico e professionale», XIV, 1974, 53, p. 5571.

antesignatamente: «L'orientamento professionale e scolastico così definiti sono fondati sul presupposto che sia possibile enucleare precise qualità professionali richieste dalla domanda di lavoro negli offerenti. Tuttavia, le ricerche effettuate hanno condotto a constatare che le classificazioni professionali adottate nelle diverse esperienze sono in crisi profonda [...] la produzione risulta talmente dominata nel suo andamento dalle diverse componenti del progresso tecnico ed organizzativo, le mansioni e i compiti produttivi risultano tanto mutevoli [...] che solo classificazioni in pochissimi gruppi professionali sono in grado di reggere»⁵³.

Il momento storico attuale sembra rappresentare gli epigoni della mobilità professionale da un lato e l'incremento dei livelli di disoccupazione, in particolare della popolazione giovanile dall'altro⁵⁴; si è verificata da una parte la proliferazione di sempre nuove professioni e dall'altra la più ridotta caratterizzazione secondo le sedimentate consuetudini delle stesse attività lavorative, tanto da porre in crisi l'esistenza stessa delle singole professioni nel senso tradizionale. Resta a tutt'oggi pregnante e sempre più eloquente quanto affermava Lo Gatto : «Chi ci assicura che la professione che oggi noi abbiamo abbracciato in base alla considerazione di certe conoscenze da possedere e di certe mansioni da sapere adempiere con il sussidio di determinati mezzi tecnici, domani sia ancora tale o invece non sia trasformata in una serie di prestazioni completamente diverse che esigono tutte una diversa conoscenza e di esperienze?»⁵⁵.

Appare dunque alquanto limitativa la primitiva concezione orientativa che si sviluppò parallelamente agli apporti delle analisi delle mansioni, per cui, anche se un'informazione sulle peculiarità di ciascuna professione (nei limiti posti dal dinamismo che sembra attualmente connotarle) può essere in qualche modo utile in sede di pratica orientativa, l'orientamento dovrebbe prospettarsi in un panorama più ampio, superando gli angusti confini di una concezione 'mansionistica', che, in nome di un rendimento ottimale in ogni settore professionale, finiva col sacrificare la personalità umana.

Il portato della psicodiagnostica sulle linee di ricerca e sugli interventi orientativi

Una svolta nell'*iter* evolutivo dell'orientamento è rappresentato indubbiamente dall'introduzione, dopo la seconda guerra mondiale del secolo ormai trascorso, della psicotecnica nella pratica orientativa al fine di conoscere quei caratteri psichici, che sembravano particolarmente pregnanti dal punto di vista dell'orientamento: l'intelligenza nelle proprie 'ramificazioni' nelle attitudini, gli interessi professionali sulla base delle inclinazioni e i vari gradi del livello motivazionale.

Essa costituisce un progresso da punto di vista di conoscenza scientifica dell'uomo, e un avanzamento della metodologia orientativa: si passa infatti da un orientamento, che potremmo definire 'informativo' ad uno, che si avvale dei risultati, cui erano approdate nel

⁵³ L. Frey, *Orientamento ed economia*, in AA.VV., *L'Orientamento problemi teorici e metodi operativi*, C. Scarpellini, E. Strogolo (eds.), Editrice La Scuola, Brescia 1976, pp.186-187. L'apporto di Luigi Frey all'orientamento ha contrassegnato l'interdisciplinarietà tra economia, orientamento e politiche del lavoro e i temi educativi intrinsecamente legati. L'attenzione dell'autore è andata, numerose volte con apporti di approfondimento come autore o coautore o come curatore a categorie di persone con 'bisogni speciali' quali le donne, i giovani, o alle nuove politiche per l'occupazione, anche a livello europeo.

⁵⁴ CENSIS, *48° rapporto sulla situazione sociale del paese*, Franco Angeli, Milano 2014, in particolare cap. 2, dal secondo paragrafo *Ripartire dal valore delle competenze per rimettere in moto il lavoro*, pp. 147-177.

⁵⁵ C. Lo Gatto, *La psicopedagogia di Henri Wallon*, cit., p. 15.

frattempo le ricerche psicologiche nel campo dell'intelligenza, delle attitudini, del livello di aspirazione e delle motivazioni.

Ci pare che Ennio Tozzi in un'analisi sull'evoluzione dei principi dell'orientamento che si riferisce specificamente alla realtà italiana, in una fase storica di rilievo per l'orientamento, abbia sottolineato con particolare efficacia l'apporto positivo, pur nei limiti, che più oltre vedremo, della psicologia in questo settore. Egli dichiara: «È ben vero che il periodo della psicotecnica, compreso soprattutto tra le due guerre e i cui epigoni sono sopravvissuti a lungo, si è mantenuto aderente a principi produttivistici, ma esso ha contribuito a spostare il centro di interesse sui problemi dell'uomo: se il metodo dei test è stato contestato e ridimensionato, l'importanza dei fattori costitutivi delle personalità ha contribuito a ribadire le esigenze della sua libertà»⁵⁶.

Due sono essenzialmente i limiti dell'applicazione della psicodiagnostica all'orientamento: in primo luogo l'abuso o meglio l'uso acritico che si è fatto di questi mezzi, risolvendo il problema di ricerca del futuro professionale di una persona con l'etichetta del punteggio numerico, ottenuto alle prove, senza far riferimento ad un quadro interpretativo psicopedagogico e sociologico d'insieme.

Spesso si è omesso, inoltre, di trasferire in una più ampia prospettiva pedagogica i punteggi conseguiti agli accertamenti psico-attitudinali, non indagando quale situazione sociale svantaggiata avesse prodotto un risultato al di sotto della media, e non ponendosi in un'ottica di recupero, di reinserimento educativo-promozionale, limitandosi a fornire un giudizio di 'orientamento negativo'⁵⁷. Sovente risultò preminente l'uso di un'arida e vacua utilizzazione del dato numerico 'bruto' senza chiedersi le cause di un risultato più scadente. Il secondo limite, che abbiamo appena evidenziato, è quello delle finalità, che ci si pone nell'utilizzare un qualunque strumento: l'uso dei test conservava finalità eminentemente selettive; i problemi della produzione, e non quelli dell'uomo, continuavano in larga misura ad essere gli obiettivi, cui si faceva riferimento.

Un tale impiego della psicodiagnostica implica, inoltre, ciò che pare decisamente superato: una concezione deterministica dell'intelligenza, del patrimonio attitudinale e degli stessi interessi. Ciò che pare completamente trascurato da questa impostazione 'psicologista' dell'orientamento è la dimensione pedagogico-educativa, che, come vedremo più oltre, è l'unica effettivamente centrata sulla persona, considerata nella propria continua interazione con l'ambiente, alla ricerca della capacità di scelta e di decisione.

Fattori cognitivi e non cognitivi nell'orientamento

Nell'ambito di quest'analisi evolutivo-interpretativa dell'orientamento, ci pare opportuno sottolineare il rilievo che assunse il convegno che si svolse a Strasburgo del 18-19 novembre 1974. Nel Convegno di Strasburgo, il dibattito si articolò specificamente sul tema *Natura e numero dei fattori non cognitivi da prendere in considerazione*

⁵⁶ E. Tozzi *L'orientamento in Italia: attuazione dell'orientamento e legislazione*, in AA.VV., *L'orientamento. Problemi teorici e metodi operativi*, cit., pp. 70-71.

⁵⁷ I dati offerti da una nostra ricerca sugli insegnanti della scuola secondaria di primo grado nel comune di Genova evidenziarono un'alta percentuale di giudizi di 'orientamento negativo' da parte dei docenti, senza peraltro individuare altre potenzialità di tipo attitudinale in ragazzi che pur conoscevano da tre anni (O. Rossi Casottana, *Funzione orientativa docente: modalità vocazionali e formazione. Una ricerca sul campo nel Comune di Genova* Comunicazione svolta per l'XI Congresso mondiale di Orientamento, «Orientamento Scolastico Professionale», 2, 1984, pp.170-184).

nell'orientamento scolastico. Tale incontro si pose la preminente finalità di una rivalutazione dei fattori non cognitivi nell'orientamento, intendendosi per fattori non cognitivi quei «fattori che incidono nel processo di formazione della personalità»⁵⁸ rispetto a quelli cognitivi (intelligenza, attitudini, conoscenze acquisite).

Sono compresi in tali fattori non cognitivi anche i fattori socio-economico-culturali, cui faremo più specifico riferimento nel paragrafo successivo, ma vi sono compresi anche elementi di altra natura, quali le caratteristiche personali (sesso, età, fattori somatici) ed alcune variabili psicologiche: interessi, attitudini, motivazioni, valori, tratti della personalità e del carattere. Particolarmente interessante ci pare la conclusione cui il dibattito giunse, e cioè che «una distinzione vera e propria tra fattori non cognitivi' e 'fattori cognitivi' sia di per sé impossibile e ciò per motivi filosofici, pedagogici e psicologici che trovano nel concetto di persona, in quello dell'individualità, dell'unità biologica dell'essere vivente, del principio di equilibratura le loro più evidenti manifestazioni»⁵⁹.

Se, infatti, la rivalutazione di questa categoria di fattori, classificati come fattori non cognitivi, è di non poca importanza, non si può d'altra parte perdere di vista quell'unità dell'individuo, per cui fattori di natura svariata interagiscono in un tutto inscindibile. Ne consegue che se è erroneo sopravvalutare i fattori cognitivi (come si è fatto in passato), lo è anche per gli altri fattori economici, culturali e della personalità.

Le influenze socio-culturali e la prospettiva dell'orientamento a sfondo sociologico

Furono i primi anni '70 lo scenario in cui si diffuse un alto numero di ricerche di elevato spessore scientifico che posero in primo piano l'apporto della sociologia dell'educazione e della psicologia sociale nell'orientamento. Ciò si verificò essenzialmente in conseguenza della diffusione dei dati OCSE, degli studi socio-linguistici, e per la specifica realtà italiana, in seguito alla pubblicazione di taluni 'scritti-denuncia' tra i quali *Lettera a una Professoressa* (1967) di Don Milani alla fine degli anni Sessanta.

Gli elementi di analisi di significativa pertinenza dell'orientamento furono il perpetuarsi delle bocciature nei primi anni di un ciclo di studi, ovvero in alunni della prima classe elementare e prima media, secondo le denominazioni della legislazione scolastica di allora. Dunque la sociologia fece sentire la propria forza descrittiva e interpretativa anche nel campo orientativo ed il suo apporto in particolare si sviluppò nelle branche della sociologia dell'educazione, della sociologia economica e delle organizzazioni e nell'ambito contraddistinto da una forte interdisciplinarietà quale la psicologia sociale. Tali studi hanno chiarito eminentemente l'incidenza dei condizionamenti di natura socio-economica sulle scelte scolastico-professionali e sullo stesso livello delle aspirazioni personali. Ciò creò le premesse per gettare le basi della riforma del sistema di valutazione, per far crescere un'attenzione sempre più mirata nei confronti delle situazioni di svantaggio socio-culturale e quindi per un 'decondizionamento educativo'. Tali rilievi e risultati favorirono una diversa interpretazione dell'intelligenza da parte degli insegnanti. Si sviluppò con particolare evidenza la preoccupazione per l'inserimento, oggi diremmo, 'inclusione' delle classi svantaggiate e per i soggetti diversamente abili.

L'influenza della sociologia ha determinato altresì un notevole ampliamento della

⁵⁸ C. Trombetta, *Ruolo dei fattori non cognitivi nell'orientamento scolastico*, «Orientamento scolastico e professionale», XVI, 1976, 62, p. 6494.

⁵⁹ Ivi, p. 65.

metodologia orientativa: sempre più, accanto all'uso di prove psico-metriche d'indagine dell'intelligenza, delle attitudini, del ragionamento logico e delle dinamiche della personalità, si è affiancata la fruizione di metodiche di conoscenza tipicamente sociologica, quali i questionari, che si proponevano e si propongono di sviscerare l'esistenza di condizionamenti socio-economico-culturali derivanti sia dall'humus familiare sia dall'ambiente scolastico.

La conoscenza della popolazione scolastica in ingresso divenne un elemento cardine di ogni intervento apprenditivo e della stessa valutazione scolastica che andò incontro alla rivoluzione dell'introduzione della scheda di valutazione, dell'abolizione del voto numerico, sostituito dalle «osservazioni sistematiche» e dai giudizi generali e particolareggiati per ogni disciplina sino ad un giudizio più complessivo. L'atto valutativo - dall'introduzione della legge n. 417 del 4 agosto 1977 - doveva commisurarsi ai cosiddetti 'livelli di partenza' nelle diverse abilità disciplinari o predisciplinari e a quegli aspetti della personalità che potevano avere maggiore incidenza sulla riuscita scolastica, più complessivamente intesa.

La stessa percezione, che ognuno ha di se stesso è infatti influenzata in modo decisivo dal proprio ambiente di provenienza. I risultati di numerose ricerche - cui sono pervenute anche alcuni nostri studi teorici e sul campo svolti in alcune scuole della città e del Comune di Genova⁶⁰ - hanno denunciato chiaramente l'effetto preponderante dello *status* socio-economico-culturale sul tipo di scelte scolastico-professionali, sull'abbandono scolastico precoce, sia a livello di scolarità obbligatoria che post-obbligatoria, sulle stesse attitudini e sugli interessi personali e in modo più complessivo sul rendimento scolastico.

A considerare i condizionamenti negativi operati da un ambiente sociale svantaggiato, cui si accompagna sovente l'inadeguatezza di strutture sociali e scolastiche, incapaci di opporre opportune strategie di recupero, ci richiamò con la particolare vis polemica degli anni '70 Francesco De Bartolomeis con questa frase emblematica: «Mostra la sua debolezza la tesi dell'eguaglianza delle opportunità come diritto a cui non si accompagnano le misure che mettono in grado gli individui di esercitarlo⁶¹».

L'importanza della prospettiva sociologica nell'attuale impostazione dell'orientamento è ampiamente dimostrata dall'interesse che i condizionamenti socio-economico-culturali hanno assunto nei congressi scientifici a partire dalla seconda metà degli anni '70 riverberando i loro effetti sino ad oggi, sebbene da un'angolazione differente. Furono quelli gli anni in cui il tema dei condizionamenti sociali acquisì il rilievo che merita e che resta uno dei punti del massimo interesse, con un'attenzione - a partire

⁶⁰ Ci riferiamo in particolare alla ricerca sul campo in una scuola del Centro di Genova contraddistinta da una numerosa popolazione scolastica appartenente in maniera prevalente alla classe alta o media-alta in cui erano stati inseriti ragazzi con alle spalle gravi situazioni familiari, quali sono riportati nella seconda parte del volume O. Rossi Cassottana, *Orientamento o disorientamento? Condizionamenti e prospettive pedagogiche nella scuola e nella società*, Tilgher, Genova 1980. Un'altra nostra indagine sugli atteggiamenti degli insegnanti della secondaria di I grado, allora scuola media, offrì lo spaccato di una classe docente ancora poco propensa e attrezzata a prendersi cura dell'avvenire scolastico professionale dei ragazzi, una classe docente che in alcuni casi non conosceva le normative scolastiche al riguardo, le potenzialità intrinseche al fare della scuola la sede principale dell'auto-orientamento dei ragazzi, delle stesse potenzialità della valutazione, denominata promozionale-orientativa in vista dell'orientamento (O. Rossi Cassottana, *Funzione orientativa docente: modalità vocazionali e formazione. Una ricerca sul campo nel Comune di Genova*, cit., pp.170-184).

⁶¹ F. De Bartolomeis, *Valutazione e orientamento*, Loescher, Torino 1974, p. 106.

dalla fine degli anni Ottanta e soprattutto con gli anni Novanta per l'accoglienza e l'inserimento dei ragazzi appartenenti ad altre etnie.

La sensibilità di quegli anni per tale prospettiva sociologica con una profonda valenza sociale è riscontrabile in alcuni convegni che rappresentarono un momento di vera e propria svolta. Si svolsero, infatti, in tale prospettiva eminentemente sociologica, gli incontri intercompartimentali tra gli operatori dei centri di psicologia del lavoro, come risulta da un documento redatto nella loro riunione nazionale (30 settembre-3 ottobre 1968), che si configurava come *Quadro di riferimento orientativo*.

Il V seminario dell'A.I.O.P.S.⁶², svoltosi a Roma sempre nel 1968, ebbe come tema problemi dei giovani e come osservò al riguardo Ennio Tozzi in un articolo dedicato all'orientamento in Italia «[...] propose... una problematica, quella dei condizionamenti di sfondo, che andava assai oltre alle situazioni di scelta in senso stretto, ampliando l'orizzonte di interesse dell'orientamento». Pure il VI Congresso mondiale dell'Associazione Internazionale di Orientamento scolastico professionale, il cui ruolo è sempre stato molto incisivo sulla ricerca e sulle politiche dell'orientamento, svoltosi a Salerno dal 23 al 28 settembre 1976, presentò quale tema specifico: *I condizionamenti socio-economici e l'orientamento dei giovani*. Notevole a questo riguardo è stato l'apporto della *Fondazione Giovanni Agnelli* con un'attenzione privilegiata agli aspetti socioculturali interconnessi alle prestazioni scolastiche e superiori-universitarie, sia degli studenti sia della classe docente. A partire dal 2008 – come si evince dal sito della Fondazione, essa ha scelto di concentrare le proprie attività di ricerca sui temi dell'*education* (scuola, università, *lifelong learning*), nella convinzione che la qualità del capitale umano sia, oggi più di ieri, fra i fattori principali del benessere economico, della coesione sociale e della realizzazione degli individui.

Il rapporto Censis del 2014 ci prospetta l'«Italia delle sette giare», prezioso sarebbe il contenuto al loro interno, ma non si riscontrano vie di comunicazione tra questi potenziali, notevoli contenitori di risorse. Il taglio descrittivo-interpretativo del Rapporto, della Rivista Censis «Note e Commenti» e delle ricerche mirate - numerosi risultano i dati sui processi formativi, oltre allo specifico capitolo del Rapporto «Processi Formativi» offre dati di ordine sociologico interpretativo, molto utili cui dedicheremo ulteriore attenzione nel paragrafo *l'Approdo all'orientamento educativo*⁶³.

Ben lontana dall'esaurire la problematica orientativa, la prospettiva sociologica ha, tuttavia, l'indubbio merito di superare una modalità operativa prevalentemente individualizzata. Le impostazioni socioculturali risultano decisamente interessanti e sono rivelatrici di numerose situazioni di disorientamento; tuttavia le indagini del passato privilegiavano in maniera quasi esclusiva i condizionamenti posti dalla società alle possibilità di scelta.

«È chiaro come anche la rilevazione della dimensione sociale sia attuabile nel corso

⁶² L'Associazione italiana di orientamento scolastico e Professionale (AIOPS) sviluppò un'intensa attività propositiva, di ricerca di tutti i possibili rivoli dell'orientamento, facendo crescere una profonda cultura dell'orientamento attraverso convegni, seminari, dibattiti e discussioni scientifiche, mantenendo stretti contatti con istituzioni internazionali deputate alla valutazione dei processi formativi e particolarmente con l'Ufficio Studi e programmazione del Ministero PI. La rivista «Orientamento Scolastico Professionale» fu attiva per quarant'anni dal 1960 sino al 2000.

⁶³ CENSIS, *48° rapporto sulla situazione sociale del paese*, cit., pp. XI-XXIII. Ampio è lo spettro di riviste a sfondo sociologico che approfondiscono i temi dell'orientamento, occorre certo porre in primo piano anche l'apporto dei Quaderni ISFOL.

delle attività scolastiche in forme assai più valide di quanto non avvenga attraverso prove psico-metriche», sempre che la scuola adempia quella funzione di conoscenza della popolazione scolastica, anche nei suoi aspetti socio-culturali, con lo scopo essenziale di superare cristallizzate stratificazioni di classe e sempre che sia in grado di porre in atto adeguati piani di reinserimento o inclusione, qualora, nel corso dell'indagine si presentino situazioni di svantaggio socio-culturale.

L'approdo all'orientamento educativo

L'evoluzione del concetto di orientamento e della ricerca, passati attraverso i due momenti, precedentemente esaminati, di orientamento inteso semplicisticamente come guida alla scelta di una professione in un'ottica prevalentemente *selettiva* e di orientamento di tipo *diagnostico* - che fa affidamento esclusivo sui mezzi di indagine psico-diagnostica, esaurendo nel loro utilizzo tutta la propria azione -, trova nelle istanze orientative attuali, pur contrassegnate dalla persistente crisi socio-economica, più profonde implicazioni psico-sociali e ha recuperato una sua natura eminentemente educativa. I caratteri e le finalità, che l'orientamento è andato assumendo in un tempo abbastanza recente, appaiono, seppur finalizzati ad una identificazione del momento orientativo con quello più ampiamente educativo alquanto numerosi e abbastanza difformi rispetto alle precedenti impostazioni, pur tendendo tutti ad una realizzazione dell'individuo e ad un suo inserimento - nel mondo del lavoro o in quello scolastico- improntato ad una maggiore flessibilità.

L'orientamento scolastico-professionale è questione educativa per eccellenza ed esige alcune chiarificazioni concettuali fondamentali. Innanzitutto, anche alla luce di una lunga tradizione di studi sull'orientamento formativo, quale superamento di antecedenti impostazioni parziali e limitanti⁶⁴, l'orientamento va certamente inteso come articolato processo attraverso il quale il soggetto, quale protagonista delle proprie scelte, con l'aiuto e il sostegno mirato di una funzione docente e tutoriale pienamente svolta, possa pervenire alla progressiva acquisizione di capacità e consapevolezze che possano favorire il realizzarsi della 'maturità orientativa' e quindi l'estrinsecarsi di una compiuta "capacità decisionale"⁶⁵.

⁶⁴ L'approdo ad impostazioni di tipo educativo e scuola-centrico ha rappresentato la conquista della fine degli anni '60-'70, superando anteriori visioni di tipo selettivo e psicodiagnostico - segnate dai rischi dello psicologismo, o, anche, interessanti impostazioni socioculturali che privilegiavano, tuttavia, in maniera esclusiva, i condizionamenti posti dalla società alle possibilità di scelte. Il termine "formativo" viene, poi, fatto proprio dalla normativa ministeriale della seconda metà degli anni Novanta con la rinascita di direttive e progetti riguardanti l'orientamento continuo, in particolare la Direttiva n. 487 del 6 agosto 1997. Tuttavia, a partire dalla legge istitutiva della scuola media unificata, moltissime circolari ministeriali e gli stessi programmi del 1963 e del 1979 individuavano nella scuola aperta alla società la sede elettiva dell'orientamento.

⁶⁵ Significativi apporti alla pedagogia dell'orientamento si irradiano certamente dalle teorie dello *sviluppo vocazionale* che hanno individuato nell'età tardo-adolescenziale la conquista di una più consapevole 'maturità orientativa', alla quale faremo ulteriore, specifico riferimento nel considerare le *svolte salienti* nei processi di orientamento. Lo *sviluppo vocazionale* attraversa ben delineate tappe, che andrebbero adeguatamente considerate, assecondando e promuovendo lo sviluppo di consone abilità, di opportune strategie e di conseguenti atteggiamenti. Tra le più note teorie della scelta professionale si segnalano quelle di E. Ginzberg (id. et alii, *Occupational choice*, Columbia University Press, 1951, verificata empiricamente dalla P. Bender Szymansky), di Donald Super (ampiamente suffragata dai risultati sperimentali) e di D.

Avremo, infatti, modo di cogliere e di interpretare in un successivo lavoro di ricerca, come sia da intendersi la necessità cui abbiamo accennato: oggi sempre più spesso si parla di 'riorientamenti' nel corso della vita di una persona sia per quel che concerne la mobilità nelle professioni sia per non negare la possibilità di abbracciare una diversa professione quando fosse già inserito in un contesto lavorativo non soddisfacente, o ancora, quando la strada percorsa in un'attività lavorativa venga d'improvviso preclusa.

Cercheremo, quindi, di rintracciare e di enucleare da un'analisi dei documenti dei congressi e delle raccomandazioni più significativi ed incisivi questa vasta gamma di motivi, cui l'orientamento ancora oggi sembra ispirarsi. La lettura di tali documenti rivela innanzi tutto un interesse molto vivo nei riguardi di questa problematica, attestata dal numero di convegni che l'hanno dibattuta, e che sono espressione di un atteggiamento abbastanza critico verso l'orientamento tradizionalmente inteso. Da una critica di 'psicologismo', come propria di un certo tipo di orientamento, molto accreditato intorno agli anni Cinquanta e dei primi anni Sessanta, ad un consequenziale e dialettico rifiuto di metodiche meramente tecnicistiche di conoscenza della personalità umana, si è arrivati a posizioni più equilibrate, che pur non trascurando l'aiuto, che tali mezzi possono fornire in sede orientativa, non esauriscono in essi tale ricerca. Essa, infatti, è affiancata da un'osservazione del ragazzo nell'ambiente scolastico, quale sede privilegiata per giungere alla dinamica di una scelta consequenziale con gli interessi più profondi (che come è noto esercitano un effetto compensatorio fondamentale), con le attitudini che vengono specificandosi e differenziandosi⁶⁶ proprio alla svolta tra la preadolescenza e

Tiedeman e R. O'Hara. La teoria di Super presenta intenti sia scientifici, sia di aiuto effettivo e strategico verso la maturità professionale. Essa si caratterizza per reiterate formulazioni a partire da quelle iniziali negli anni '50 a quella avvenuta, poco prima della scomparsa dell'autore, nel 1994. Come dimostrano i suoi epigoni la teoria superiana è suscettibile di ulteriori sviluppi ed hanno acquistato sempre più valore la rappresentazione soggettive che i soggetti danno di loro stessi, oltrepassando le valutazioni oggettive fornite da test sulle attitudini, sugli interessi e sui valori. È l'intreccio dei «sei ruoli sociali principali» sulla scena della vita a giocare un ruolo centrale nel percorso esistenziale con possibilità di revisioni e mutamenti, anche profondi nell'incidenza di un ruolo piuttosto che di un altro. Tuttavia «per la maggioranza degli adulti l'attività professionale costituisce un elemento fondamentale dell'organizzazione della personalità» (J. Guichard, M. Huteau *Psicologia dell'orientamento professionale. Teorie e pratiche per orientare negli studi e nelle professioni*, Prefazione all'edizione italiana di L. Pombeni, Raffaello Cortina, Milano 2001, pp.140-183). Le varie teorie sono concordi nel sostenere lo sviluppo professionale, che implica molteplici momenti decisionali, e un processo lungo di anni, che passa attraverso una fase esplorativa, variamente denominata dagli Autori (di scelta «per tentativi» o «per prova» secondo Ginzberg, di «esplorazione» per Super e Tiedemann "Hara), ovvero di ricerca, sperimentazione, formulazione di ipotesi, implicante il *pensiero creativo* (secondo il modello di Guildford). La conseguente azione didattica dovrebbe pertanto incoraggiare e promuovere un fattivo atteggiamento di ricerca della professione. Un altro fondamentale elemento di convergenza tra le diverse impostazioni è che lo sviluppo professionale, in accordo con la teoria di E. H. Erikson, viene considerata come parte del processo d'identità dell'Io, che si svolge continuamente con un alternarsi di fasi, come vedremo, di differenziazione e di integrazione. Per ulteriori approfondimenti della didattica dello sviluppo professionale si rinvia a M. Viglietti, *Il modello A.D.V.P. e la prospettiva educativa dell'orientamento*, in «Orientamento scolastico e professionale», Roma, n. 3-4, 1985, p. 240 e G. Raschi, *Teorie della psicologia dello sviluppo e problema della scelta professionale*, «Pedagogia e Vita», Brescia, 2, 1983-1984, pp. 203 sgg.

⁶⁶ La tematica del differenziarsi dell'intelligenza saturo nei primi anni di intelligenza generale per specificarsi progressivamente nelle attitudini specifiche è questione affascinante e che ha raggiunto risultati scientifici consolidati. Il passaggio ad una concezione dell'intelligenza da unitaria a multifattoriale o bi- fattoriale risale agli anni Trenta del Novecento e ai fondamentali studi fra gli altri, di L. L. Thurstone che aprì la strada ad una

l'adolescenza, con il rendimento scolastico e con lo stesso 'metodo di studio' che sovente è espressione della preminenza di un'inclinazione o di una propensione più profonda o del predominio di uno stile apprenditivo specifico, anch'esso rivelatore di aspetti orientativi.

Tale rivalutazione dell'ambiente scolastico ai fini orientativi prese le mosse dal presupposto che «la scelta di un indirizzo scolastico o di una professione rappresent[asse] un momento conclusivo, se non proprio finale, del lungo *iter* orientativo che ha le sue radici nella famiglia e il suo percorso obbligato attraverso la scuola, percorso sempre più prolungato man mano che l'obbligo scolastico raggiunge limiti più avanzati»⁶⁷. È proprio la letteratura, degli anni di svolta della nuova scuola media, oggi secondaria di I grado, - cui accennavamo prima ad offrirci interpretazioni, riflessioni e realizzazioni particolarmente importanti sui concetti di 'orientamento formativo'⁶⁸. Ci pare opportuno ritornare su alcuni punti cardine di tali ricerche e sperimentazioni. Le stesse definizioni presentano una particolare pregnanza di significati. Una tale impostazione dell'orientamento presuppone che all'orientamento professionale si anteponga quello scolastico e che esso abbia caratteri diacronici, sostituendosi a quell'impostazione sincronica, che, come osservava antesignanamente Maria Corda Costa, «... come una sorta di taglio orizzontale poneva sotto il microscopio il 'vetrino' delle attitudini e del livello di intelligenza e (sullo sfondo) degli atteggiamenti, degli interessi, delle note del carattere».⁶⁹

È evidente che la scuola, cui gli autori fanno riferimento quale sede per eccellenza di una diagnosi orientativa, intesa in senso prettamente evolutivo, è ben lungi dal configurarsi come la cosiddetta scuola 'orientativa'. È noto che l'attuale nostra scuola secondaria di primo grado, come risulta dalla 'primissima' riforma all'insegna dell'orientamento del 1962 si presentasse come scuola «orientativa», in virtù - allora - delle cosiddette 'opzioni' e in successione con le varie normative che hanno posto al centro di ogni riforma scolastica l'orientamento. L'evoluzione più significativa per quel che riguarda l'orientamento fu la Legge istitutiva dei Programmi della Nuova Scuola Media con l'ampia premessa a sfondo pedagogico e con l'antesignana valorizzazione delle didattiche disciplinari a fini orientativi.

Le tappe dell'orientamento educativo furono costellate di traguardi di notevole portata. Le finalità orientative, nel tentativo di svincolare sempre più il processo di orientamento dalle influenze familiari più dirette, si svilupparono su molteplici versanti ed ebbero ripercussioni profonde sulla didattica in aula, sulla formazione dei docenti e sulla visione dei rapporti scuola società, rinvigorendo i portati del pensiero deweyano. Le opzioni e le discipline speciali rappresentarono in una prima fase la piena valorizzazione del curriculum articolato a fini orientativi. Il riconoscimento altresì nei confronti di alunni con bisogni speciali e di soggetti portatori di emergenze educative fu certamente anche l'esito di un'attenzione orientativa sempre più valorizzante i bisogni peculiari e i punti di forza nel complesso della personalità di ogni singolo allievo.

Ci pare che Mauro Laeng, in un dibattito sull'orientamento e i processi scolastici

considerazione non unitaria dell'intelligenza e venne scoprendo i diversi fattori attitudinali che tanto rilievo assumono nella teoria-pratica orientativa.

⁶⁷ C. Lo Gatto, *La psicopedagogia di Henri Wallon*, p. 19.

⁶⁸ Il termine 'formativo' venne, poi, fatto proprio dalla normativa ministeriale della seconda metà degli anni Novanta con la rinascita di direttive e progetti riguardanti l'orientamento continuo, in particolare la Direttiva n. 487 del 6 agosto 1997.

⁶⁹ M. Corda Costa, *Il problema dell'orientamento*, in A. Visalberghi, *Educazione e divisione del lavoro*, La Nuova Italia, Firenze 1974, p. 49.

innovativi, avesse colto con precisione nell'inadempienza di quelle dimensioni opzionali che ancora oggi rivestirebbero valore intrinseco ai fini orientativi, la ragione che impedisse alla scuola di configurarsi come realmente orientativa: «Bisogna dire che al di là delle prime intenzioni, esse tuttavia non hanno funzionato: snaturate dapprima, come tardivo residuo della scomparsa distinzione tra vecchia media e avviamento, reso emblematico dall'alternativa tra latino e applicazioni tecniche, e dissolte poi con la restaurazione per tutti dell'educazione musicale accanto a quella artistica, son rifluite nell'alveo comune, sommerse dall'uniformità dilagante»⁷⁰.

Al di là della realizzazione o meno delle attività opzionali della scuola unificata di allora, ci sembra che sia tutt'altro che facile attuare una scuola orientativa quando le proprie finalità appaiono in evidente contrasto con gli obiettivi sociopolitici da un lato e dall'altro rispetto alle evoluzioni e/o alle strettoie socioeconomiche. L'attività orientativa della scuola dovrebbe, quindi, svolgersi sin dai primi anni della scolarità, attuando, nei casi di famiglie socio-culturalmente svantaggiate un'azione di intervento individualizzato esteso alle famiglie stesse, valorizzandone nel contempo i tratti distintivi di quelle culture che possono apparire, per così dire, popolari o minoritarie.

A considerare i caratteri più ampiamente educativi, cui dovrebbe far riferimento l'istituto scolastico, ci richiamò, ancora pervicacemente Maria Corda Costa: «Sempre che naturalmente la scuola svolga attività che non siano strettamente di insegnamento di contenuti culturali in senso tradizionale, ma che impegni pure in attività pratiche; anche perché attraverso di esse è più agevole intuire il tipo di adesione all'eventuale mestiere, la capacità di portare avanti concretamente un interesse come centro coordinatore di attività sia teoriche che pratiche, le capacità di interazione sociale e quindi di collaborazione e/o di *leadership*, e così via».

Come abbiamo osservato in numerosi studi sull'orientamento riguardo, proprio, a queste dimensioni il Rapporto finale del Gruppo Ristretto di lavoro curato da Giuseppe Bertagna⁷¹ espresse un elevato grado di consapevolezza critica sull'orientamento e le sue modalità privilegiate, circa la cultura orientativa del passato e le ricerche del presente, ripropose in chiara luce il carattere orientativo intrinseco alle discipline, riprospettando un'organizzazione curricolare che utilizzasse "l'impegno accorto del percorso facoltativo", sottolineando l'attenzione per la messa a punto di percorsi interdisciplinari "volti alla scoperta del sé" per andare poi al cuore dell'innovazione con il configurare una formazione secondaria e una formazione secondaria in alternanza che avrebbero dovuto costituire non già una preparazione di minor pregio, ma un più esplicito "banco di prova" di esperienze formative pedagogicamente fondate e quindi sotto il controllo della scuola, rivolte all'orientamento professionale⁷². A questi impegni di considerevole portata

⁷⁰ M. Laeng, *Orientamento e processi scolastici innovativi*, «Orientamento scolastico e professionale», XVI, 1976, 63. p. 6546.

⁷¹ Il Gruppo di lavoro, costituito con D.M. 18 luglio 2001, n. 672, ha presentato il rapporto il 28 novembre 2001.

⁷² Le revisioni degli Assetti ordinamentali, organizzativi e didattici delle Riforme Gelmini nella riduzione delle eccessive frammentazioni dei corsi di studio hanno puntato ad eliminare le numerosissime sperimentazioni in atto, nate in taluni casi anche a scopi orientativi ed hanno puntato, dal punto di vista dell'orientamento, sulla didattica disciplinare e sulla didattica orientativa. Il motivo che noi abbiamo sempre approfondito degli intrinseci legami valutazione promozionale e orientamento ha trovato modo di svilupparsi nelle riforme più recenti sul sistema valutativo rivivificando il modello della didattica disciplinare approfondito, con interessi

pedagogica e formativa punta anche il Documento *La buona Scuola*. In tale ambito il rilievo assunto dall'aggiornamento *in itinere step by step* dei docenti e dalla dimensione del *mentoring* e del *tutoring* sia a scuola sia in azienda potrebbero rappresentare due punti di forza dell'attuale normativa in fieri.

È questo un punto-cardine cui anche l'attuale Documento governativo *La buona Scuola* ripropone al punto 11, ovvero 'la buona scuola fondata sul lavoro' e con il potenziamento dell'apprendistato sperimentale⁷³.

Sperimentazioni di scuola unitaria orientativa da estendere anche al biennio superiore e, ulteriormente, all'intero quinquennio secondario furono attuate e dimostrarono un'effettiva evoluzione in tal senso dell'orientamento, collegandosi ad una politica di riforma della scuola secondaria. L'esperimento di Milano, fu riportato e commentato da Cesare Scurati nell'articolo *Scuola e orientamento*, partendo da una primitiva impostazione orientativa, sviluppata «[...] sia attraverso la ricerca guidata sia attraverso l'identificazione delle attitudini e degli interessi, sia attraverso la scelta e la pratica delle materie vocazionali...»⁷⁴, approdava successivamente ad un diverso «... studio psicologico dei ragazzi non mediante la ripetizione di interventi strumentali, ma piuttosto mediante lo studio del comportamento nel gruppo dei coetanei e del rapporto con gli insegnanti ed i genitori»⁷⁵. Una tale impostazione mette inoltre in risalto l'importanza della strutturazione del curriculum a fini orientativi, articolato in un tronco comune e in un'area di materie opzionali cui occorrerebbe dedicare una rinnovata attenzione pedagogico-orientativa.

Nel ventaglio di intenti ed obiettivi, che attualmente si pongono gli studiosi di orientamento, ci sembra di poter cogliere la rivalutazione della suddetta strutturazione curricolare, come avvenne in maniera antesignana in una delle riunioni della C.E.E. tenutasi in Danimarca nel 1970. Il Convegno arrivò alla conclusione che l'organizzazione articolata dal curriculum abbia notevole influenza sull'«attitudine a prendere decisioni». Strettamente collegate al ruolo di centralità che sembra aver assunto la scuola nelle più recenti sperimentazioni orientative, è la formazione del corpo insegnante, alla quale è dedicata una riunione della C.E.E. del 1969, svoltasi a Palma di Majorca, intitolata appunto *Formazione del corpo insegnante in vista dell'orientamento scolastico-professionale*.

Nella prospettiva di un insegnante che ha il compito di portare l'alunno a sviluppare in sé la capacità di prendere quelle decisioni, intimamente connesse con la propria esistenza si pone in primo piano la preparazione psicopedagogica, oltre che la competenza nella propria disciplina. È nella dimensione relazionale che si gioca fundamentalmente la capacità dell'insegnante di svolgere il proprio lavoro educativo, didattico e promozionale –orientativo. Come scandaglia Giuseppe Bertagna, prendendo le mosse da dimensioni pedagogiche 'originarie' e dagli stessi *Dialoghi platonici* - nell'ottica della formazione umana come «personalizzazione» - occorrerebbe accostare la relazione docente-alunno alla dimensione di 'corrispondenza profonda' e di un' autentica 'elettività'

anche applicativi, dalla Bandiera, nella seconda metà degli anni Novanta. Ci troviamo attualmente di fronte alla riflessione sul Documento *La Buona Scuola* di prossima discussione parlamentare.

⁷³ L'attenzione socio- pedagogica-didattica sull'apprendistato sperimentale è oggetto di un articolato e mirato approfondimento in ambito europeo. Segnaliamo in particolare il numero monografico della «Revue française de Pédagogie», 183, Avril-Mai-Juin 2013 con il Dossier *Les formations par apprentissage coordonné par Prisca Kergoat et Valérie Capdeville-Mougnibas*, pp. 5-59.

⁷⁴ C. Scurati, *Scuola e orientamento*, in AA.VV, *L'orientamento. Problemi teorici e metodi operativi* cit., p. 257.

⁷⁵ *Ibidem*.

Ci sembrerebbe opportuno riapprofondire la tematica della relazionalità alla luce di questa considerazione pregena di significati: «[...] il reciproco accanimento educativo è inutile, senza elettività»⁷⁶.

La dimensione relazionale diventa tanto più importante nell'attuale crisi dell'istituto familiare, riducendosi sempre più la funzione socializzante della famiglia, sia in termini qualitativi che quantitativi. Se la famiglia ha oggi scarse possibilità di assolvere il ruolo, che per natura dovrebbe esserle essenziale, di trasmittitrice di valori (perché i valori, qualora sia ancora in grado di proporli, sono spesso in contrasto con quelli che provengono da altre fonti di socializzazione) la scuola, attraverso l'insegnante, dovrebbe essenzialmente configurarsi in questo ruolo. Ben nota è invece la riluttanza, da parte dell'insegnante, a rivestire questa funzione più altamente educativa, a considerare il ragazzo non come un 'vaso da riempire' di nozioni, ma come un essere in fase di formazione, che ha bisogno di essere continuamente orientato, non già sostituendosi ad esso, ma fornendogli elementi utili alla sua autoconoscenza, al suo *self-concept*, che possono venire dall'osservazione in tutte le numerose situazioni di classe.

L'osservazione dell'alunno, nella dinamica situazione di classe, può fornire spunti di analisi e di valutazione molto utili e rappresentare un'ottima prova di orientamento. È fuor di dubbio che la funzione di trasmittitore di contenuti culturali (spesse volte inadeguati), in cui l'insegnante si rifugia, non può condurre ad una scuola che si proponga come obiettivo essenziale l'orientamento. Quale potrà essere allora il ruolo dell'insegnante in questo compito? Riportiamo, al fine di esemplificare, quali dovranno essere le funzioni e le responsabilità dell'insegnante nella pratica orientativa, come le indica Trombetta nell'ambito della teoria di Yela: «L'insegnante pone in atto tutta una serie di strategie e di tattiche con le quali può contribuire a chiarire il valore relativo (e non quello assoluto perché questo appartiene al soggetto) delle scelte. Contemporaneamente egli può offrire dei criteri di massima per valutare tenendo presente alcuni indirizzi comportamentali del soggetto stesso quando questi si presenta temporaneamente incapace di prendere una decisione. Ancora egli può intervenire diagnosticamente al fine di indagare quali potrebbero essere quei valori che l'alunno assume come sistema in modo da presentare al soggetto stesso una certa coerenza sia nel suo atteggiamento che nel suo comportamento»⁷⁷.

L'azione degli insegnanti nell'orientamento dovrà configurarsi come integrante e attuarsi in collaborazione elettiva con i genitori ed eventualmente con altre figure di riferimento educativo o di esperti. Certamente privilegiare la prospettiva pedagogico-educativa dell'orientamento può condurci a riflettere e trovare strategie non soltanto nell'ambito dell'orientamento 'scuola-centrico', ma dovrebbe porci nella condizione di mettere in primo piano quello che sono le condizioni di un orientamento-educativo-esistenziale più complessivamente inteso.

Mollo mette in luce, a questo riguardo, lo sviluppo delle capacità critiche del soggetto sia per quel che concerne un'auto-analisi valutativa delle proprie capacità sia per una considerazione obiettiva delle professioni, al di là di falsi miti, idealizzazioni o pregiudizi. Il far germinare e condurre verso interventi 'decondizionatori' porterebbe ulteriori, molteplici influssi nei confronti di molte deviazioni del tempo presente sia sul

⁷⁶ G. Bertagna, *Per una morfologia della formazione umana, Alcuni insegnamenti dai Dialoghi platonici*, «Orientamenti pedagogici» XLVI, 6, pp. 1005-1017.

⁷⁷ C. Trombetta, *Ruolo dei fattori non cognitivi nell'orientamento scolastico*, cit., p. 6497.

piano socioculturale, quale antidoto alla massificazione sia sul piano scientifico-epistemico quale rimedio rispetto alla parcellazione dei saperi. L'attivazione delle capacità critiche favorirebbe l'auto-orientamento e la genesi delle virtù più profonde⁷⁸.

Linee prospettive dell'orientamento nel quindicesimo anno del nuovo millennio

Alla luce dell'analisi interpretativa sull'orientamento che abbiamo elaborato ci sembra di poter affermare che le caratteristiche della *diacronicità* e della longitudinalità, costituiscano l'elemento qualificante l'orientamento inteso in senso educativo, che riesce a precisarne le linee distintive rispetto a precedenti impostazioni psicodiagnostiche. Le stesse impostazioni psicologiche più evolute e aperte all'interdisciplinarietà più profonda mettono in luce la centralità della concezione educativa dell'orientamento. Il riconoscimento della primalità dell'impostazione educativa dell'orientamento, inteso come processo, è valorizzata anche da Guido Amoretti che individua che il processo di orientamento si dovrebbe caratterizzare come un «co-costruzione di un percorso, progettato insieme da operatore e orientando [...]», rivelando che tale «impostazione di ruolo attivo del soggetto si inserisce nella più ampia concezione dell'orientamento educativo [...] e che tale percorso deve essere preparato e non improvvisato, [trattandosi di] una forma di accompagnamento nel tempo e non un intervento [...]»⁷⁹ estemporaneo.

La *diacronicità* trascende i ristretti limiti della scolarità per spaziare in tutto l'arco della vita, poichè la problematica orientativa si pone, ogniqualvolta una persona si trova a dover scegliere. In quello che era un futuro prossimo ed oggi è l'attualità le possibilità e i momenti di scelta si sono notevolmente ampliati in primo luogo, per la possibilità che è offerta sempre più, proposta o richiesta alla persona di riorientarsi, e per quella maggior mobilità sociale che auspichiamo possa effettivamente realizzarsi e che porterà tuttavia, come prospettava il Reuchlin, a difficoltà che «[...] nasceranno... dalla molteplicità delle scelte offerte imperativamente a ciascuno, con un ritmo e in circostanze tali da non lasciare sempre spazio alla coerenza»⁸⁰. Reuchlin tracciò effettivamente un'analisi prospettica alla quale possiamo far riferimento ancora oggi: «Un orientamento permanente costituirà parte integrante di un'educazione permanente, e l'esperto di orientamento dovrà essere un interlocutore costante per l'individuo che cerca di costruire la sua unità in un mondo troppo mobile per fornire punti di riferimento stabili alla molteplicità di scelte che gli verranno imposte»⁸¹. Quanto ipotizzava l'autore per il futuro dell'orientamento permanente, si ricollega a quella flessibilità, che abbiamo già rilevato e che distinguerà sempre più le scelte personali, perché la struttura sociale sarà permeata al suo interno da un sempre maggior dinamismo sia negli ambiti professionali sia nell'articolazione dei ruoli e delle classi sociali.

Anche le considerazioni penetranti e antesignane di Maria Corda Costa nel ribadire il concetto di *polivalenza formativa*, che avrebbe dovuto attrezzare l'individuo nella società che si avviava a diventare post-industriale possono raffigurare un'idea di orientamento ancora oggi ampiamente condivisibile. In questo modo coglieva le linee innovative per

⁷⁸ G. Mollo, *Identità ed autenticità: aspetti formativi e pedagogici*, «Pedagogia e vita», 3, maggio- giugno 2000, pp. 116-117.

⁷⁹ G. Amoretti, N. Rania, *L'orientamento: teorie, strumenti e metodi*, Carocci, Roma 2005, p. 30.

⁸⁰ M. Reuchlin, *Il problema dell'orientamento*, La Nuova Italia, Firenze 1975, p. 99.

⁸¹ Ivi, p. 101.

l'orientamento «[...] l'orientamento... dovrà finalizzarsi diversamente: dall'attuale tendenza verso una struttura complessiva a ventaglio (destinazioni finali gerarchizzate) dovrà spostarsi verso una struttura ideale di tipo reticolare (molteplicità di itinerari per livelli ed anche obiettivi equivalenti)»⁸².

Le prospettive dell'orientamento che abbiamo cercato di delineare, come particolarmente innovatrici e significative, ricche di valenze pedagogiche, sono ben lungi dall'aver raggiunto un completo sviluppo, anzi abbiamo assistito in questi anni a movimenti di propulsività e di rinnovamento alternati a fasi di regressione profonda. Non si può, infatti, mettere da parte la grande sfasatura esistente nell'orientamento tra le impostazioni teoriche e le attuazioni pratiche: se la ricerca teorica sembrava aver raggiunto vertici altamente educativi già alla fine degli Settanta e nei primi anni Ottanta con una notevole sensibilità per una legislazione specifica in materia orientativa, non così avviene per la metodologia operativa. In tempi più recenti assistiamo anche al venir meno di quelle dimensioni ideali che aveva ispirato l'orientamento nei vari ordini e gradi scolastici, nelle proposte di normativa e persino negli stessi interventi di counseling e di tutoring da parte di professionisti.

Appare a tutt'oggi, ad esempio, del tutto ipotetica un'operatività educativa finalizzata all'orientamento, quando i condizionamenti sociali e familiari rappresentano per molti una limitazione insuperabile per raggiungere la 'maturità di scelta', e soprattutto, quando la scuola non sembra in grado di opporre valide azioni di intervento per i limiti inerenti a un rapporto famiglia-scuola sempre più appannato e per il venir meno di una figura d'insegnante motivata a svolgere pienamente il proprio ruolo docente. Abbiamo desunto in un passato recente da alcune nostre ricerche che vi fossero molti insegnanti che a tutto sembravano attendere fuorché al rilevamento delle attitudini e degli interessi degli allievi. Attualmente la sensibilità per la tematica orientativa è aumentata, ma la motivazione docente è sovente messa in crisi dalle relazioni poco costruttive con i genitori.

Possiamo cercare di enucleare le problematiche emergenti dagli studi e dalle urgenze socioculturali attuali. La società della conoscenza, gli obiettivi del 2010, ipotizzati dalla Commissione Europea ed altresì le decisioni assunte dal Consiglio d'Europa sul Nuovo programma *Lifelong Learning 2007-2013* ci indicano una strada prioritaria: il considerare l'orientamento come una nuova politica di intervento sociale e come azione strategica per sostenere le diverse fasi di transizione della vita umana in questo modo individuavamo alcune strategie di fondo da perseguire nell'ambito della "Conferenza Regionale sul Sistema educativo di istruzione e formazione del 9-10 gennaio 2008", in qualità di coordinatore del 'Gruppo di lavoro' *L'orientamento quale elemento fondamentale nei processi educativi*.⁸³

La nostra impostazione più marcatamente educativo-personalistica, seppur attenta ai condizionamenti socioculturali, ci induce a cogliere alcune problematiche cui occorrerebbe rivolgere una più mirata attenzione. Se la finalità prioritaria è il processo di auto-orientamento dell'educando, occorre che tale percorso, oggi sempre meno aprioristicamente prestabilito, possa essere coadiuvato da azioni e interventi comuni convergenti.

⁸² M. Corda Costa, cit., p. 68.

⁸³ O. Rossi Cassottana, *L'orientamento quale processo fondamentale nei processi educativi*, in *Atti della Conferenza Regionale sul sistema educativo di istruzione e formazione. Educare per crescere*, Genova, 9-10 gennaio 2008, Genova 2008, pp. 44-47.

1. In primo luogo ci sembra risultare preminente offrire risposte congruenti con il protrarsi del tempo delle scelte che sposta in avanti le opportunità di inserimento lavorativo e consente quello che, da alcuni anni, viene generalmente definito, «investimento in conoscenza» sia da parte dell'orientando, sia da parte di chi assume persone con finalità formative.

2. Un'altra pietra d'angolo della prospettiva dell'orientamento educativo ci pare il riaffermare la centralità di dimensioni della personalità - secondo quanto abbiamo posto in evidenza - incentrate sull'*autonomia personologica*, prendendo le mosse dalle prime fasi della vita, ma con modalità che mettano in gioco tale tratto, plurisfaccettato e complesso intimamente legato al concetto stesso di identità, lungo il cammino esistenziale.⁸⁴ Le teorie dello sviluppo vocazionale dovrebbero dunque trovare modo di essere valorizzate nel percorso scolastico con la compartecipazione delle diverse componenti educative e tramite strategie che consentano i passaggi tra momenti esplorativo-creativi, ricognitivi e di vera e propria scelta. Tali strategie devono "allenare" a scegliere, ponderando le opzioni per giungere a una sintesi personale aperta alle innovazioni. Alcuni studi hanno evidenziato il fattore indecisione nelle scelte in correlazione con le differenze di genere, non riscontrando tuttavia conferme a questo riguardo.

3. Un altro punto rilevante da perseguire è l'ampliare l'attenzione e la cura sulle specifiche peculiarità femminili che caratterizzano le ragazze e le giovani donne, le quali, pur raggiungendo risultati ottimali o eccellenti nel rendimento scolastico in aula e nelle prove OCSE-PISA non riescono a conseguire il 'pareggio' nelle opportunità lavorative di più elevato livello. Tutto ciò comporta rendere davvero operativa l'uguaglianza delle opportunità tra i due sessi, promuovendo percorsi che non implicino, tuttavia, da parte delle giovani donne comportamenti marcatamente competitivi. Tutto questo consente di riguardare ai dati dell'orientamento femminile individuati dalle ricerche degli anni Ottanta che portarono alla luce la precocità delle scelte e il ridimensionamento delle possibilità femminili.

Un sostanziale apporto allo studio sull'influenza del genere sulle scelte scolastico-professionali fu introdotto dalla teoria di Linda Gottfredson⁸⁵. Abbiamo avuto l'opportunità di commentare il primo contributo di ricerca della Gottfredson, comparso sul n. 28 del 1981 «*Journal of Counseling Psychology*», *Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations*, in «*Journal of Counseling Psychology*»⁸⁶. Tale visione pone al centro della scena orientativa le rappresentazioni sociali delle professioni che le bambine e i bambini verrebbero maturando alla svolta dell'acquisizione del ruolo sessuale. Tre risultano i concetti-cardine della teoria della Gottfredson sia nella prima versione del 1981, sia nella successiva del 1996: la mappa cognitiva delle professioni, la circoscrizione delle scelte e il compromesso nelle realizzazioni.

⁸⁴ L. Santelli Beccegato, *L'autonomia, fondamenti*, in AA.VV., *L'io, il Sé e l'Altro*, Editrice La Scuola, Brescia 1993, pp. 27-44.

⁸⁵ L. S. Gottfredson, *Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations*, in «*Journal of Counseling Psychology*», -28, 1981, pp. 545-579.

⁸⁶ O. Rossi Cassottana, *Riflessioni sull'orientamento femminile nella realtà statunitense*, in "Orientamento Scolastico Professionale", n. 1-2, gennaio-giugno 1987, p. 152.

La limitazione nella gamma delle scelte scolastico-professionale avverrebbe molto presto nel corso dello sviluppo; particolarmente la fase 6-8 anni, come sottolineavamo, rappresenterebbe per la Gottfredson un momento saliente per la delineazione della rappresentazione delle professioni e per il raffronto rispetto al genere di appartenenza. A questo riguardo potremmo avanzare numerose interpretazioni pedagogiche. L'intervento orientativo-pedagogico e socio-culturale circa la rappresentazione delle professioni dovrebbe intervenire in tempi precoci dell'evoluzione del concetto di sè. Per inoltrarci in ulteriori specificità riguardanti l'attivazione di interventi formativi precoci di 'apertura' rispetto alla possibile gamma di scelte ci sia consentito rimandare al nostro studio sulla significatività delle ricerche degli anni '80 in ordine all'orientamento femminile e alle incidenze delle differenze di genere sul processo di scelta⁸⁷. Certamente gli interventi formativi di ampliamento delle possibilità di scelta dovrebbero riguardare tutte le situazioni di svantaggio o di ragazzi diversamente abili.

Le influenze di genere sulle scelte scolastico-professionali sono state investigate a tutto campo, prendendo sovente le mosse dalla teoria gottfredsoniana. Nell'ampio ventaglio delle ricerche un recente studio sperimentale francese ha inteso scandagliare ulteriormente la particolare tipologia delle 'scelte di compromesso', di ragazze appartenenti a famiglie numerose, molte di loro propendessero per quella tipologia di opzione. Con 'scelte di compromesso' possiamo, dunque, intendere quel ventaglio di opzioni che si presenta più ridotto e circoscritto, rispetto alla rappresentazione complessiva delle attività professionali per consentire in futuro l'armonizzazione dei ruoli professionali e familiari. Anche in questi 'casi limite' di studentesse, profondamente coinvolte dalle madri nella conduzione delle rispettive famiglie numerose, si è potuto evidenziare che le ragazze e le giovani donne che manifestano comportamenti di «circoscrizione delle scelte» risultano - rispetto alla popolazione investigata - in numero limitato. L'utilizzo di quei dati ancora oggi salienti e tutto ciò che è stato conseguito in termini di risultati scolastici, di affermazione nelle professioni possono consentire il traguardo di obiettivi di notevole avanzamento, in parte già segnalati nell'ambito delle indagini OCSE-PISA.

4. Ci sembra un'opportunità da valorizzare, anche ai fini di una più complessiva formazione personale suscitata dall'attività lavorativa,⁸⁸ il ricreare un dialogo Giovani-lavoro, ricco di fermenti e di innovazioni (non certo nell'ottica dell'impossibile 'lavoro per tutta la vita', ma il vivificare il consolidato concetto degli anni '70-'80 di alternanza scuola lavoro, pregno di significati), rendendo tra l'altro operative le molteplici istanze della Riforma universitaria in tale direzione. Numerosi gruppi di lavoro anche in ambito pedagogico della stessa Società Italiana di Pedagogia sembrano approfondire questa

⁸⁷ O. Rossi Cassottana, *Examining the importance of precocious educational intervention on re-evaluating gender differences and overcoming stereotype conditionings in vocational behaviour: a view on U.S. literature of the eighties*, 29 Annual Conference Teacher Education Between Theory and Practice: The End of theory, The future of Practice?, Association for Teacher Education in Europe, Milano 2005, pp. 1- 9. Altri nostri studi hanno approfondito il tema delle differenze di genere in relazione all'orientamento secondo una prospettiva più ampiamente socio-culturale e pedagogica: O. Rossi Cassottana, *L'orientamento femminile: riflessioni ed analisi*, «Orientamento Scolastico Professionale», XII, 1982, 4, pp. 317-328 e *Id.*, Cultura e orientamento. Condizione femminile e dinamiche occupazionali, «Orientamento Scolastico e Professionale», XXIII, 1983, 4, p. 221-231.

⁸⁸ Le peculiari emergenze del tempo presente potrebbero riaffidare all'esperienza lavorativa un'importante funzione formativo-educativa quanto mai necessaria.

prospettiva. Furono emblematici gli studi di Luisa La Malfa Calogero a questo riguardo, la quale sosteneva che l'alternanza scuola-lavoro dovesse avvenire sotto l'ordinamento fondatamente pedagogico della scuola. Maria Luisa Pombeni alla fine del primo decennio del 2000 colse la problematicità di risolvere le interconnessioni tra mondo scolastico ed extrascolastico. Appare dunque da rifocalizzare la dimensione pedagogica delle esperienze di avvicinamento al lavoro, come puntualizza Zaniello: «Il programma formativo di qualunque istituzione si proponga di educare i giovani alla professionalità non sarebbe completo se non prevedesse la creazione di situazioni pedagogicamente assistite, in cui essi siano incoraggiati ad effettuare esperienze che consentano loro di esplorare quello che sono realmente capaci di fare, di prendere decisioni e di assumersene la corrispondente responsabilità»⁸⁹.

5. Riprendere ed approfondire alla luce delle Riforme in atto, sempre ottimizzabili, le originali ricerche condotte da Renato Mion⁹⁰ negli anni Settanta sulla correlazione tra corsi di studio seguiti nella scuola secondaria superiore e sviluppo delle attitudini specifiche.

6. Rivalorizzare i rapporti familiari, anche a fini orientativi, attraverso il dialogo in profondità, la sperimentazione delle capacità argomentative nel confrontarsi all'interno delle famiglie da differenti punti di vista e secondo le prospettive delle diverse età. Certamente da parte dei vari componenti si avverte la necessità di mettersi alla prova, di rispettarsi reciprocamente, di scambiarsi fiducia e di svolgere ognuno il proprio ruolo con l'alternarsi della funzione tutoriale adulti-giovani e giovani-adulti.

7. Ripensare gli elementi fondativi del *counselling* e la formazione dei *counsellors* alla luce delle ricerche classiche e delle emergenze attuali che rimettono in primo piano le dimensioni autenticamente etiche nel lavoro e nella prospettiva di una formazione alla competenza relazionale anche attraverso un percorso di esercitazioni pratiche, come proposto da Franco Nanetti⁹¹.

8. Porre al centro le potenzialità lavorative delle generazioni lavorative future e di quelle delle fasce di età che dovrebbero essere, oggi, nel pieno della fase produttiva, creando una vera e propria rete protettiva economico-sociale. Un'attenzione particolare andrà riservata ai soggetti più deboli nelle prime fasi temporali attraverso politiche dello Stato sensibili a un *welfare* equo⁹².

⁸⁹ G. Zanniello, *I giovani e il lavoro: considerazioni pedagogiche*, «Pedagogia e vita», n. 6, novembre-dicembre 2001, pp.116-137.

⁹⁰ R. Mion, *Profili psicoattitudinali nella scuola secondaria superiore ai fini dell'orientamento scolastico*, «Orientamenti pedagogici», 19. 1972, 3, pp. 604-640. L'indagine di Mion investigava in profondità lo sviluppo di specifiche attitudini nel seguire un determinato indirizzo di studi della scuola secondaria superiore. La ricerca mise in luce che effettivamente i diversi indirizzi scolastici valorizzano determinate abilità e che occorresse, in ogni caso, un'attenzione pedagogica mirata alla formazione generale e alla maturazione della personalità. Più recentemente numerosi studi in Francia sono stati dedicati alla valutazione degli effetti dei differenti tipi di diplomi sulle possibilità occupazionali richiamando «[...] le due principali concettualizzazioni economiche dell'educazione: l'apporto di competenze produttive o filtro di attitudini», suggerendo che i due 'meccanismi' si completino per valorizzare i diversi diplomi (A. Dupray, *Le rôle du diplôme sur le marché du travail: filtre d'aptitudes ou certification de compétences productives*, «L'Orientation Scolaire et Professionnelle», 29, 2000, 2, pp.261-289. Tutto il n. 2 del 2000, pp. 235-406, della rivista rifondata nel 1972 a sostituire il «Bulletin de l'Institut national d'Orientation Professionnelle» è dedicato a *Diplôme et marché du travail*).

⁹¹ Cfr. F. Nanetti, *Navigare a vista. Manuale pratico di formazione e counseling educativo*, AIPAC edizioni, Pesaro 2002.

⁹² Cfr. M. Ferrera, *Le generazioni prive di difesa*, «Corriere della Sera», 22 dicembre 2011.

9. Ri-centralizzare nella didattica e in tutte le occasioni di formazione e di confronto la valorizzazione del merito, rendendo giustizia in tal modo all'impegno personale, all'autoconsapevolezza, alla certezza delle abilità conquistate e alle capacità di districarsi nelle questioni della vita - nelle diverse età - all'insegna di imprescindibili presupposti etici.

10. Consolidare l'orientamento universitario con l'ulteriore valorizzazione delle esperienze in atto. È forse questo il campo nel quale in questi anni si è costruito maggiormente e l'orientamento ha valorizzato i diversi ruoli dei protagonisti della scena accademica: gli studenti, i delegati dell'orientamento, i docenti nel loro complesso, i tutori portando avanti nell'orientamento 'in entrata', orientamento 'in itinere' e l'orientamento in uscita in accompagnamento al mondo del lavoro l'intrecciarsi di esperienze formative intense e notevolmente verificate.

11. Rivitalizzare, in particolare alla luce delle finalità orientative, il *criterio dell' 'opzionalità'* circa la scelta di una gamma limitata di discipline, sul quale ci siamo soffermati nell'*excursus* sull'orientamento educativo, vincolato, tuttavia, ad un programma, fondato e ben strutturato, affidato a una programmazione *in itinere* intelligente da parte degli insegnanti e commisurata al gruppo-classe nella sua totalità e nelle specificità di ognuno. Tutto ciò dovrebbe consentire di estinguere la gerarchizzazione che pare ancora persistere in taluni corsi di studio della scuola secondaria superiore. La riforma della *Buona scuola* sembra particolarmente interessata a rivivificare questo criterio che dovrebbe essere accompagnato da una formazione-aggiornamento degli insegnanti, certamente mirata.

12. Riportare in primo piano sulla scena dell'orientamento il ruolo della valutazione. Sugli intrinseci nessi valutazione-orientamento ci siamo soffermati in numerosi studi. Se la procedura dell'osservazione sistematica generale e delle singole discipline sembrò nel 1977 andare al cuore di una valutazione 'promozionale-orientativa', la 'valutazione per competenza'⁹³, cui peraltro i docenti erano in certo qual modo preparati, esige che gli insegnanti siano pronti ad approfondire le "Linee Guida" e le rispettive Schede più in profondità sino ad offrire risposte chiare ai quesiti, essendo preparati a un'osservazione 'di qualità' e vivendo una stagione di nuova motivazione⁹⁴ a svolgere un ruolo di primaria importanza in condivisione rispettosa con le famiglie, anche a fini orientativi, verso l'auto-orientamento dei ragazzi e dei giovani.

Olga Rossi Cassottana

Professore associato, Università di Genova
Associate professor, University of Genoa

⁹³ Ci riferiamo alla "Certificazione delle competenze" M. P. I. 17-02-2015, ovvero alla scheda che accompagnerà in maniera scandita e mirata la pagella.

⁹⁴ O. Rossi Cassottana, *Riprogettarsi per ri-motivarsi: nuovi 'spazi mentali' per la professione docente*, «Il Nodo. Scuole in rete», 16, 42, 2012, pp. 31-33.

Guidance and choice. Devices and experiences at school

Orientare ed orientarsi. Dispositivi ed esperienze per l'educazione alla scelta in ambito scolastico

Cristina Casaschi

Although guidance is one of the main topics in the debate about young people education, it does not seem to be as effective as to the outcomes. We should investigate the reasons behind this distance, and become aware of the need for a guidance that starts from the person and his/her leading role in the reality. In this sense, the school has by its nature a lot of potentiality, which may be fully implemented if we choose to overcome the structural rigidity that still distinguishes it and to compare, in a dynamic and creative way, with the social and productive context in which it is placed.

C'è da chiedersi perché, oggi, nel tempo dell'abbondanza dell'informazione, della ricchezza di opportunità (se non altro formative), dell'esaltazione dell'iniziativa individuale, sia così difficile orientarsi.

C'è da chiedersi perché insegnanti, famiglie, ma anche psicologi e organismi creati all'uopo, facciano così fatica ad accompagnare efficacemente i ragazzi nel percorso di crescita (e quindi di scelta, e viceversa).

C'è da chiedersi se, in fondo, il continuo filone di riflessione sull'orientamento formativo, che riguarda la letteratura scientifica⁹⁵, i documenti ministeriali⁹⁶ e i dibattiti in ambito educativo, non nasca più che dal bisogno di comprendere, e dunque agire al meglio, dal tentativo di esorcizzare la paura di non essere competenti nel sostenere, a volte guidare⁹⁷, l'intersezione che in ogni istante ed ogni uomo vive tra passato, presente e

⁹⁵ Dal 2005 sono 54 i libri pubblicati solo in Italia sul tema dell'orientamento formativo, scolastico o professionale; sono numerose le riviste cartacee e on-line dedicate all'orientamento realizzate a cura di Istituzioni pubbliche, Università e case editrici; altrettanto cospicua è la produzione documentale periodica relativa al legame tra le pratiche orientative, il successo formativo e gli sbocchi occupazionali; ISFOL, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, MIUR con la pubblicazione degli Annali, UnionCamere con la Banca dati Excelsior sono solo alcuni degli Enti che si occupano con regolarità di tematiche orientative; a livello territoriale, in particolare nel Nord Est, sono numerosi i servizi dedicati all'orientamento, molti dei quali assumono un profilo anche culturale, formativo e divulgativo, mettendo a disposizione delle differenti categorie (giovani, insegnanti, operatori) siti dedicati interattivi e molto ricchi.

⁹⁶ Linee Guida nazionali per l'orientamento permanente, MIUR, 21 febbraio 2014, http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_orientamento.pdf; Linee guida in materia di orientamento per tutto l'arco della vita, C.M. MIUR 43/2009.

⁹⁷ Non è un caso che in ambito anglofono, e per metonimia ormai anche in contesti culturali differenti, il termine utilizzato per esprimere il concetto di orientamento sia *guidance* (e *vocational* o *career guidance*).

futuro, intersezione che si vive nel qui ed ora e che, seppur gravida di un passato che la introduce, non si esaurisce in sé ma è generativa di un futuro che da essa scaturisce.

Fa tremare le vene ai polsi la responsabilità educativa di un genitore o di un insegnante che, nell'accompagnare l'oggi di chi a lui si affida (od è affidato dalla natura, dal buon Dio o dalla circostanza), rende quest'azione così densa di sostanza da poter essere considerata alimento esistenziale per la persona, e criterio per procurarsi nuovo nutrimento nell'oggi per il domani.

Cosa, se non questo, è il compito di un educatore? Cosa se non preparare il terreno ad una libertà in azione che sappia servirsi di ciò di cui dispone, in termini di conoscenze, abilità, competenze, relazioni, sentimenti ed emozioni, e sappia cercare o costruire ciò di cui non dispone, ai fini di un progressivo - ma non lineare - percorso verso il compimento di sé?

Il paradosso dell'educazione sta proprio nella continua, irrisolvibile ed inesauribile reciprocità della libertà in azione. E' la libertà dell'adulto, con tutti i suoi connotati, che interpella i primi e incerti passi della libertà del fanciullo, e sono questi seppur incerti passi che riorientano l'agire responsabile dell'educatore. La posta in gioco non è differente per le parti, ed è per questo che educare non è semplice; colui che educa è co-stretto dalla relazione educativa ad una continua e a volte impietosa rivalutazione di sé in azione. Sarà per l'altro interessante il far crescere il proprio agire libero e responsabile nella misura in cui egli stesso vedrà la libertà responsabile quale criterio orientativo dell'azione educativa di coloro che lo accompagnano. E se tale consapevolezza ed esercizio di libertà, sebbene auspicabile per ciascuno, non possa essere preteso da tutti, è il primo, più arduo ma anche più affascinante compito dal quale nessun educatore può esimersi.

«La vita viene destata e accesa solo dalla vita. La più potente "forza di educazione" consiste nel fatto che io stesso in prima persona mi protendo in avanti e mi affatico a crescere»⁹⁸, affermava Romano Guardini.

Sono oggi, gli educatori -ma potremmo arrivare a dire gli adulti *tout court*- testimoni di questo impegno con la propria libertà? Ciò che fa difetto, nel nostro tempo e nel nostro mondo, è probabilmente proprio la libertà⁹⁹ degli adulti, non quella dei ragazzi, che ad essi guardano per lanciare la propria iniziativa personale nel mondo¹⁰⁰. Vi sono ragazzi che,

⁹⁸ R. Guardini, C. Fedeli, *Persona e libertà: saggi di formazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia 1987, p. 222.

⁹⁹ Per il concetto di libertà in rapporto alle sue declinazioni attuali in senso pedagogico, si vedano anche L. Pareyson, *Ontologia della libertà*, Einaudi, Torino 1995; M. Zambrano, *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione*, (tit. orig. *Filosofia y Educacion*) Marietti, Torino 2008; H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1999; F. Botturi (ed.), *Soggetto e libertà nella condizione postmoderna*, Vita & Pensiero Università, Milano 2005; Comitato per il progetto Culturale della Conferenza Episcopale Italiana (ed.) *La sfida educativa*, Laterza, Bari 2011.

¹⁰⁰ Nel *Trattato teologico politico*, inserendola in tutt'altra tematica rispetto a quella qui trattata, Spinoza utilizza un'espressione talmente efficace che scegliamo di proporla estrapolandola dal contesto e dal suo senso originario: «[...] in modo che (gli uomini, N.d.R.) combattano per la propria schiavitù come se combattessero per la propria salvezza» (B. Spinoza, *Tutte le opere*, ed. A. Sangiacomo, Bompiani, Milano 2010, p. 639). Il tema delle priorità, del valore e dell'utilizzo della libertà è centrale nel rapporto educativo, e se è vero che i ragazzi guardano agli adulti, come e per cosa vedono che essi agiscono la loro libertà? Come atto pienamente umano, o rendendosi vieppiù schiavi, illudendosi di essere liberi? La tematica è ripresa anche, tra gli altri, da Massimo Recalcati in M. Recalcati, *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Feltrinelli, Universale Economica Saggi, Milano 2014.

proprio in virtù di un sentimento di ribellione che urge in loro rispetto a tante vite ingabbiate in uno schema e modellizzate dalla società, si spingono per opposizione verso una ricerca di autenticità che, seppure rabbiosa, è piena di desiderio di senso e di speranza. Ve ne sono tuttavia altrettanti -se non di più- i quali vedono la direttrice verso l'età adulta nell'omologazione alle richieste del sistema più che nell'ascolto della propria stessa spinta autorealizzativa, in un ottundimento edulcorato della loro peculiarità personale.

Ecco allora che, fuori dall'implicito, emerge una correlazione diretta e molto stretta tra educazione e orientamento e, dunque, tra orientamento e libertà.

Il cavallo di Troia della scelta

Le definizioni di orientamento sono numerosissime¹⁰¹; tra le tante se ne propongono tre che fanno sintesi della maggior parte di quelle disponibili:

Porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona nei suoi studi¹⁰².

L'orientamento costituisce parte integrante dei curricula di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola d'infanzia.

Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile¹⁰³.

L'orientamento, alla luce dei cambiamenti in atto e di quelli futuri, può e deve contribuire, attraverso una serie di attività, a mettere in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze, i propri interessi, di saper prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione, nonché di gestire i propri percorsi personali di vita nelle attività di formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi ambiente in cui si acquisiscono e/o sfruttano tali capacità e competenze¹⁰⁴.

Come si noterà, l'elemento trasversale ricorrente nelle definizioni è la conoscenza di sé, specularmente correlata alla conoscenza del mondo¹⁰⁵.

¹⁰¹ M. Marcarini, *Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzione delle teorie e riflessioni educative*, in "Formazione Lavoro, Persona", II, 5; per una rassegna e raccolta ragionata di materiali relativi al rapporto tra scuola e orientamento si veda il sito <http://www.orientamentoirreer.it>; per un affronto della tematica dell'orientamento si vedano gli scritti di Maria Luisa Pombeni, in particolare M. L. Pombeni., *Orientamento scolastico e professionale*, Bologna, il Mulino, 1990; id., *Dalla scuola al lavoro: per un orientamento scolastico e professionale*, Cappelli, Bologna 1982; M. Consolini, M. L. Pombeni, *La consulenza orientativa*, Franco Angeli, Milano 1999; A. Palmonari, L. Pombeni, B. Zani, *Identità sociale e identità professionale al termine della scuola media superiore*, in Studi di sociologia, N.S., 1978, [1].

¹⁰² Congresso Unesco, *Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento*, Bratislava, 1970, www.unesco.org.

¹⁰³ D. M. MIUR 487 agosto 1997.

¹⁰⁴ Risoluzione del Consiglio d'Europa su *Rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*, maggio 2004.

¹⁰⁵ Si vedano anche Cedefop, *Migliorare le politiche e i sistemi di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Uso di strumenti di riferimento europei comuni*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, Lussemburgo 2006; F. Lo Presti, *Educare alle scelte: l'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*, Carrocci, Roma 2009.

Cosa significhi conoscere sé e conoscere il mondo, è problema gnoseologico e oggetto epistemico della riflessione filosofica a partire dai classici. E' questione centrale anche nella vita scolastica, secondo la sua articolazione complessa tra discipline, materie, didattica, persone e contesto.

La Legge 53 del 2003, «Al fine di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione», come affermato nell'art.1 comma 1, ben riassume quali siano i principi e i caratteri distintivi cui debbano improntarsi i diversi gradi e ordini di istruzione e formazione¹⁰⁶. Se la scuola educa ed aiuta il soggetto a darsi forma (formazione) attraverso l'istruzione¹⁰⁷, in una circolarità di processo che non può prescindere dal considerare la persona nella sua totalità e integralità, ma anche nel dettaglio delle sue peculiarità, la pertinenza del suo compito in chiave orientativa è totale.

E' il conoscere sé, si diceva, che aiuta la persona a scoprire quali carte giocare nella vita, ma è solo entrando in partita che le carte possono essere scoperte.

Fuor di metafora: è possibile, e soprattutto sensato, che la scuola si occupi di aiutare il ragazzo a conoscer-si e, conseguentemente, a fare scelte, come farebbe uno psicologo, o un servizio specialistico dedicato?¹⁰⁸ Non sembri retorica la domanda, in quanto in questi ultimi anni si osserva un proliferare di libricini dall'intento orientativo, allegati ai libri di testo. Alcuni propongono percorsi metacognitivi, orientativi in senso ampio; altri una serie di questionari di autoconoscenza (poco meno che test) che intendono essere orientativi in senso lato e volti, appunto, alla conoscenza di sé.

Se la scuola si incammina su questa strada, esce sconfitta e frustrata, e con il termine scuola ci riferiamo naturalmente ai membri vivi che ne incarnano la consistenza strutturale. Sconfitta, perché verrebbe meno al suo mandato specifico, che è proprio quello di educare, nella duplice accezione di *educare* ed *educere*, attraverso l'istruzione. Ovvero, è impadronendosi delle conoscenze trasmesse dalla tradizione culturale e acquisite attraverso un progressivo processo di formalizzazione che l'idea ingenua dell'uomo bambino sulla realtà si struttura in una teoresi che permette di cogliere l'ordine del creato. Il riconoscimento dell'ordine del creato, di un *kosmos*, al quale non è estranea la dimensione del *kaos*, permette alla persona di immaginare, pensare, progettare un suo

¹⁰⁶ L.53/2003, Art. 2 (Sistema educativo di istruzione e di formazione), commi 1a), 1b);

a) è promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea;

b) sono promossi il conseguimento di una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale e alla civiltà europea.

¹⁰⁷ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, p. 393.

¹⁰⁸ Per una panoramica non recente ma articolata sull'utilizzo dei test nelle pratiche orientative si veda M. R. Mancinelli, *I test in orientamento. Metodo ed uso dei test psicologici in orientamento scolastico e professionale*, Vita e Pensiero, Milano 1998, in particolare pp. 45-88; più recente ma circoscritto M. R. Mancinelli, D. Boerchi, *I test in orientamento: metodi e strumenti del CROSS per l'orientamento scolastico-professionale*, Vita e Pensiero, Milano 2013.

inserimento in questo ordine che, rispettandone le leggi universali, ne possa incrementare bellezza, armonia e funzionalità attraverso un apporto inedito, ovvero creativo e personale. Se questa descrizione può apparire romantica e idealistica, si provi a leggerla in termini storici: lo sviluppo della storia dell'uomo e il progresso delle scienze, sia a livello di singola persona che di umanità, rispecchiano questa dinamica, oscillando ripetutamente tra creazione e distruzione, tra limite e superamento dello stesso, tra costruzione di significati e perdita di riferimenti, e quindi di orizzonti.

La proposta culturale della scuola, passi essa attraverso la teoresi della cultura classica, o la scoperta della funzionalità di un tornio, a questo introduce. La risposta che a tale risposta dà la persona dell'allievo, è orientante se lo conduce e lo aiuta a strutturare un *lógos*, in senso aristotelico potremmo affermare il suo proprio *lógos*, che sarà suo proprio solo nella misura in cui sarà frutto e origine di reciprocità, poiché è nella relazione tra sé e l'altro, e tra sé, l'altro e l'ambiente che prende forma un pensiero dicibile, comprensibile, pratico, segno di una sviluppata e sempre più matura capacità di analisi e scrutinio, valutazione e scelta, intenzionalità e azione.

Frustrata, la scuola, se nell'intraprendere questa meravigliosa e reciproca avventura, dal destino incerto ma aperto anche a cose grandi, pensa che le possa bastare addestrare alla valutazione e selezione delle alternative, o la compilazione per quanto curata e progressiva di un *carney* di attitudini e preferenze, finalizzate a mettere la persona nella migliore condizione di *performance*. Si chieda chi legge: quando ho dato il meglio di me? Forse non quando il rasoio sul filo del quale ci si è trovati era così affilato da essere tagliente, certo, ma nemmeno quando si è in una situazione di tiepida comodità, che più che all'azione conduce al torpore della membra e della mente.

Ecco perché l'enfasi che si pone, in chiave orientativa, sul tema della scelta, pare a chi scrive che surclassi questioni ancora più importanti e decisive.

Molto scalpore hanno fatto le recenti inchieste di Almadiploma/Almalaurea le quali hanno evidenziato lo scontento rispetto alla scelta fatta a quattordici anni espresso da più del quaranta per cento degli intervistati¹⁰⁹; certo, un dato simile non può lasciare indifferenti, ma leggerlo solo nella direzione della 'scelta sbagliata' e dunque di un orientamento non ben condotto, è quantomeno miope, perlomeno se tale lettura è fatta da esperti del settore. E' la scelta che non funziona, o è forse il tunnel che come frutto della scelta si deve imboccare, un tunnel che può essere funzionale e anche piacevole se la marcia procede sicura e veloce, ma che può essere asfissiante se in esso ci si blocca, e ci si ritrova senza via d'uscita?

L'educazione all'esercizio della ragione e al pensiero critico, alla responsabilità e, conseguentemente, alla libertà che la scuola propone (dovrebbe proporre), permette al giovane non tanto e non solo di operare la scelta 'giusta' quanto, innanzitutto, di

¹⁰⁹ Almadiploma, *Rapporto AlmaDiploma sulla condizione occupazionale e formativa dei diplomati di scuola secondaria superiore ad uno, tre e cinque anni dal diploma*, 2014. Dalla sintesi di presentazione: «La scelta del percorso di scuola secondaria superiore avviene notoriamente in un momento molto delicato, nel quale da un lato il ragazzo ha assai raramente raggiunto la maturità necessaria per compiere una scelta pienamente consapevole, così che famiglia e insegnanti della scuola media dell'obbligo esercitano un ruolo di primaria importanza nella scelta del percorso da compiere. È probabilmente per tali ragioni che alla vigilia della conclusione degli studi il 59% dei diplomati del 2012 dichiara che, potendo tornare indietro, sceglierebbe lo stesso corso nella stessa scuola, mentre il restante 41% compierebbe una scelta diversa: circa un quarto dei diplomati cambierebbe sia scuola sia indirizzo, il 9,5% ripeterebbe il corso ma in un'altra scuola, un ulteriore 7,5% sceglierebbe un diverso indirizzo/corso nella stessa scuola».

riconoscere che scegliere si può.

La prendiamo troppo alla lontana? Forse no, se è vero che siamo tutti –tanto più i giovani- nell’epoca dell’omologazione (‘Je suis Charlie’, con tutto il rispetto per le motivazioni all’origine dello slogan di attualità), della predilezione dell’adesione al senso comune¹¹⁰, inteso più come nel termine tedesco –lingua che ben distingue le due accezioni- *gemeinsinn*, senso sociale o spirito di corpo, che come nel termine tedesco di *menschenverstand*, ovvero sano intelletto umano. La ricerca di verità, e quindi anche di verità di sé, rimane nell’ombra¹¹¹, urge¹¹² e allo stesso tempo è deviata su aspetti parziali che ne offuscano la forza orientativa.

Quante volte, in occasione degli incontri di orientamento, il timore più grande che i ragazzi esprimono è proprio quello di fare una scelta sbagliata, senza saper poi descrivere in base a che cosa si possa valutare l’errore, ed immaginando che ciò che eventualmente sortirebbe dall’errore potrebbe essere solo pianto e stridore di denti? E ancora, l’eventuale ‘scelta sbagliata’ è percepita con *horror vacui* e senso di assoluta definitività, come se essa determinasse *vis propria* un fallimento di tutte le prospettive. Ma la forza dell’opportunità del qui e ora, che si presenta anche nell’errore, oltre che nella circostanza imprevedibile e imprevedibile, è come un cavallo che pochi si sentono in grado di poter non solo domare, ma neppure cavalcare.

E’ divertente, ma anche evocativo, scoprire come in differenti culture si indichi l’intersezione tra due treni che vanno presi in sequenza per raggiungere una meta: in italiano, come noto, definiamo tale passaggio coincidenza, e, per affinità culturale più che linguistica, gli spagnoli parlano di *combinacione*. Nei pesi anglosassoni si preferisce un più meccanico e soprattutto netto *change*, mentre i tedeschi utilizzano *anschluss*, a indicare un perfetto incastro delle parti; in francese, infine, il termine utilizzato è *correspondence*, parola che introduce un senso di armonia, ma non di meccanicità, tra le parti, escludendo anche quel carattere di casualità che sottotraccia il nostro coincidenza trattiene.

Cosa, allora, la dinamica orientativa introduce? Un incastro perfetto e, soprattutto, irrisolvibile se non in quel particolare modo, come una spina che se non trova la presa adatta non può far circolare l’energia elettrica, o la ricerca di una corrispondenza che può trovarsi, scorgersi o anche costruirsi nelle modalità e nelle situazioni più imprevedibili? In fondo è questa la sfida dell’oggi e la sfida per l’uomo: certo andare nella giusta direzione verso una meta ma, se è vero che il vero fine, anche della vita, lo si scopre solo alla fine¹¹³, se il processo di compimento di sé non può compiersi una volta per tutte, ma è un continuo percorso di trasformazione, ecco che ogni circostanza è occasione per l’inverarsi

¹¹⁰ Come la storia della filosofia insegna, le accezioni di senso comune, a patire da Aristotele, passando per Kant, Hegel, Shaftesbury, Vico, Reid e Moore, solo per citare alcuni degli autori che le hanno elaborate, attribuiscono all’espressione una valenza in qualche modo gnoseologica, a volte esaltando il carattere sintetico della conoscenza condivisa, a volte evidenziando la separazione tra realtà concreta ed idee. Si tratta dunque di un tema assai articolato, che noi assumiamo più che in senso filosofico, non connotabile unilateralmente proprio per la ricchezza speculativa che lo contraddistingue, secondo l’idea che ce ne ha trasmesso Cicerone, come *communis consensus*.

¹¹¹ J. Guitton, *Che cosa credo*, Tascabili Bompiani, Milano 2003, pp. 55-60. G. I. Gurijeff, *Incontri con uomini straordinari*, Biblioteca Adelphi, Milano 1977; si tratta di un libro –e di un autore- da intercettare con cautela e spirito critico; occorre fare la tara di numerosi fattori idiografici che allontanano il personaggio da una credibilità e autorevolezza scientifica, tuttavia alcune suggestioni proposte, seppure restino tali e chiedano una rielaborazione accurata nel lettore, sono interessanti.

¹¹² V.E. Frankl, *Alla ricerca di un significato della vita*, (ed. E. Fizzotti), Mursia, Milano 2005.

¹¹³ G. Bertagna, *Dall’educazione alla pedagogia*, cit. p. 361.

del sé, che essa sia scelta o che sia subita, che sia da ri-scegliere o che sia da fuggire.

Cosa fare di sé, e per sé, nel qui e ora, nella condizione data, per formarsi, per darsi la propria forma, ecco la vera svolta orientativa, il cambio di passo che dà senso a progettualità a lungo termine, ma anche all'azione nel presente, senza la quale ogni progettualità diviene velleitario rinvio ad una pienezza teorica.

Fuor dall'astratto: chi sceglierebbe di pulire i bagni delle stazioni quale prospettiva lavorativa e di compimento di sé? Quale insegnante 'orienterebbe' in tale direzione? Eppure: può l'esercizio del lavoro più sgradevole essere comunque occasione per la persona di affermare e interpretare la sua umanità, compito che la vita ci affida prima e più che quello di avere successo?

La scelta è un momento specifico che si colloca in un quadro e in un tempo più ampio¹¹⁴. Non serve tornare a dire che a scegliere si impara scegliendo, e che le scelte importanti, forse anche decisive esistono, ma non solo in esse si trova l'occasione di direzionare il proprio percorso. Forse, è proprio nello spazio del non scelto che la libertà della persona ha il compito più alto, quello di aderire alla circostanza senza fuga, senza obiezione ma con la consapevolezza che anche nella costrizione c'è spazio di azione, e che proprio l'agire intenzionale è la cifra specifica dell'uomo nel mondo¹¹⁵. Non ultimo, se è vero che si sceglie quando ci si conosce, è altrettanto vero il contrario, ovvero che il momento della scelta ci rivela a noi stessi, permettendoci di conoscerci di più. Non ci si conosce, in fin dei conti, guardandosi allo specchio, bensì agendo nel mondo.

Orientare od orientarsi. Viandanti, pellegrini e 'innamorati'

Molte volte ho studiato
la lapide che mi hanno scolpito:
una barca con vele ammainate, in un porto.
In realtà non è questa la mia destinazione
ma la mia vita.

Perché l'amore mi si offrì e io mi ritrassi dal suo inganno;
il dolore bussò alla mia porta, e io ebbi paura;

¹¹⁴ Su questi temi si veda, in particolare, Aristotele, *Etica Nicomachea*, III, 4,5 e Tomaso d'Aquino, *Commento all'Etica Nicomachea di Aristotele*, volume 1, Edizioni Studio Domenicano, Bologna 1988.

¹¹⁵ Non solo la filosofia e la letteratura, ma anche le arti affrontano questi temi in modo incisivo e sintetico, a volte anche provocatorio. Interessante, a questo proposito, è il flusso espressivo che, a partire da una suggestione cinematografica d'oltreoceano, ha ispirato artisti nostrani nel campo materico e musicale. Il film è *Apocalypse Now*, diretto da Francis Ford Coppola nel 1979. Ambientato in Vietnam, il film contiene un passaggio divenuto famoso nel quale gli americani, in pieno attacco, rimproverano ai Viet Cong di non saper godere della bellezza della loro stessa terra ('Charlie', che nel linguaggio militare sta per Viet Cong, 'non fa il Surf', riferito al fiume Mekong). L'artista italiano Maurizio Cattelan, ha intitolato proprio *Charlie don't surf* una sua opera del 1997, visionabile nella galleria dell'autore <http://mauriziocattelan.altervista.org>. L'opera rappresenta un bambino, solo, in un ambiente carico di storia ma vuoto e algido, inesorabilmente immobile e inchiodato ad un banco di scuola con le sue stesse matite. L'opera, che esprime con particolare intensità il senso di disagio che può derivare da una forma di istruzione inerte e paralizzante, ha a sua volta ispirato un complesso musicale italiano, i Baustelle, il quale, nella canzone del 2008 allora assai nota tra gli adolescenti *Charlie fa il surf*, ascoltabile in http://www.mtv.it/musica/video/archivio/video.asp?id_video=362803 rincarano la dose rappresentando il disagio provato da molti giovani anche nei confronti di un mondo adulto che, nel suo insieme, non è credibile per la sua pochezza, e indicando vie di ribellione che tuttavia diventano distruttive per chi le percorre. Ritornano dunque potentemente i temi dell'inerzia e dell'azione, della libertà e del rischio che un suo utilizzo reattivo può comportare.

l'ambizione mi chiamò, ma io temetti gli imprevisi.
 Malgrado tutto avevo fame di un significato nella vita.
 E adesso so che bisogna alzare le vele
 e prendere i venti del destino,
 dovunque spingano la barca.
 Dare un senso alla vita può condurre a follia
 ma una vita senza senso è la tortura
 dell'inquietudine e del vano desiderio
 è una barca che anela al mare eppure lo teme¹¹⁶

Negli ultimi anni, complice la complessità, la società liquida e tutte le letture socioantropologiche che si vogliono dare ai fenomeni della contemporaneità, nella letteratura e soprattutto nella formazione per docenti sul tema dell'orientamento è apparsa una immagine che sembra ai più particolarmente calzante, quella del viandante. E' l'idea romantica di Hermann Hesse¹¹⁷ di un vagabondare che segue l'istinto del bello, il fascino del rischio, la spontaneità dell'incontro e ne fa tesoro, comunque sempre in un altrove che disperde e, forse, dilapida la vita, ma anche di quella più attuale di un giovane che sa assaggiare, cogliere, sperimentare, cambiare, adattarsi in un processo di continua transumanza alla ricerca di fertili pascoli. Certo è un'immagine efficace, che tuttavia indica una continua di-versione, un divertirsi che allontana dagli affanni e conduce laddove si percepisce un fuoco fatuo che incuriosisca e attragga. In passato -e non è un caso- immagine prediletta era invece quella del pellegrino, che tenace, indomito e domato al tempo stesso, persegue la sua strada verso un punto di luce (e di redenzione) che per lui è verità e impegno di vita. E' presentabile, nella scuola, un'idea totalizzante come questa? Avrebbe in ogni caso senso farlo?

Il sistema socio-economico attuale certo sembra spingere più nella direzione del seguire l'onda delle opportunità, laddove (e se) esse si presentino, quasi che tutto fosse indifferente ad una valutazione valoriale ed etica, ma cribbiato solo in ottica funzionale. 'Mi conviene?' Ecco la domanda dell'oggi, più presente del più impegnativo, ma forse anche più interessante 'Mi corrisponde?'

Tuttavia la ricerca di esperienze di senso è un grido sempre più acuto, a volte doloroso, che il mondo dei giovani esprime; la ricerca di scenari totalizzanti, che possano riordinare la vita in una direzione precisa, fosse anche estrema, si manifesta come un bisogno non più rinviabile da parte delle nuove generazioni, anche se i modi in cui tale esigenza ultima emerge non sono sempre così limpidi¹¹⁸.

Questioni, queste, che richiedono ben altri livelli di approfondimento, ma che sono dirimenti per decidere quale strada scegliere per tracciare un percorso orientativo.

Cercare corrispondenze che permettano di compiere progressivi passi verso il proprio dover essere, in senso pedagogico, nel rispetto dell'integralità personale e sociale del soggetto, o indirizzare verso risposte funzionali a bisogni imminenti, ma anche immanenti?

Il fare scuola, di per sé, è una risposta a queste questioni. Lo è nella forma che si dà, nelle scelte didattiche e organizzative che compie, nel modo in cui chi vi lavora

¹¹⁶ E. Lee Masters, *George Gray*, in *Antologia di Spoon River*, (tit. orig. *Spoon River Anthology*, tr. F. Pivano, 1943), Einaudi, Torino 1993.

¹¹⁷ E. Hesse, *Il viandante*, (tit. orig. *Mit Hermann Hesse reisen*), Mondadori, Milano 1993.

¹¹⁸ P. Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento. Tre studi* (tit. orig. *Parcours de la reconnaissance. Trois études*), Raffaello Cortina, Milano 2005.

interpreta la propria professionalità. Il proporre contenuti astratti, ovvero scissi dal reale e dalla persona che li propone e che li accoglie, apre una forbice di distanza tra la persona e il suo stesso percorso di istruzione che rende la prospettiva formativa che dovrebbe essere generata da questo incontro una chimera. Il peccato originale dell'astrattezza non si combatte, come sostenuto per esempio, ma non solo, nella visione pedagogica di Brezinka¹¹⁹, con l'abbandono della teoresi a favore della pragmaticità, bensì con una circolarità formativa che metta la persona che apprende in perenne movimento relazionale tra ciò che è fuori di sé e ciò che è dentro, tra l'io e l'altro, tra sé e il mondo, attraverso l'esercizio continuo e ricorsivo di una riflessività critica che, se prima è introdotta e accompagnata dalla proposta docente, diventa piano piano un *habitus* del discente, o del discepolo, che mano sviluppa così una coscienza, ovvero non soltanto un'attitudine al giudizio critico, ma anche all'agire libero e responsabile.

Va detto con nettezza: alcune modalità organizzative e stili didattici aiutano questo processo, altri lo inibiscono. In educazione -se è tale- non esiste il caso dell'indifferenza, o dell'ininfluenza.

Questo, se mai ce ne fosse bisogno, rimette in mano agli adulti educatori una responsabilità enorme nei confronti di chi è in crescita, ed è una responsabilità tanto meglio esercitata, quanto più sa creare posto all'agire intenzionale dell'altro (il ragazzo) e alla sua capacità in crescita di giudizio sull'esperienza.

Sono due le strade, divergenti ma ugualmente efficienti ed efficaci, che possono indirizzare un percorso: quella dell'orientare verso tappe predefinite e stabilite dall'esterno, e quella del mettere la persona nelle condizioni di orientarsi, ovvero di saper giudicare il proprio percorso e trarne indicazioni per il domani.

Orientamento è un nome, e ad esso, quasi automaticamente, si associano altri nomi: strada, percorso, informazioni, interessi, attitudini... Ma, come sempre nel caso dei nomi, siamo di fronte ad un riferimento oggettuale, statico nella sua descrittività.

Diversamente, se utilizziamo i verbi relativi -ovvero orientare, ed orientarsi- introduciamo un elemento di dinamicità più rispettoso del processo orientativo.

Orientare, provi chi legge a verificare ciò che si afferma, è facilmente associato a sintagmi quali: 'indicare una strada', 'fornire informazioni', 'evidenziare interessi e attitudini', 'valutare'... Azioni queste compiute per il soggetto, più che dal soggetto.

Orientarsi, invece, richiama, specularmente, 'cercare una strada', 'reperire informazioni', 'scoprire interessi e attitudini' 'provare a percorrere', ad indicare più precisamente un moto attivo del soggetto, che opera in prima persona per indirizzare il proprio percorso attraverso una verifica ricorsiva.

L'equazione, implicita ma spesso operante, del 'verificati i tuoi risultati scolastici, proposti percorsi (perlopiù scritti) per favorire la conoscenza di te stesso, e fornite tutte le informazioni necessarie, ecco che sei nelle condizioni ideali per poter scegliere', non sta in piedi (ed in effetti se ne vedono i risultati anche con riferimento all'entità del fenomeno della dispersione scolastica e, ben più drammaticamente, dei N.E.E.T.)¹²⁰ poiché carente di due fattori strategici, veri e propri moltiplicatori di processo: l'io-in-opera e l'io-in-opera-per qualcosa.

¹¹⁹ W. Brezinka, *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento*, Vita e Pensiero, Milano 2011.

¹²⁰ Per una panoramica sui dati attuali relativi alla dispersione scolastica si veda D. Checchi (ed.), *Lost. Dispersione scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore*, Milano, 2014; per la situazione N.E.E.T. fonte dati ISTAT, http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV_NEET

Un io-in-opera che, dunque, si muove in forza di un'attrazione, di qualcosa (qualcuno?) che lo colpisce, e che come una calamita con la limatura di ferro attrae e dinamizza tutte le sue particelle. Questo centro di interesse diviene un polo intorno al quale la persona scopre la sua tenuta, l'intensità del suo impegno, la forza dell'attrazione, il desiderio di andare oltre. E allora, contestualmente, sceglie la strada. Poco sopra ricordavamo un brano di Guardini, e qui ancora viene alla mente l'autore quando afferma che 'La crescita è un cammino nel divenire. Devo tuttavia ricordare il detto di Goethe, che non si cammina solo per arrivare, ama anche per vivere, mentre si cammina'¹²¹.

E', in fondo, come quando si è innamorati: si attraversa la città, si rinuncia alla partita di calcio con gli amici, si scopre che è possibile –con moderazione- anche provare gusto nel fare *shopping* con la propria ragazza, e tutto ciò è ordinato, nel doppio senso del termine, ovvero comandato e messo in ordine, da un'attrazione, da qualcuno da cui ci sentiamo chiamati in gioco.

Ecco perché, e in modo del tutto scevro da romanticismi, si offre la suggestione dell'innamoramento. Non l'idea del viandante, non l'idea del pellegrino, ma l'esperienza dell'innamoramento per qualche versante della realtà, è un lusso che la scuola può offrire al ragazzo come possibile guadagno. Un capitale orientante tutto da investire e far fruttare.

Orientarsi a scuola

'Tutto quello che ho imparato in termini di autodisciplina, quello che so di me, di come affrontare le difficoltà, e di quali siano i miei punti di forza non l'ho imparato a scuola, l'ho imparato facendo sport'. (Stefano)

'Dedico questa vittoria al mio professore, che mi aveva detto che non avrei mai combinato niente di buono nella vita'¹²².

'Questa scuola media ha un profilo alto, orienta ai licei, ed è per questo che invitiamo i licei a presentarsi. Chi poi vuole andare a fare il meccanico, faccia come vuole' (D.S. ai ragazzi di una classe terza secondaria di primo grado).

'Ho scelto il liceo linguistico perché tutti gli altri erano peggio' (Alessandra)

'Voglio fare l'università per dare una soddisfazione ai miei genitori, nella mia famiglia mai nessuno ha studiato e sarebbe una vittoria sociale per loro' (Dorina)

'Alcuni dei miei migliori studenti di quinta mi hanno detto che vorrebbero fare l'esperienza del lavoro. Certo, per me come professoressa è una sconfitta...'

Si potrebbe continuare a lungo.

Che la si guardi dalla parte dei ragazzi, delle famiglie, della società e, a volte, degli stessi insegnanti, se è vero che, a parole, in tutte le esperienze dignitose, che siano scolastiche o professionali, esiste un potenziale formativo forte, nei fatti il sistema scolastico tende a reiterare sé stesso, a inserire i ragazzi in un binario per uscire dal quale sembra che l'unica possibilità sia il deragliamento, effettuato il quale ci si trova con routine inadatte ad affrontare terreni e percorsi differenti.

¹²¹ R. Guardini, *Le età della vita*, Morcelliana, Brescia 1987.

¹²² Da un'intervista rilasciata in data 17-8-2008 dal nuotatore Phelps in occasione della vincita della ottava medaglia d'oro alle Olimpiadi e del contestuale superamento dell'ottavo record del mondo. Il nuotatore, come racconta la mamma, pare soffrisse in età scolare di un disturbo di iperattività, trattato anche medicalmente, http://archiviostorico.corriere.it/2008/agosto/11/bimbo_iperattivo_che_non_aveva_co_9_0808_11064.shtml

Se così è, la scuola può diventare dis-orientante. Addestrativa per alcuni, i più disciplinati e remissivi, intollerabile per altri, i più reattivi ed insofferenti alle costrizioni, in ogni caso poco umanizzante. Abituati ad un cibo preporzionato, confezionato, deciso da altri e spesso freddo, quando i ragazzi si trovano davanti all'allestimento del banchetto della vita non sanno più (o non sanno ancora, a seconda che si pensi la scuola come corruttiva di una naturalità pregressa, o a una scuola preparatoria) riconoscere il gusto delle cose, né quale sapore essi stessi preferiscano, o del quale vogliono nutrirsi.

Ciò che allora rende orientante l'esperienza scolastica è quanto essa darà modo al bambino prima, fin da quando è piccolissimo, e al fanciullo e al ragazzo poi, di sporcarsi le mani con situazioni che chiederanno tutta l'energia della sua mente e del suo cuore per essere affrontate, dovendo spesso attingere anche ad altre risorse, e all'aiuto altrui. Fuori dal mito del *self-made man* e del *the right man in the right place*¹²³.

Solo in questa prospettiva ha senso compiuto la scuola della competenza¹²⁴, e l'idea che la scuola favorisca la conoscenza di sé. Sarà una sfida, allora, costruire un circuito elettrico così come riparare un vecchio lettore cd, fare una traduzione di greco così come scoprire come convincere i professori a portare la classe in gita preparando un fior di programma di visita.

L'esperienza delle cogestioni, che negli ultimi anni si sta sostituendo a quella delle autogestioni in molte scuole secondarie di secondo grado, inizia ad andare in questa direzione; posto che la scuola è luogo della conoscenza e dell'istruzione, e posto che tale conoscenza ed istruzione sono a vantaggio dei discenti, è necessario che essi stessi si rendano protagonisti del processo, attraverso un'adesione ed un'intenzionalità che assuma una forma più concreta e proattiva di quella che è solo il digerire ciò che viene loro offerto. Compartecipare, allora, l'idea di invitare testimoni privilegiati del mondo della cultura, della società e della scienza, preparare l'incontro con loro, scegliere persone e temi, rendendosi tuttavia conto che in questa pratica i professori possono aiutare ad identificare criteri e metodi, indica un piccolo apice della didattica, con il limite di uscire dall'ordinarietà, che poi rientra spesso se non inesorabilmente nei ranghi della trasmissività. E' orientativo scegliere a quale incontro partecipare; è orientativo scoprire una corrispondenza anche con i contenuti di un incontro nel quale ci si trova, magari, solo perché i posti negli altri erano esauriti. Ancor più evidentemente lo sarebbe poter scegliere ed esperire non un incontro ma un corso, non il colore del diario (ormai in molte scuole anch'esso standardizzato e omologato, fornito dalla scuola) ma una disciplina, non una simulazione ma un'esperienza di lavoro.

A seguito della recente consultazione promossa dal presidente del Consiglio *La Buona Scuola*, ed in preparazione del relativo Decreto Legge, è interessante segnalare che la Risoluzione della Commissione VII del Senato della Repubblica approvata in data 14 gennaio 2015 ha previsto l'istituzione di un *Curriculum* dello studente che avrà titolo di

¹²³ Il mito americano del *self-made man*, che ha avuto una sua efficace descrizione fin dal 1867 nell'Autobiografia di Benjamin Franklin, è solo in apparenza in contraddizione con l'impostazione scientifica dell'orientamento realizzato attraverso strumenti di rilevazione psicodiagnostica-attitudinale secondo il modello taylorista e fordista, assai sviluppata negli Stati Uniti a partire dal secondo decennio del secolo scorso. Si tratta infatti di due facce di una stessa medaglia che vede nell'efficientismo, sia esso potenziato in prospettiva autorealizzativa o funzionale al sistema, un valore fondante nella vita della persona, in una commistione tra individualità e socialità ancora non risolta nelle società occidentali.

¹²⁴ G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione: ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008; G. Le Boterf, *Repenser la compétence*, Edition d'Organisation, Paris 2008.

scegliere, negli ultimi anni della scuola secondaria di secondo grado, discipline opzionali e facoltative, a fianco di quelle obbligatorie, così da personalizzare il suo percorso, proprio in chiave orientativa¹²⁵.

Mentre in occasione della riforma Moratti del primo ciclo di istruzione la personalizzazione dei percorsi era il *fil rouge* di tutta la riorganizzazione del sistema di istruzione e formazione in chiave autonoma e sussidiaria¹²⁶, l'iniziativa presente, encomiabile nelle intenzioni, si scontrerà certamente con la rigidità del sistema, e quindi occorrerà attendere per vedere se la montagna partorirà un topolino, con il rischio di travestire da personalizzazione una risicata facoltatività, o se la logica della personalizzazione dei percorsi, nel cui quadro dovrà inserirsi anche l'alternanza formativa scuola-lavoro, finalmente prevarrà.

Scenari pratici. Scuola ... al lavoro

Le esperienze in chiave orientativa in atto nelle scuole di ogni ordine e grado sono molteplici e articolate.

Esse sono certamente interessanti, ben condotte e costituiscono dei camei nel percorso professionale di ciascuna scuola e formativo di ciascun allievo.

Il limite sta proprio nel fatto che tali pratiche costituiscono la stra-ordinarietà, mentre una scuola che aiuti veramente il ragazzo ad orientarsi, è una scuola ordinariamente in azione in termini di alternanza formativa e circolarità riflessiva.

Con alternanza formativa¹²⁷ si intende un principio pedagogico ed un operare educativo nel quale sia chiamata in causa l'integralità della persona: le sue mani e la sua mente, il suo spirito di iniziativa e la sua cautela, il fare e il riflettere sul fare in modo circolare.

L'idea di circolarità rende ragione di una ricorsività inesauribile di un processo che prevede una intenzionalità che muove all'azione, ma anche una competenza valutativa nel giudicare quanto quell'azione ha risposto agli scopi (per cui è stata fatta), e ai fini (per cui la persona, attraverso il fare, forma sé stessa)¹²⁸. Occorre pensare, tuttavia, non ad una circolarità piatta e autoreferenziale, chiusa in sé, ma ad un processo a spirale, ascendente

¹²⁵ «Si propone di introdurre la possibilità, soprattutto nelle classi terminali del secondo ciclo di istruzione, di un *curriculum* dello studente, formato da una parte obbligatoria per tutti e una parte opzionale, a scelta dello studente, oltre che da discipline facoltative di arricchimento. Un curriculum articolato in discipline obbligatorie, discipline opzionali (diventano obbligatorie una volta scelte) e discipline facoltative di arricchimento, consentirebbe una personalizzazione del percorso di studi, adeguandolo alle attitudini e agli interessi degli allievi, così da potenziare l'elemento orientativo dell'istruzione. orientativo dell'istruzione.» (Senato della Repubblica, Risoluzione della Settima Commissione Permanente Istruzione pubblica, beni culturali, ricerca scientifica, spettacolo e sport, d'iniziativa del senatore Puglisi, approvata il 14 gennaio 2015, punto 2).

¹²⁶ G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al 'cacciavite' di Fioroni*, Rubettino Università, Soveria Mannelli 2008, pp. 173-196.

¹²⁷ G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011; G. Bertagna (ed.), *Fare Laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012; C. Gentili, *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2012.

¹²⁸ G. Bertagna, *L'orientamento tra individualizzazione e personalizzazione*, in "Annali dell'istruzione", *Progetto orientamento e riforma. L'indagine realizzata nella scuola italiana*, Le Monnier, Firenze 2002, pp. 7-24.

e discendente al tempo, che permette al soggetto di allargare sempre più il suo campo di coscienza, approfondendone al contempo l'intensità e la consapevolezza.

Si tratta di una qualità del lavoro, scolastico e/o professionale che sia, estremamente rispettosa dell'uomo e delle sue peculiarità euristiche più che addestrative, integrali più che settoriali.

L'incontro con il mondo del lavoro, così come da anni risulta evidente negli istituti che si occupano di formazione professionale, aiuta molto la scuola a tenere desta questa prospettiva¹²⁹.

Così, d'altro canto, era in passato, ai tempi in cui la formazione tecnica attraverso le Scuole e l'istruzione tecnica erano in rapporto diretto ed ineludibile con il mondo produttivo. L'importanza del rapporto scuola lavoro persino in epoca gentiliana, e fino alla statalizzazione dei percorsi professionalizzanti (e non solo) ad opera del fascismo, non era un assunto teorico, ma un fatto pratico. La necessità di superare la dicotomia tra cultura umanistica e tecnica, e di assumere il lavoro nella sua accezione più pienamente formativa quale elemento costitutivo del processo di istruzione è una consapevolezza pedagogica che nella storia si è espressa secondo paradigmi e per ragioni culturali differenti, a volte opposte, ma può oggi considerarsi tanto condivisa nel dichiarato formale¹³⁰ quanto irrealizzata nei fatti.

L'incontro generativo tra *opus* e *cōgītātīo* deve e può riguardare anche i licei¹³¹, poiché il rapporto tra teoria e pratica comunemente inteso, che può essere considerato pragmaticamente funzionalista, risponde in realtà al cammino dell'uomo sempre sullo spartiacque tra la ricerca di verità e la sua perfettibilità personale. E la dignità del suo percorso formativo, e quindi orientativo, sta proprio nella dialettica tra questi due elementi, verso un dover essere pedagogicamente inteso.

Ecco allora che una buona alternanza deve prevedere un tutoraggio adulto che accompagni i ragazzi a setacciare l'esperienza, riordinandone gli elementi costitutivi¹³². In alcuni recenti laboratori orientativi svolti in rapporto con una Università del Nord e rivolti a ragazzi di diciassette-diciotto anni di varia provenienza, sia geografica che scolastica, è stato proposto ai partecipanti riuniti in gruppo, di identificare tre buone domande e tre

¹²⁹ Per una finestra esemplificativa sulla dimensione storica dell'orientamento, in particolare riguardo al rapporto tra scuola e mondo del lavoro, si veda Cnel *Orientamento scolastico e professionale. Indagine – dibattito*, Consiglio Nazionale Economia e Lavoro, Roma 1981.

¹³⁰ Sempre più nel dibattito italiano sia in ambito scientifico-accademico che socio-economico e mediatico relativo al rapporto tra istruzione, formazione e lavoro, trova spazio il tema dell'alternanza; esso viene tuttavia inteso non in termini ricorsivi e integrati, bensì guardando in particolare al modello duale tedesco, rivelatosi indubbiamente efficace dal punto di vista economico come i dati occupazionali e relativi alla disperseone dimostrano. Esso, tuttavia, reitera un paradigma separatorio che acuisce il solco, che invece all'interno della persona è un ponte a due direzioni, tra istruzione e formazione, tra lavoro e riflessività, tra scopi, mezzi e fini, tra dimensione umanistica e tecnica. La tradizione socioeconomica italiana, fatta dal primato delle piccole imprese di origine familiare, può e deve proporre un modello differente, che rilanci l'integralità della persona mettendola nelle condizioni di formarsi a tutto tondo: mente acuta e mani abili, in circolarità tra loro e circuitate dalla prospettiva fonetica e sociale.

¹³¹ G. Bertagna, *Premesse normative culturali e pedagogiche alla proposta di organizzare l'offerta formativa attraverso il Campus e i Larsa*, in *Modelli di governance per lo sviluppo del sistema Istruzione-Formazione-Lavoro*, Agenzia Formazione Lavoro, prog. FSE 154005, cap. 5, pp. 309-340.

¹³² G. Giugni, *La scuola orientativa*, "Cultura e scuola", n.79, 1981, pp.191-200.

buone azioni che potessero aiutare un loro coetaneo, del quale veniva illustrata la situazione di vita, ad orientarsi.

E' interessante notare, analogicamente, alcuni dei nomi che i gruppi si sono dati: 'Socrate: sappiamo di non sapere'; 'La coscienza di...'; '6 sicuro?'; 'Tom Tom' (il navigatore satellitare, N.d.R.); 'De-cisione'; 'The compass for the future'; 'Cogita atque age'; 'I planners': 'De-sidera'.

Le domande che i ragazzi hanno selezionato in alcuni casi sono più orientate alla identificazione di interessi, talenti e attitudini, in altre alla scoperta del proprio stile cognitivo, in altri ancora di carattere valoriale (a cosa dare la priorità?), o alla dimensione volontaristica (rapporto obbligo-opportunità) e affettiva. Rilievo hanno anche gli stili di vita (ameresti viaggiare?) e, in ultimo, le materie scolastiche. Pur senza entrare nel dettaglio, va rilevato che le domande coprono effettivamente un ampio raggio delle dimensioni di vita della persona, e delle sue sensibilità.

Viceversa il novero delle azioni proposte dai ragazzi come utili in ottica orientante rischia di essere più generico (Informati, fai dei test, partecipa agli *open day* e ad iniziative di orientamento, considera le varie possibilità, ascolta le esperienze altrui...). Azioni sì, ma piuttosto vaghe, quasi poco persuase che tramite esse l'io entri davvero in situazione. Perché dei giovani nel pieno del vigore fisico e intellettuale restano così sulla soglia? Anche altre proposte però sono emerse: sperimenta, cogli le opportunità, confrontati con altri ragazzi, fai esperienze dirette, esplora... Segno che lo spirito di iniziativa e di verifica in situazione non è del tutto ridotto in cenere.

Dai moltissimi colloqui avuti con ragazzi in fase orientativa, sia nel passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado, o all'apprendistato o alla istruzione/formazione professionale, sia alla conclusione dei percorsi superiori, emerge un dato sconcertante: quasi nessuno dichiara di aver avuto un confronto personale, pacato, con un tempo dedicato, con un suo insegnante. Tutto ciò di cui si è parlato finora richiede una rielaborazione che avviene certamente all'interno della persona, ma che si compie per mezzo di una relazione di ascolto e di testimonianza, di sequela e di paragone. I ragazzi ci guardano, guardano gli adulti cercando un maestro, perché un vero maestro, per duro che sia (si pensi ai mastri artigiani medievali) mette nelle mani e consegna un mestiere, foss'anche il mestiere di vivere, ed educa quindi alla libertà. Vogliamo ancora correre il rischio di essere guardati, e di essere maestri per i giovani? Questa questione affonda le radici nella profondità della posizione umana di ciascuno, ed esula in parte rispetto allo scopo di questo contributo, anche se meriterebbe di essere argomentata. Accontentiamoci di guardare a ciò che la scuola, in ogni caso, può fare in ottica orientante anche attraverso i dispositivi di cui si dota, oltre che le persone che la animano.

Occorre, come si è detto, che la scuola proponga un metodo di lavoro, una via, che metta i ragazzi in situazioni concrete, sfidanti, problematiche, ove è richiesta la loro presenza attiva e creativa ma anche che, al contempo, li ponga nelle condizioni di giudicare ciò che accade, di paragonarlo a loro stessi e a quanto e cosa di sé hanno messo in gioco, per riconoscere così cosa c'è in termini di competenza, cosa manca e quale sia la strada per acquisire ciò che manca, in un'ottica relazionale e più ampiamente sociale.

Si evita così uno schiacciamento sul presente, spesso responsabile di una dilapidazione delle risorse personali utilizzate per rispondere a una consegna della quale non si comprende il senso e che non viene percepita come pertinente con sé, ma anche

una proiezione sul futuro, dimensione come noto fondamentale ma anche percepita come astratta dai giovani¹³³.

Questo stile di lavoro, esercitabile fin dalla scuola dell'infanzia ma anche al liceo classico, consente di porre rimedio ad un altro dei grandi equivoci dell'orientamento, ovvero che per ben decidere occorra ben conoscersi, quasi che l'essere sé stessi fosse un assoluto astorico ed immutabile che nulla ha a che fare con la vita vissuta¹³⁴.

Certo, c'è l'anima di molte fedi religiose. Certo, vi è il sé di molte teorizzazioni psicologiche e filosofiche. Tutti però dobbiamo convenire sul fatto contingente, e non necessariamente in contraddizione con visioni metafisiche, che l'essere sé stessi prende forma nelle circostanze con le quali si impatta. Conoscere sé non significa quindi conoscere un a-priori cronologicamente e ontologicamente connotato, bensì consolidare un rapporto dialettico e dinamico tra un già e un non ancora, tra quel che sono, quel che voglio, posso, debbo diventare, proprio passando dal compito che la vita mi assegna, e dal modo in cui lo assumo e lo interpreto.

Cosa significa, concretamente, che la scuola dia spazio a queste modalità orientative?

Significa, innanzitutto, mettere i dispositivi di cui è dotata al servizio della persona e non viceversa. Il Capo Dipartimento della Woodrow Wilson High School in cui la professoressa Gruwell, non senza coraggio ma anche criticità pedagogiche, ha realizzato l'esperienza dei Freedom Writers¹³⁵, intima alla stessa giovane ed intraprendente insegnante: 'Lei deve adeguarsi al sistema!'. Questa frase riepiloga in sé un atteggiamento generalizzato che caratterizza anche il contesto scolastico italiano, ovvero l'idea che l'ingranaggio strutturale e parcellizzato del sistema scolastico pubblico (in particolare statale, ma non solo) chieda che vengano rispettati determinati vincoli organizzativi, in realtà non così rigidi in termini di legge, anche a costo di immolare per la loro stessa sopravvivenza se non persone, perlomeno opportunità formative che le stesse potrebbero intraprendere in chiave formativa. Detto più concretamente, a partire almeno dal D.P.R. 275 del 1999 la scuola, in ottemperanza al dettato costituzionale, dispone di (ampi) spazi di iniziativa che consentirebbero a chi la realizza di creare formule organizzative declinabili flessibilmente in funzione degli scopi formativi che caratterizzano il suo percorso. In ottica orientativa, è necessario e anche possibile che si costruisca il dispositivo in modo coerente con le fasi di crescita dei ragazzi che accompagna, e non che, viceversa, si chieda ai ragazzi stessi di conformarsi ad uno schema rigido, ormai estraneo non solo alle istanze del presente, ma anche alle ragioni stesse che l'hanno originato¹³⁶.

¹³³ G. Pietropolli Charmet, *Cosa farò da grande? Il futuro come lo vedono i nostri figli*, Laterza, Bari 2012 pp.67-96.

¹³⁴ R. Sennet, *L'uomo artigiano*, (tit. orig. *The craftsman*, 2008) Feltrinelli, Milano 2010 pp. 251-281; S. Giusti, R. Alessandri (ed.), *Immaginarsi artigiani: allenare lo spirito di iniziativa e di imprenditorialità con le storie*, Transeuropa, Massa Carrara 2011.

¹³⁵ L'esperienza scolastico-formativa è narrata nel libro scritto dalla stessa insegnante che l'ha realizzata Erin Gruwell, E. Gruwell, *The Freedom Writers Diary*, Broadway Books, New York, 1999, e nel film Universal Pictures *Freedom Writers*, regia R. LaGravenese, USA Germania 2007.

¹³⁶ M. Viglietti, *La concezione moderna dell'orientamento educativo*, in «Annali della Pubblica Istruzione», a. XXXVI, 1990, n. 3; F. Marostica, *Lo sguardo di venere. Orientamento formativo o Didattica orientativa/orientante per la costruzione di competenze orientative di base* Labanti Nanni, Bologna 2011; G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari 1998; J.Guichard, M.Huteau, *Psicologia dell'orientamento professionale*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003; A. Mura (ed.), *L'orientamento formativo: questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-*

La strutturazione in classi anagrafiche, la suddivisione oraria settimanale dell'insegnamento delle discipline, l'organizzazione degli spazi, le forme della progettazione e della valutazione, sono solo alcuni dei campi di vita scolastica sui quali sarebbe opportuno intervenire, e non dall'alto.

E' buona cosa che partendo dal presupposto personologico che ciascuno è differente da ogni altro essere umano vengano comunque create occasioni di condivisione, luoghi fisici e mentali che costringano a convergere e a rendere comunicabili e incontrabili universi diversi, è buona cosa in ottica sociale e anche come esercizio di tolleranza, integrazione, pazienza, ascolto, flessibilità. Se vogliamo, però, che ogni persona possa trovare il proprio posto nel mondo, più che dell'omologazione dovremo occuparci della identificazione, e della personalizzazione. E l'unico modo affinché si scopra dove, come, quando, quanto e a quali condizioni si può esprimere il proprio potenziale, è esperirsi in situazione.

Non serve, in questa sede, entrare in esemplificazioni specifiche rispetto a tutte le azioni che in questo senso a scuola possono essere intraprese; tale declinazione è nelle mani e nelle menti della scuola stessa, che sfodererà creatività ed efficacia nel momento stesso in cui riuscirà a comprendere la portata di questa rivoluzione copernicana. Ciò che spesso fa obiezione ai ragazzi non è la fatica che la scuola chiede loro, quanto che essa non dia buone ragioni, ovvero ragioni che interpellino fino in fondo la loro persona, per assumere quella stessa fatica. Non è ragionevole quindi temere, pensiero inespresso ma latente in tanti gruppi di insegnanti, che di fronte alla libertà di intrapresa i ragazzi si sottraggano all'impegno. Certo, la libertà non è mai un punto di partenza, ma proprio per questo essa va educata a piccoli ma onesti passi. La scuola deve alimentare la fiammella e suscitare il fuoco, parafrasando Montaigne e Plutarco, non spegnerla o renderla tutt'al più brace che arde sotto la cenere, come a volte fa.

In quante scuole primarie il 'lavoretto' in occasione delle feste, ove ancora si faccia, è standardizzato (se non, al massimo, nella scelta dei colori), pre-strutturato e a volte anche ritoccato dalle insegnanti? In quante altre, invece, i bambini possono scegliere fra più proposte, personalizzando la realizzazione del manufatto così da renderlo capolavoro? Ancora: in molte scuole secondarie di secondo grado i ragazzi prendono nelle verifiche voti a loro del tutto oscuri nelle motivazioni, e nemmeno si soffermano ad analizzare le correzioni, sempre che esse siano proposte dall'insegnante. Questo malcostume è frutto di un lavoro autovalutativo consapevole, progressivo e guidato, che può partire addirittura in prima primaria, attraverso una lettura della propria esperienza di apprendimento, o forse piuttosto di una abitudine a ricevere valutazioni sempre esterne?

Nel percorso orientativo della scuola secondaria di primo grado vengono esplorate anche le attività, spesso interessanti, che il ragazzo svolge fuori dalla scuola, o lo stesso viene guardato solo in relazione ai suoi risultati scolastici? Vengono proposte esperienze di lavoro, fin dalla scuola dell'infanzia, potremmo dire, che permettano al bambino di scoprirsi competente, finalizzato, produttivo e collaborativo? Con lavoro non intendiamo qui l'esecuzione di una consegna scolastica, ma di un vero e proprio compito produttivo o realizzativo: l'orto, un *compact disc* (certo non all'asilo) di canzoni in inglese con tanto di copertina personalizzata da ascoltare a casa, la preparazione di una visita didattica da effettuare, la preparazione, al contrario, di una visita didattica che altri compagni

provenienti da altrove realizzano presso la località degli ospiti... Il tutto, si passi la semplificazione espressiva, non 'per finta' ma 'per davvero', il che significa occuparsi di un compito dalla A alla Z, compresa la verifica e la valutazione finale, che non sarà più necessariamente un voto, ma la risposta positiva, per esempio, alla domanda: 'Funziona questo apparecchio che abbiamo costruito, svolge il compito per il quale l'abbiamo progettato?'. In questa prospettiva è possibile che ciò che si impara a scuola, o che le competenze dei docenti, non siano sufficienti, ecco che allora aprirsi al territorio e al mondo produttivo sarà naturale, dinamico e arricchente per tutti. Esistono esempi in atto di questo tipo, come le Imprese formative o i ristoranti didattici di Lombardia e Veneto¹³⁷, nelle quali i ragazzi lavorano e imparano, o come alcuni Istituti e Licei che si consorziano tra loro per offrire all'Ente Locale una valorizzazione dei beni culturali del territorio che diventano così più fruibili per tutti.

Non sarà solo il fare, naturalmente, a esprimere un valore aggiunto in chiave orientativa, bensì la riflessività che sull'esperienza del fare che gli insegnanti in chiave tutoriale aiuteranno i ragazzi a conquistare, attraverso strategie didattiche atte a rendere questo processo di consapevolezza un *habitus* lieve ed anche divertente¹³⁸. Ugualmente interessante sarà scoprire in opera il costante e non sempre armonico intreccio tra teoresi, *téchne* e *phrónesis*, tale per cui persino l'innesto florivivaistico potrà portare all'attenzione e al pensiero intelligente dei ragazzi questioni di bioetica, o di sostenibilità planetaria.

Anche in questa direzione, l'incontro con 'persone' –lavoratori, studenti più grandi, uomini di altri mondi e generazioni, rappresentanti del mondo della scienza, della cultura, del campo imprenditoriale, aiuta molto. La narrativa dei percorsi idiografici permette di rendersi conto che i fattori che indirizzano i passi della vita sono molteplici, esterni, interni, intrecciati, e ai quali in momenti diversi della vita si dà differente rilievo o spazio .

Pochi anni fa, sull'onda del successo editoriale di un suo volume¹³⁹, e per affrontare la crisi nella quale ci si stava immergendo, tenendo aperta una porta alla speranza, RAI Tre chiese a Mario Calabresi di condurre una trasmissione che mettesse in rilievo 'storie di chi ce l'ha fatta, con tenacia e coraggio'. La trasmissione, ancora visionabile in *podcast*¹⁴⁰, è particolarmente interessante in quanto, fuori da ogni sensazionalismo, mette in evidenza come molte persone abbiano realizzato sé stesse, portando un contributo oltre che a sé alla società, seguendo percorsi a volte semplici e lineari, a volte tortuosi e imprevedibili, ma tutti, sempre, svolti da un io in azione, consapevole, con una coscienza vigile che ha saputo interpellare la realtà, dare un senso a ciò che viveva e, in forza di questo, prendere decisioni, attraverso, ma a volte anche al di là, di talenti e attitudini particolari. Scelte nate dalla tenacia ma anche dal dolore, scelte di scelte non fatte (ovvero ri-scelte consapevoli di situazioni nelle quali inizialmente ci si è trovati in modo del tutto indipendente dalla propria intenzione).

¹³⁷ *Un menù di qualità. L'esperienza dei ristoranti didattici in Lombardia e Veneto*, in rivista "Enaip Formazione & Lavoro", 2011, 1, pp. 44-49; per la collaborazione territorio\scuole per la promozione del territorio a titolo esemplificativo si vedano anche i progetti in atto grazie alla collaborazione transfrontaliera Italia/Francia Marittimo <http://www.maritimeit-fr.net>.

¹³⁸ C. Casaschi, *La funzione tutoriale*, in C. Casaschi (ed.) *Verso il domani. Una ricerca sperimentale sull'orientamento a scuola*, Franco Angeli, Milano 2008, pp. 93-106.

¹³⁹ M. Calabresi, *Cosa tiene accese le stelle*, Mondadori, Milano 2011.

¹⁴⁰ Hotel Patria, Rai Tre, <http://www.hotelpatria.rai.it/dl/portali/site/articolo/ContentItem-a2f8ef38-b9f6-4c98-a43e-82865630f768.html?homepage> ultima visita a questo e agli altri siti indicati in nota 15 gennaio 2015.

Questa è una ginnastica che prepara alla vita, anzi, questa è la vita stessa se pienamente vissuta.

Un bambino di seconda elementare una volta chiese al suo papà se, visto che le maestre facevano sciopero, anche lui potesse stare a casa da scuola. Il padre gli rispose che no, che per le maestre andare a scuola era un lavoro, per lui no. Il bambino, fermo, rispose che anche per lui andare a scuola era un lavoro, e che per di più non lo pagavano. Il padre gli disse che sì, lui era pagato, attraverso le conoscenze che poteva acquisire, come ad esempio imparare (era un giorno di pioggia) perché piove. Il bambino, con sufficienza, rispose che quelle cose lui le sapeva già, che tutti sanno che piove perché gli angeli fanno la pipì, e che la scuola doveva piuttosto insegnargli a diventare grande; se quindi le maestre potevano fare sciopero, e quello che esse gli insegnavano non lo aiutava a diventare grande, aveva tutto il diritto di fare sciopero anche lui.

Chissà se quel bambino diventerà maestro, o sindacalista, o meteorologo. Quel che conta è che tutti coloro che accompagneranno il suo percorso di crescita riconoscano la sua dignità di persona e lo aiutino di conseguenza a tenere accesa la fiammella di un pensiero intelligente, comunicabile, critico e appassionato sulla realtà.

Non sarà infatti il possesso di una bussola, né concreta né metaforica, a riorientarlo, ma il saperla utilizzare intenzionalmente con responsabilità e libertà, sapendo dove sarà e scoprendo dove vorrà andare, per diventare l'uomo che sceglierà di essere.

Cristina Casaschi

Dottoranda in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro,
Università di Bergamo
Ph. D. student in "Human Capital formation and labour relations",
University of Bergamo

Counselling as *Gemuetsbildung* in Edith Stein's phenomenological pedagogy

L'orientamento come *Gemuetsbildung* nella pedagogia fenomenologica di E. Stein

Adriana Schiedi

*This paper intends to define the features of the phenomenological pedagogy about counselling developed by one of the greatest thinkers of the twentieth century, Edith Stein. This pedagogy is based on a reflexive model of counselling that is set up as *Gemuetsbildung*, a guidance process with a dual meaning, the one of giving a shape to someone and the one of giving oneself a shape, which invests the man in the deepest territory of his being, the soul (*Gemuet*), so that it can be educated to activate intentional processes more and more mature and responsible to face the choice processes along a path which involves his whole existence.*

L'orientamento: una *Weltanschauung* fenomenologica

Il presente contributo, prendendo le mosse dalla riflessione di una delle più grandi pensatrici del Novecento, Edith Stein – intorno alla cui figura oggi si stringe, in un fermento di studi e ricerche, una vera e propria comunità scientifica internazionale¹⁴¹ – intende delineare i tratti qualificanti di una pedagogia fenomenologica dell'orientamento, che mira a valorizzare la persona come protagonista di una *Bildung*, intesa come formazione al senso pieno del suo essere e del suo esistere e mediata da un cammino di conoscenza e di scoperta della sua verità interiore.

In tale cammino è implicita una forma di *guidance* da parte di un educatore, nelle vesti di un *mentor*, che ha il compito di accompagnare l'educando, *mentee*, lungo un processo di affermazione della sua verità esistenziale e di autorealizzazione personale, con un atteggiamento discreto e rispettoso della sua *physis* e del suo *Beruf*.

Solo così facendo, infatti, nel soggetto, potrà compiersi quel passaggio da un essere *atto* a un divenire consapevolmente *potenza*, attraverso la presa di coscienza,

¹⁴¹ Riportiamo a testimonianza di quanto si afferma il recente volume di Francesco Alfieri, *Die Rezeption Edith Steins*, che, offrendo una rassegna completa della bibliografia esistente sulla Stein, ha posto le basi per la costituzione di una vera e propria comunità scientifica internazionale accomunata da un interesse interdisciplinare nei suoi confronti. (Cfr. F. Alfieri, *Die Rezeption Edith Steins. Internationale Edith-Stein-Bibliographie (1942-2012). Festgabe für M. Amata Neyer ocd*, Sondernummer des Edith Stein Jahrbuches, Vorwort v. U. Dobhan ocd, Geleitwort v. H.-B. Gerl-Falkovitz u. A. Ales Bello, Einführung v. F. Alfieri ofm, Echter, Würzburg 2012).

cioè, di ciò che è (un *essere*), delle sue capacità e di ciò che vuole diventare (un *dover essere*).

Ma, prima di entrare nel merito di questi aspetti, cerchiamo di capire: che cosa significa concepire l'orientamento in una *Weltanschauung* fenomenologica? Il concetto di orientamento, da sempre, è racchiuso nella stessa etimologia del termine pedagogia, così come nella sua evoluzione scientifica; è componente strutturale, inoltre, di una prassi pedagogica che dall'antichità (Socrate) all'età moderna (Comenio) fino ad arrivare ai giorni nostri si è andata sempre più caratterizzando come processo di educazione alla scelta, volto a promuovere conoscenza e consapevolezza nella persona del suo sé, l'assestamento del suo *ethos* vocazionale, la promozione/sviluppo delle sue capacità/potenzialità e la maturazione di queste ultime in saperi e competenze. Tuttavia, bisogna aspettare il '900 e Talcott Parsons per arrivare a concepire l'orientamento in senso più moderno, come pratica finalizzata a favorire lo sviluppo professionale del soggetto, nonché a stabilire la sua maggiore o minore attitudine nello svolgere un determinato lavoro mediante prove diagnostico-attitudinali.

Il soggetto da educare/orientare non è un soggetto qualunque diranno i fenomenologi della scuola husserliana. Tra questi, un posto di assoluto rilievo ebbe Edith Stein, secondo la quale la pratica di orientamento, intimamente connessa ad un concetto più ampio di *Bildung*, assume una connotazione personalistica.

La sfida della *Bildung*, secondo la fenomenologia, consiste proprio nella possibilità di orientare, ovvero di guidare le nuove generazioni in un processo di crescita personale che è tutt'altro che scontato, ma avviene lì dove maturano identità forti, capaci di confrontarsi con il presente e di fronteggiare l'incertezza e l'imprevedibilità del futuro che le attende.

La pratica orientativa rientra in un spazio di incertezza/indeterminatezza che dipende dalla natura dei soggetti e della relazione educativa.

A tal proposito E. Stein afferma: «[...] la relazione [educativa] è sempre in balia della possibilità e delle molteplici variabili che entrano in gioco e in modo particolare della libertà e dell'autodeterminazione del soggetto in via di formazione»¹⁴², ma anche della sua storicità, del suo *background* culturale, esperienziale, nonché della situationalità/temporalità dell'evento educativo.

L'educatore/orientatore, nell'ambito del suo intervento, non potrà non tener conto di tutte queste variabili. Esse, al contrario, sono fondamentali per comprendere qual è il punto da cui partire nella relazione educativa e quali sono gli obiettivi educativo/formativi che potrà verosimilmente raggiungere nello spazio temporale del processo orientativo.

Il rapporto educatore/*mentor* – educando/*mentee*, secondo i fenomenologi, non è mai unidirezionale, ma è sempre caratterizzato da uno scambio bidirezionale, ovvero da una reciprocità delle azioni e delle loro conseguenze¹⁴³.

Per i fenomenologi, l'educatore educa quando è capace di orientare, di porsi come guida/modello/testimonianza di verità per l'educando/*mentee*; quando, cioè, agisce in nome della persona, aiutandola a crescere in umanità, promuovendola e iniziandola ad un cammino di ricerca interiore e di scoperta della sua verità esistenziale.

¹⁴² A. M. Pezzella, *Lineamenti di filosofia dell'educazione. Per una prospettiva fenomenologica dell'evento educativo*, Lateran University Press, Città del Vaticano 2007, p. 40.

¹⁴³ Ivi, p. 41.

In questo *operari* è implicita un'azione del "plasmare"¹⁴⁴ l'umano, fino a fargli assumere una forma, la persona nella sua totalità, come unità inscindibile di corpo, anima e spirito, secondo un'immagine che le è sì conferita dall'esterno, ma che è anche scelta liberamente dalla stessa in ragione, come dicevamo, del suo intelletto e della sua volontà.

Il realismo fenomenologico di E. Stein mostra, infatti, a tal proposito che la persona non è un io astratto o ideale; al contrario, è un io reale, dotato di coscienza, che vive, si muove e agisce in una *Lebenswelt*, e cioè in un orizzonte spazio-temporale ben definito, del quale fa quotidianamente esperienza e dal quale riceve continui stimoli, che sceglie liberamente, e in maniera motivata, di assecondare per portare a compimento il suo progetto esistenziale.

Da qui, l'accento posto su un nuovo modello di orientamento di tipo riflessivo, supportato da un metodo contemporaneamente orientante e auto-orientante, volto ad accompagnare il soggetto nel suo farsi persona, nelle diverse fasi del suo ciclo di vita, cioè lungo un processo di sviluppo che investe l'intera sua esistenza.

Tale modello, come vedremo nel paragrafo successivo, nella filosofia dell'educazione fenomenologica della Stein si configura come *Gemuetsbildung*, un agire orientativo dalla duplice valenza, del dare forma e del darsi forma, che investe l'uomo nella regione più profonda del suo essere, l'anima (*Gemuet*), affinché questa possa essere educata ad accogliere ciò che riceve dall'esterno e ad attivare progettualità positive e dinamiche per fronteggiare i processi di scelta, nelle fasi di transizione della sua esperienza di vita personale-scolastica-professionale.

... come *Gemuetsbildung* per una ricerca della verità esistenziale

La persona, con la sua struttura essenziale, con la sua individualità irripetibile, i suoi processi psichici interiori, le sue passioni, i suoi bisogni e le sue motivazioni, costituisce per E. Stein il vettore principale di una pratica educativa/orientativa concepita come *Gemuetsbildung*, intesa sia come processo esterno, ovvero come azione del formare/guidare un soggetto per raggiungere una immagine (*Bild*) o una forma (*Gebilde*) secondo un archetipo o modello – che è per lei quello cristiano – sia come processo riflessivo interno, promosso da una spinta motivazionale del soggetto a compiere delle scelte liberamente per seguire un determinato cammino, al fine di realizzarsi sul piano esistenziale.

Questo è quanto evinciamo dal testo di una Conferenza che Edith Stein tenne a Spira il 18 ottobre del 1930 dal titolo *Zur Idee der Bildung*: Sull'idea di formazione, pubblicato su *Zeit und Schule* del 16.11.1930 e ad oggi conservato nell'Archivum dei suoi scritti. In apertura la Stein così spiega l'ampio significato cui il sostantivo *Bildung* rinvia:

Come tutti i sostantivi che terminano in -ung anche il sostantivo *Bildung* ha già *morfologicamente* molteplici significati: da un lato designa l'azione del formare (*Bilden*), o anche il processo del venire formato; e dall'altro l'esito di tale attività, ciò che, all'oggetto formato, conferisce il carattere di *formato*. Per quanto riguarda il *significato*, *bilden* significa *formare una materia*, e *creare* in tal modo un'immagine (*Bild*) o una *forma* (*Gebilde*). Dicendo *forma*, intendiamo appunto che essa è qualcosa di formato, di plasmato. Dicendo *immagine* intendiamo che essa è riproduzione (*Abbild*) di un modello (*Urbild*). È

¹⁴⁴ E. Stein, *La vita come totalità. Scritti sull'educazione religiosa*, tr. it. di T. Franzosi, Città Nuova, Roma 1994, p. 30.

dunque pertinente al processo formativo che una materia prenda una forma che la renda riproduzione di un modello¹⁴⁵.

Come si vede e come, del resto, è stato anche opportunamente rilevato dalla traduttrice del saggio nella nota 1 a piè pagina, la portata semantica del termine *Bildung* tedesco comprende e, al tempo stesso, supera le due espressioni italiane “formazione” ed “educazione”, la prima più riferita alla cultura e la seconda al comportamento, per intendere un processo volto alla maturazione interiore di una «“saggezza di vita”, alla realizzazione piena di sé»¹⁴⁶ e, dunque, anche alla capacità del soggetto di auto-orientarsi per raggiungere una forma personale compiuta (*das Gebilde*). Si tratta, in definitiva, di un termine polisemico che, sottolinea la stessa Stein, racchiude in sé molteplici significati, quali educazione, formazione, insegnamento, guida, orientamento, tutti a loro modo espressione dell’agire pedagogico. Da qui, la difficoltà di dare una definizione univoca di *Bildung*.

L’educazione, per Edith Stein, è sia fine che mezzo, è sia obiettivo che processo, è sia risultato che cammino in vista del suo raggiungimento: comprende allo stesso tempo sia «la struttura che la personalità umana viene ad assumere per influsso dell’attività altrui, [...] [sia] il processo di questa formazione»¹⁴⁷.

Nell’opera educativa è implicita una forma di accompagnamento dell’educatore-*mentor* nei confronti dell’educando-*mentee* affinché possa formare se stesso e raggiungere liberamente la forma auspicata (che è quella *Christi*, propria dei figli di Dio). Sì, liberamente perché l’uomo è, nell’orizzonte della metafisica cristiana della Stein, soggetto libero che possiede già naturalmente, anche se in maniera inconsapevole, nella sua interiorità le chiavi della sua educabilità. Ciò – precisa E. Stein – non significa che egli possa formarsi da solo: «[...] Nessuno – ella afferma – può far di sé qualcosa che sia al di fuori della propria natura»¹⁴⁸. Egli necessita di un supporto esterno (quello dell’educatore/*mentor*) che lo aiuti a rendersi consapevole di quella “impronta germinale” ricevuta in dono alla nascita e che lo guidi mostrandogli i mezzi per formare se stesso e portare a compimento ciò che, come dicevamo, è già determinato nel suo dover essere¹⁴⁹.

Nella sua celebre opera *Essere finito ed Essere eterno*, annoverata ormai tra i classici della filosofia del nostro secolo, E. Stein, affronta il delicato tema dell’essere in rapporto alla temporalità e all’esistenza proponendo un originale incontro tra la tradizione aristotelico-tomista e quella fenomenologica. L’essere, dunque, nel nostro caso, la persona, è essere presente che vive il proprio tempo. Il suo *hinc et nunc* comprende il suo essere presente, ma non lo esaurisce del tutto. La Stein spiega, infatti, a tal proposito:

In ciò che sono in questo momento, è nascosto qualcosa che io ora non sono attualmente, ma che diverrò attualmente in futuro e ciò che in questo momento io sono attualmente, lo ero già prima, ma non attualmente. Il mio essere presente contiene la possibilità di un essere attuale futuro e presuppone una

¹⁴⁵ Ivi, pp. 21-22.

¹⁴⁶ Nota 1 della traduttrice in ivi, p. 21.

¹⁴⁷ E. Stein, *La donna. Il suo compito secondo la natura e la grazia*, tr. it., Città Nuova, Roma 1987, pp. 133-134.

¹⁴⁸ Ivi, p. 135.

¹⁴⁹ E. Stein, *Essere finito e essere eterno. Per un’elevazione al senso dell’essere*, a cura di L. Vigone, Presentazione di A. Ales Bello, Città Nuova, Roma 1999, p. 78.

possibilità nel mio essere precedente; esso è insieme essere attuale e potenziale, reale (*wirkliches*) e possibile; in quanto è reale, esso è l'attuazione di una possibilità che già prima esisteva¹⁵⁰.

Compito dell'educatore/*mentor* sarà quello di accompagnare l'educando, che altro non è se non quello che la Stein definisce un *essere reale-temporale* il cui sviluppo deve ancora compiersi, lungo un cammino progressivo e prestabilito che prevede la realizzazione graduale delle sue possibilità non realizzate e l'attualizzazione delle sue facoltà¹⁵¹.

Ciò comporta la capacità dell'educatore di tener conto, durante la sua azione di accompagnamento/orientamento/educazione, della struttura articolata e dinamica della persona umana, ovvero della sua corporeità, psichicità e spiritualità. Da qui, la necessità di fondare la sua opera educativa su una antropologia fenomenologica eticamente connotata.

Agire educativo e agire orientativo, se pure, come abbiamo appena visto, per alcuni versi rappresentano due azioni molto simili – secondo E. Stein – differiscono, invece, nei meccanismi di consapevolezza e nella volontà. Ella afferma, infatti:

[...] Il *guidare* – o orientare - e l'*educare* sono due concetti strettamente connessi l'uno all'altro, nella misura in cui in entrambi la *volontà* viene indirizzata a raggiungere uno scopo [...], nel primo caso si tratta più di un progredire nella consapevolezza dello scopo, non ancora di un'istruzione ed elaborazione pianificate della volontà [...] per farla atto al conseguimento dello scopo, come invece ha luogo nell'educare. [...] ¹⁵².

Orientare è compito dell'educatore, del maestro, del genitore di colui che, in ragione del ruolo che interpreta, testimonia dei valori e degli ideali che, laddove intercettano la predisposizione dell'educando ad accoglierli, si fanno per lui micce di una spinta motivazionale che lo aiutano a maturare un agire libero, responsabile ed eticamente connotato, dunque, a farsi uomo, ma anche a crescere in umanità.

Osserva la Stein, tuttavia, che ogni soggetto è diverso dall'altro per natura ed è caratterizzato da una vita psichica differente, connotata da un fluire di stati psichici qualitativamente unici, che sono all'origine del suo atteggiamento singolare, nonché della spinta e della motivazione che mostra nei confronti di ciò che vive all'esterno. Questo spiega perché i soggetti, seppur messi nelle stesse condizioni e sottoposti agli stessi stimoli, non reagiscono tutti allo stesso modo: alcuni matureranno più in fretta e saranno, pertanto, capaci di compiere autonomamente delle scelte rispetto alla loro vita personale, professionale ecc.; altri ci riusciranno ma solo in età più adulta; altri ancora, infine, non ci riusciranno mai e avranno bisogno per l'intera esistenza di un mentore esterno o, in taluni casi estremi, di più di uno che funga da bussola e, in quanto tale, che indichi la direzione verso la quale orientare il loro cammino e le loro scelte di vita.

La competenza auto-orientativa – avverte la studiosa - ha a che fare con lo sviluppo dell'anima umana ad opera dell'intelletto (*Verstand*) che è, a un tempo, attivo e passivo:

Attivo nella misura in cui elabora fattivamente la propria ricchezza intellettuale; passivo, nella misura in cui assorbe qualcosa dal di fuori, qualcosa che gli si offre innanzitutto senza il suo intervento e, fattolo proprio, torna nuovamente quiescente. All'operato attivo dell'intelletto partecipa la volontà¹⁵³.

¹⁵⁰ Ivi, pp. 75-76.

¹⁵¹ Ivi, p. 376.

¹⁵² E. Stein, *La vita come totalità. Scritti sull'educazione religiosa*, cit., p. 167.

¹⁵³ Ivi, p. 26.

Essa è una forza interiore capace di spostare l'intelletto in un senso o nell'altro, facendo in modo che l'anima accolga o resti indifferente agli stimoli che riceve dall'esterno. Avviene così che il soggetto, guidato da libera iniziativa, è capace di scegliere:

Può prendere dall'ambiente circostante l'alimento disponibile per il corpo e l'anima, può selezionare ciò che è appropriato e respingere ciò che gli reca nocimento; ma può anche tralasciare di fare questo, può trascurarsi e di conseguenza incolpare sé solo, se resta incolto (*ungebildet*), o se si guasta (*verbildet*)¹⁵⁴.

La formazione del soggetto, dunque, è un processo spirituale che interessa l'anima chiamata a ricevere e a darsi una forma. Tuttavia, affinché questo processo si compia occorre, secondo la Stein, educare le forze spirituali, quali i sensi, la memoria, l'immaginazione, l'intelletto, i sentimenti, la volontà.

Questo processo di educazione consiste in un vero e proprio esercizio di guida/addestramento (*Gemuetsbildung*), che avviene nell'intimo dell'anima e mira alla sua tras-formazione, all'assunzione cioè di una nuova forma, in guisa degli stimoli educativi che le forze spirituali ricevono dall'esterno, e dal modo in cui l'anima li organizza e li struttura dentro di sé:

La forma – avverte la Stein a tal proposito – non sussiste già a-priori, ma si imprime via via, nel corso del suo processo evolutivo, e di pari passo con l'assunzione di materiali spirituali, nello stesso modo in cui il seme si sviluppa in pianta¹⁵⁵.

Nell'idea di educazione è implicita, quindi, una pratica di addestramento che è anche auto-addestramento e auto-orientamento che consiste – secondo i fenomenologi - nel fare spazio dentro di sé, predisponendo così l'anima ad accogliere un nutrimento spirituale che proviene dall'esterno:

Col nutrimento spirituale – osserva la Stein - essa assume lo stimolo all'azione; si sente spinta a far sì che la propria essenza, quella che interiormente la plasma, dimostri la propria efficacia all'esterno, in atti e opere che ne diano testimonianza. Tale attività rivolta all'esterno, l'esprimersi, il fare, il realizzare, è una parte essenziale della personalità, per cui l'addestramento delle corrispettive doti pratiche e creative, mirato a che queste ultime possano tradursi in abilità concrete, è un elemento essenziale del processo educativo¹⁵⁶.

Secondo E. Stein, all'origine del processo di auto-orientamento/auto-addestramento c'è una legge causale che ne determina il suo funzionamento in un senso o nell'altro. Essa va rintracciata nella vita psichica del soggetto, e precisamente in quegli «'atti' o vissuti intenzionali, con i quali comincia la vita spirituale»¹⁵⁷, che determinano il dirigersi intenzionale del soggetto verso qualcosa, una persona, un'idea, un progetto, nonché il suo attivarsi per la realizzazione dello stesso. Il più significativo, secondo la Stein, è la motivazione strettamente legata all'esercizio della libertà della persona e al volere.

¹⁵⁴ Ivi, p. 32.

¹⁵⁵ Ivi, p. 29.

¹⁵⁶ *Ibidem*.

¹⁵⁷ Ivi, p. 34.

Essa, come diremo meglio nel paragrafo successivo, costituisce l'*a-priori* di una pedagogia orientativa fenomenologicamente strutturata, nonché la *condicio sine qua non* per la messa in atto di principi, quali l'assecondamento, l'accompagnamento, la cura. Assecondare la vocazione dell'*educando/mentee*, accompagnarlo lungo un cammino, aver cura di lui, dei suoi desideri, dei suoi bisogni, a parer nostro, risulterebbero, infatti, delle azioni sterili laddove non intercettassero o promuovessero in lui una spinta motivazionale.

Oggi nei vari ambienti scolastico, aziendale, sportivo e via dicendo si parla di orientamento motivazionale, ma che cosa intendiamo per motivazione? Quali sono gli ancoraggi teorici di questo modello tra i più utilizzati nella pratica di orientamento? È possibile essere motivati in qualcosa senza volerla veramente e senza essere pienamente coscienti di ciò che si vive, di ciò che si è e di ciò che si vorrebbe essere? Sono queste delle questioni di non facile risoluzione alle quali, tuttavia, nel prossimo paragrafo, cercheremo di dare una risposta, raccogliendo ancora una volta l'eredità del pensiero della Stein e delle sue lucide e quanto mai attuali riflessioni su questi temi.

Dirigersi verso l'Oriente, tra coscienza, volontà e motivazione

L'uomo si è sempre chiesto quali sono i fattori che muovono e determinano il suo comportamento. È questo, tra l'altro, un tema ampiamente indagato dalle scienze umane al quale non solo la psicologia, nelle sue diverse scuole di pensiero, ma anche e soprattutto la filosofia fenomenologica ha dato un contributo di grande rilevanza.

La vasta letteratura scientifica che si è sviluppata, negli ultimi decenni, nell'ambito dei diversi settori scientifico-disciplinari, soprattutto di stampo psico-pedagogico in materia di orientamento, ha ampiamente dimostrato che la capacità di orientarsi non è connaturata al soggetto, ma è un attributo, una qualità che si acquisisce strada facendo e che aumenta progressivamente con lo sviluppo dell'autonomia individuale e la costruzione dell'identità personale e sociale.

Essa fa sì, direbbe E. Stein, che nel soggetto avvenga il passaggio da un *in potentia esse* ad un *in actu esse*¹⁵⁸.

Nella società attuale, nella quale le traiettorie di carriera del singolo individuo sono sempre più caratterizzate da discontinuità, irregolarità, interruzioni e deviazioni, essere capaci di orientarsi significa dimostrarsi all'altezza di gestire la propria storia personale, formativa e professionale; significa, altresì, imparare ad affrontare il cambiamento, che si presenta non sempre in modo prevedibile, invertendo, se necessario, la rotta e riorganizzando *in itinere* il proprio progetto esistenziale, professionale ecc, in modo tale da cercare di dare continuità al cambiamento. Ciò non avviene sempre naturalmente e in maniera scontata nel soggetto. La capacità di gestire questo processo in maniera consapevole passa attraverso la maturazione di competenze orientative specifiche, il cui esercizio è regolato appunto da fattori, quali la coscienza, la volontà e la motivazione. L'azione che questi fattori svolgono è fondamentale a un punto tale che la carenza o il mal funzionamento di uno, o più di essi, compromette seriamente lo sviluppo del soggetto, il raggiungimento di un'autonomia di pensiero, di scelta e di azione, dunque, la sua eventuale capacità di orientarsi e di scegliere liberamente, autonomamente,

¹⁵⁸ In riferimento a questo punto vedi: cfr. E. Stein, *Potenza e atto. Studi per una filosofia dell'essere*, tr. it. di Anselmo Caputo, Città Nuova, Roma 2003.

consapevolmente e in maniera motivata la traiettoria da seguire nel suo cammino esistenziale e professionale.

Cerchiamo di chiarire perché ciò avviene affondando lo sguardo nelle maglie della antropologia fenomenologica di E. Stein.

Per guardare verso l'Oriente, il punto d'origine in cui sorge il sole, immagine questa diventata emblematica del processo di orientamento, già Kant in un suo celebre saggio del 1786, *Che cosa significa orientarsi nel pensiero?*, aveva sottolineato che la capacità di orientarsi appartiene al soggetto in quanto individuo umano dotato di ragione¹⁵⁹. Il soggetto, per orientarsi e imparare a fare un corretto uso della sua ragione – secondo il filosofo – ha bisogno di essere preliminarmente formato attraverso una educazione pratica o morale¹⁶⁰, volta a formare la sua personalità, a renderlo libero e cosciente di questa libertà e ad esercitarla attraverso le sue scelte, per inserirsi così appieno e in maniera attiva nel sistema sociale.

Non diversamente da Kant, molti anni dopo, la Stein ribadisce l'importanza di formare il soggetto rispettandone la libertà ed esercitando quanto più possibile la sua capacità di orientarsi, di compiere delle scelte autonome e di agire in maniera responsabile. In tale prospettiva, sarà necessario che l'educatore-*mentor* promuova nell'educando-*mentee* quelle doti connaturate alla sua soggettività e necessarie per muoversi nel mondo autonomamente e in maniera cosciente. Per sviluppare tali facoltà, secondo la fenomenologia steiniana, è necessario educare lo spirito, ovvero quella che Kant individua come la sfera della moralità del soggetto che lo porta non solo a scegliere in vista del perseguimento di taluni obiettivi personali, ma nella prospettiva di un bene più esteso che riguarda tutti, nel quale gli obiettivi del singolo coincidono con quelli della collettività.

Secondo Edith Stein, affinché il soggetto impari ad auto-orientarsi è necessario che lo stesso faccia spazio dentro di sé, nel luogo più profondo in cui l'io si sedimenta: l'anima.

Essa, osserva E. Stein, «è il centro della persona, il "luogo" in cui quest'ultima è presso se stessa»¹⁶¹. L'anima ha al suo interno profondità, note come «profondità dell'io»¹⁶², ciascuna delle quali è pronta ad accogliere una certa scala di valori, la cui intensità dipenderà dal loro grado di partecipazione interiore. Tra le qualità presenti nell'io personale, un ruolo decisivo ha la 'forza di volontà' che, nell'antropologia fenomenologica steiniana, corrisponde alla «capacità di impegnarsi per i valori sentiti»¹⁶³.

Esiste poi la forza dell'autoformazione che fa sì che l'io si adoperi per la realizzazione di un valore¹⁶⁴. Essa spiega il meccanismo psichico che sottostà alla tensione auto-formante o auto-orientante del soggetto in formazione: io mi auto-oriento in vista del raggiungimento di un traguardo, dell'affermazione di me stesso e del compimento del mio progetto esistenziale.

Le analisi fenomenologiche condotte da E. Stein, ma ancor prima dal suo maestro Husserl sulla motivazione, strettamente legate a quelle sulla coscienza, sulla libertà e sulla

¹⁵⁹ Cfr. I. Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensiero*, tr. it. a cura di Franco Volpi, Adelphi, Milano 1996.

¹⁶⁰ Cfr. I. Kant, *Über Pädagogik*, Akademie-Ausgabe, Königsberg 1803.

¹⁶¹ E. Stein, *Introduzione alla filosofia*, tr. it. di A.M. Pezzella, a cura di A. Ales Bello, Città Nuova, Roma 1998, p. 184.

¹⁶² Ivi, p. 184.

¹⁶³ Ivi, p. 186.

¹⁶⁴ *Ibidem*.

volontà, risultano particolarmente interessanti ai fini della comprensione degli atti psichici che sottostanno all'agire orientativo, ma soprattutto auto-orientativo del soggetto.

Ma che cosa dobbiamo intendere per coscienza? Qual è la relazione che passa tra la volizione e la motivazione? In che modo ciascuno di questi atti della coscienza può incidere sulla personalità e sul comportamento del soggetto e sullo sviluppo di una competenza auto-orientante da parte dello stesso? Ebbene, questi tre concetti attengono alla sfera della interiorità/soggettività e al piano della causalità psichica, per molto tempo appannaggio dell'indagine psicologica.

Alla Stein va il merito di aver sottratto questi temi al predominio esclusivo della psicologia per sottoporli all'analisi fenomenologica, fedele ad un atteggiamento scientifico concreto, reale, essenziale, nella misura in cui privilegia l'ascolto della realtà e l'evidenziazione dei fatti, sui quali non si proietta astrattamente una verità, ma rispetto alla quale se ne ricerca il senso nascosto, non dando mai per scontato nulla ma, al contrario, ricominciando sempre da capo in un processo di conoscenza all'infinito e di ricerca della cosa (*Sache*) che rifugge da speculazioni sterili, da ricette preconfezionate e da ovvietà non aderenti alla cosa stessa.

Procedendo per gradi, veniamo al primo di questi concetti: la coscienza. Nella introduzione a *Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione psicologica* (*Beiträge zur philosophischen Begründung der Psychologie und der Geisteswissenschaften*), pubblicato nello *Jahrbuch* nel 1922, la Stein afferma:

Il mondo sul quale cade il nostro sguardo nell'atteggiamento naturale, con tutto quello che contiene, è il correlato della nostra coscienza. [...] A ogni oggetto e a ogni genere di oggetti corrispondono connessioni di coscienza costituite in modo determinato; e inversamente: se si danno siffatte connessioni di coscienza, allora deve necessariamente manifestarsi al soggetto di questa vita di coscienza una bene determinata oggettualità¹⁶⁵.

Da quanto appena detto ne discende che, per i fenomenologi, la coscienza si identifica con il nesso che mette in relazione l'io con il mondo; è un dirigersi intenzionale e volitivo messo in atto dal soggetto e rivolto a qualcosa, un oggetto, un progetto, idee di verità.

L'indagine sulla coscienza, com'è noto, in Husserl, si sviluppa a partire dall'incontro con la psicologia descrittiva di Franz Brentano, dalla quale successivamente egli prende le distanze pervenendo ad una teorizzazione propria che affonda le sue radici nel metodo fenomenologico. La coscienza, per il padre della fenomenologia, risiede nel corpo, è coscienza incarnata; ha natura intenzionale, cioè è coscienza di qualche cosa, rivolta ad un oggetto nei vari modi del percepire, del memorizzare, del ricordare, del fantasticare, dell'immaginare, dell'ideare/progettare.

Ora, ponendo il caso che l'oggetto a cui si rivolge la coscienza sia lo studio di una disciplina, una situazione formativa, una professione, possiamo facilmente comprendere come gli atti attivati dalla coscienza possano incidere significativamente nel rendere un soggetto presente a se stesso e, quindi, anche capace di disegnare consapevolmente la traiettoria del suo cammino di vita.

¹⁶⁵ E. Stein, *Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione filosofica*, tr. it. di A. M. Pezzella, Presentazione di A. Ales Bello, Città Nuova, Roma 1996, p. 42.

Tutti gli atti della coscienza ricadono in quel flusso di coscienza di cui parla la Stein, ovvero in un insieme di vissuti che hanno una durata, si svolgono lungo un *continuum*, stando gli uni accanto agli altri oppure sovrapponendosi gli uni con gli altri.

La coscienza svolge un ruolo primario nella strutturazione dell'io e nella relazione educativa.

L'io si costruisce nel tempo, nella storia, attraverso i vissuti di cui fa esperienza,

[...] Tale costituzione avviene attraverso trasmissione ed assimilazione di modi di fare, di agire, di pensare, di esperienze fatte nei primi anni di vita, di modalità di relazioni che si acquisiscono all'interno dell'ambiente, di quell'*Umwelt*, nel quale ci si muove con naturalezza. [...] Ogni io ha una propria storia, è un io che si costituisce nel tempo e con il tempo e secondo delle modalità ben precise che vanno tenute presenti, non solo in una relazione educativa *normale*, ma in modo particolare quando si ha a che fare con soggetti, con ragazzi difficili, caratteriali, con quanti hanno esperienze forti alle spalle¹⁶⁶,

con quanti ancora hanno bisogno di essere guidati, orientati, accompagnati in un percorso di crescita interiore e di autodeterminazione.

Quest'ultima, spiega Husserl nelle *Meditazioni cartesiane*, avviene per genesi passiva ed attiva. In queste due fasi è possibile distinguere due tipi di coscienza. La prima, quella passiva, accompagna il soggetto in una prima fase che potremmo definire incosciente della sua esistenza, quando cioè si comporta, parla e agisce in base ai linguaggi e ai modelli che ha assorbito passivamente dal contesto e dagli altri. La seconda è quella illuminata da un'autonomia del pensare e dello scegliere liberamente e consapevolmente. Avviene così che «[...] prima di un io attivo e cosciente ve ne è uno passivo, un *Vor- Ich*, un pre-io che è commisto con il mondo e con gli altri»¹⁶⁷. Laddove il risultato di questo sviluppo per genesi passiva sia un soggetto deviato, un bullo, un soggetto immaturo, irresponsabile, attraverso un'azione educativa mirata e di natura spirituale, sarà possibile destrutturare tali comportamenti/atteggiamenti per passare ad un altro tipo di coscienza, quella attiva, aiutando il soggetto a cambiare il corso degli eventi, ad orientarsi nel mondo, a compiere delle scelte autonome, consapevoli e soprattutto motivate, cioè rientranti in un disegno di vita e di realizzazione personale per il futuro. Si tratterà, dunque, di aiutare la persona a venir fuori da uno stato di passività per assumere pieno controllo di sé e diventare così un soggetto attivo, capace di comprendere il mondo in cui è inserito e di modificarlo con la sua volontà e le sue azioni.

È questa un'operazione necessaria ai fini della costruzione e del successivo consolidamento di quella relazione io-mondo teorizzata da Husserl. Egli osserva, infatti, a tal proposito:

[...] La vita è sempre un vivere-la-certezza-del-mondo, un modo di attuarla. Vivere desti vuol dire essere desti di fronte al mondo, essere costantemente e attualmente coscienti del mondo e di se stessi come soggetti nel mondo, vivere realmente, attuare realmente la certezza d'essere nel mondo¹⁶⁸.

Da qui, il compito dell'educatore, del *mentor* o *tutor* che dir si voglia, quello cioè di illuminare il soggetto/educando, di "rendere desta" la sua coscienza, di insegnargli a

¹⁶⁶ A.M. Pezzella, *Lineamenti di filosofia dell'educazione*, cit., p. 64.

¹⁶⁷ Ivi, p. 65.

¹⁶⁸ E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, tr. it. di E. Filippini, il Saggiatore, Milano 1983, p. 170.

vedere oltre l'ovvio per arrivare così ad assumere consapevolezza della forza del suo pensiero, della sua libertà e del suo volere e del potere che questi esercitano ai fini della organizzazione del mondo, del senso che gli vuol conferire nonché del disegno personale esistenziale che intende realizzare nel tempo.

Nel processo educativo/formativo la variabile tempo è estremamente importante per il farsi cosciente del soggetto.

L'evento educativo avviene, infatti, non già in un vuoto temporale, bensì lungo un flusso di vissuti, che è il flusso di coscienza, che attiene al passato, alla storicità del soggetto, allo spazio della relazione educativa, alle fasi e alla durata del progetto formativo, ai successi, agli insuccessi di cui ha fatto esperienza e al cambiamento esistenziale che questi ultimi hanno prodotto in lui.

Il flusso di vissuti della coscienza, secondo la Stein, è dato da un coesistere di vissuti differenti per natura, che agiscono in maniera tacita sullo sfondo dell'evento educativo/formativo e dell'agire orientativo motivando il soggetto/*mentee*, sebbene non sempre in una forma cosciente da parte di quest'ultimo.

C'è come una consapevolezza irriflessa che accompagna il soggetto lungo l'intero corso della sua vita facendolo vivere in uno stato di incoscienza simile ad un torpore che spesso ne frena la maturazione, la crescita interiore e la realizzazione del suo progetto esistenziale.

Spetterà all'educatore/*mentor* interpretare la volontà del Dio creatore e illuminare il flusso di vissuti dell'educando/*mentee*, facendo in modo che a quel torpore dato da uno stato di consapevolezza irriflessa possa sostituirsi una «coscienza riflessiva, che consente all'educando/a di fissare l'attenzione sui propri comportamenti, positivi o negativi [...] per permettere una revisione, un ridimensionamento, una presa d'atto cosciente e consapevole dei propri atteggiamenti e stili di vita»¹⁶⁹.

Affinché ciò avvenga è necessario che il soggetto, guidato dall'educatore/*mentor*, rivolga il suo sguardo alla sua interiorità alla scoperta di quell'atto, la riflessione, che ha la sua genesi in un vissuto proprio originario, definito *percezione interna (innere Wahrnehmung)*, che gli consentirà di guardarsi dentro e di capire tutti gli altri atti che caratterizzano la sua vita spirituale e se stesso.

Nel promuovere un'azione orientativa l'educatore/*mentor* deve quanto più possibile accedere alla sfera spirituale dell'educando/*mentee* perché, come già detto, è lì la sede del suo Io, della sua intenzionalità, del suo volere, nonché dei suoi valori. In essa albergano tutti quegli atti che esprimono la libertà, la volontà e la motivazione del soggetto.

La libertà è la condizione di esistenza della persona che gli consente di operare delle scelte in maniera autonoma e di farsi, in questo modo, costruttore consapevole e responsabile del suo destino. Essa «[...] nasce dalle molteplici possibilità, che il soggetto ha di fronte a sé, di diventare quello che vuole, per quanto debba sempre fare i conti con limiti caratteriali, con esperienze individuali che ne restringono il campo»¹⁷⁰.

Sì, è questo il fine ultimo dell'agire orientativo, della guida, dell'accompagnamento: promuovere la persona, aiutarla a crescere in consapevolezza, umanità, insegnarle ad esercitare responsabilmente ed eticamente la sua libertà, quindi, a scegliere consapevolmente e nella direzione della sua volontà.

¹⁶⁹ A. M. Pezzella, *Lineamenti di filosofia dell'educazione*, cit., p. 72.

¹⁷⁰ Ivi, p. 40.

Ma che cos'è la volontà e quali sono le sue implicazioni dal punto di vista pedagogico? La volontà – spiega la fenomenologia – è l'esito di un atto cosciente orientato ad un fine. Nell'atto volitivo entrano in gioco molteplici variabili, tra cui la percezione, le emozioni, l'affettività, la memoria, il giudizio. La volontà è sempre rivolta ad uno scopo. Essa presuppone, inoltre, la consapevolezza di una meta da raggiungere; si manifesta attraverso atti creativi, che altro non sono se non la possibilità che l'essere umano ha di tradurre in esistente un oggetto del suo volere.

Affinché la volontà possa tradursi in azione, è necessaria una energia che muova la persona dall'interno: è questa la motivazione di cui si è accennato precedentemente, e sulla quale conviene ora soffermarci in maniera più puntuale.

Dal latino *motus*, a sua volta derivante dal verbo *moveo*, il termine motivazione esprime già chiaramente nella sua etimologia l'atto di dirigersi verso un oggetto, uno scopo, un qualcosa di desiderabile che racchiude un senso che si vuole fare proprio e la cui acquisizione/ comprensione non è scontata, anzi richiede fatica, impegno, dedizione, la messa in campo di strategie personali. Condizione per lo sviluppo nel soggetto di un'energia positiva, generatrice di un atteggiamento consapevole, volitivo, responsabile e creativo nei confronti della realtà e delle cose, dal Novecento ad oggi essa è stata oggetto di studio da parte delle diverse scienze, *in primis* della psicologia, ma invero anche della pedagogia, della sociologia e della filosofia. Soprattutto presso quest'ultima, nella sua declinazione fenomenologica, essa ha trovato una attenzione del tutto particolare. Ne l'articolo *Causalità Psichica*, E. Stein affronta il tema della *libertà (Freiheit)* in relazione alla sfera psichica, individuando nella *motivazione (Begründung)* il meccanismo psichico che ne regola il funzionamento nel soggetto. Il tema della motivazione, in effetti, era stato già oggetto del secondo libro delle *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica* di Husserl¹⁷¹ ma la Stein riprende tale questione apportandovi ulteriori riflessioni. Tra gli atti spirituali, la motivazione, a suo avviso, è quello più significativo nella misura in cui «rappresenta la struttura di tutta la dimensione dei vissuti intenzionali»¹⁷². Essa è il legame che collega l'individuo al mondo oggettivo e all'altro; «è una sorta di 'richiamo' che sollecita la coscienza a rivolgersi e a *reagire* in relazione a quanto la chiama a prendere posizione»¹⁷³ nei suoi confronti, a compiere delle scelte, ad assumere delle decisioni: «[...] Il 'perno' [...] su cui poggia la motivazione – avverte E. Stein – è sempre l'io»¹⁷⁴ che per potersi dirigere verso qualcosa, un oggetto, una persona, un progetto ed essere motivato deve però necessariamente aver fatto esperienza di queste cose. Queste le sue parole:

Deve già aver avuto luogo una qualche forma di accettazione perché possa verificarsi il rivolgersi. Ciò che è ricevuto in quella maniera così precisa, caratteristica della datità, e che precede il rivolgersi, serve come motivo o meglio come stimolo per il rivolgersi stesso. Tutto questo esercita un impulso sull'io, al quale quest'ultimo può dare corso ma che può anche rifiutare. La 'libertà' del rivolgersi consiste in questa doppia possibilità, essa non significa totale mancanza di motivi¹⁷⁵.

¹⁷¹ Cfr. E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, tr. it., Einaudi, Torino 1965.

¹⁷² A. Ales Bello, *E. Stein. La passione per la verità*, Edizioni Messaggero Padova, Padova 2003, p. 35.

¹⁷³ N. Ghigi, *I gradi della costituzione dell'essere nel percorso filosofico di Edith Stein*, in M. Shahid, F. Alfieri (ed), *Il percorso intellettuale di Edith Stein*, Edizioni Giuseppe Laterza, Bari 2009, p. 55.

¹⁷⁴ E. Stein, *Psicologia e scienze dello spirito*, cit., p. 73.

¹⁷⁵ Ivi, p. 80.

Da quanto detto finora, ne discende che la motivazione è sì un'azione mediata dall'esterno, che si compie però nella persona, nel suo io puro, ovvero nella ragione. In quanto tale, nel processo educativo, essa non può nascere né può essere suscitata dal nulla, ma esige una conoscenza profonda della storia del soggetto, delle sue esperienze, dei suoi vissuti, dei motivi per i quali compie le sue azioni.

La Stein precisa, infatti, che alla base della motivazione c'è dapprima un «rivolgersi all'oggetto di cui ho già ricevuto una certa conoscenza»¹⁷⁶ che consentirà successivamente di «progredire verso una ulteriore datità»¹⁷⁷.

È come dire che la motivazione nello studio non può nascere sulla base di un'esperienza che non contempra l'interesse per la conoscenza, l'esperienza del conoscere, il sacrificio, il successo scolastico e via dicendo.

Per essere motivato in qualcosa o per motivare qualcuno occorre intercettare un *Fiat*, un motivo, un interesse, uno scopo da realizzare guardandosi dentro o, nel caso in cui l'azione fosse esterna, come già detto, cercando di conoscere l'altro e ciò che è motivante per lui sulla base dei suoi vissuti precedenti e della sua storia.

Le riflessioni fin qui condotte potrebbero sembrare scontate e invece non lo sono. Anzi, sono, a parer nostro, estremamente preziose ai fini di una rilettura del ruolo dell'educatore/*mentor*. Egli dovrà essere una guida, un modello di testimonianza per l'educando/*mentee*, un promotore della sua crescita non solo esteriore ma anche interiore che si compirà attraverso un percorso di discernimento interiore che lo abiliterà all'esercizio della sua libertà. A tal fine egli dovrà «possedere gli strumenti adeguati per la comprensione delle dinamiche motivazionali [...], ma deve anche essere in grado di portare il soggetto in via di formazione alla comprensione di tali dinamiche sì da metterlo in grado di comprendere le modalità e le leggi della vita interiore»¹⁷⁸.

Ripensare l'*autorità* come categoria di cura educativa

Nel riflettere sull'agire orientativo non possiamo non tener conto del fondamento ontologico primo sul quale si basa siffatto *operari*: la relazione educativa.

La fenomenologia steiniana, attraverso l'indagine sulla struttura della persona umana, ha dimostrato che il soggetto non è una monade chiusa in una dimensione spazio-temporale solitaria, ma è un inter-essere, cioè un essere in relazione che vive *con* e *per* gli altri in una comunità, la quale contribuisce alla sua crescita/formazione, al suo farsi persona.

Il suo agire, come aveva già sottolineato Husserl, è guidato da un *cogito*, ovvero da un immanente *sguardo verso* l'oggetto¹⁷⁹ che sgorga dall'io, da una coscienza intenzionale e aperta, perché protesa sempre verso qualcosa o qualcuno. Tale coscienza è propria di un essere spirituale che non nasce con una natura già formata, ma che può assumerla strada facendo, appunto, come già detto precedentemente, in un primo momento, attraverso un'azione esterna che consiste nell'opera educativo/formativa, nella cura, nella guida e nell'accompagnamento della famiglia, della scuola, della comunità

¹⁷⁶ *Ibidem*.

¹⁷⁷ *Ibidem*.

¹⁷⁸ A. M. Pezzella, *Lineamenti di filosofia dell'educazione*, cit., pp. 74-75.

¹⁷⁹ E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, cit., p. 78.

tutta, e in un secondo momento, una volta acquisita la giusta maturità, procedendo in maniera autonoma nell'autoformazione.

La natura della relazione educativa, proprio perché generata da un'apertura dello spirito, è anch'essa spirituale ed è subordinata a logiche interne, che regolano ruoli e funzioni degli attori educativi.

Da qui l'*auctoritas* o la non-*auctoritas* dell'educatore/*mentor*, la direttività o la non direttività dell'azione educativa e la asimmetria o simmetria nel rapporto educatore/*mentor* – educando/*mentee*.

Questi rapporti dicotomici sono l'emblema di una storia dell'educazione che, passando dalle concezioni magistrocentriche degli anni '20 – '50 a quelle puerocentriche degli anni '60 – '70 fino ad arrivare a nostri giorni, ha visto una trasformazione radicale non già solo del concetto di educazione/formazione/istruzione, del ruolo dell'insegnante/educatore e di quello del discente/educando, ma anche dei modi, dei metodi e degli strumenti dell'agire educativo/formativo.

È questo, com'è noto, un processo che, se pure con modalità diverse, si è manifestato tanto nella scuola quanto nella famiglia e nella società tutta.

La pedagogia dell'attivismo foriera di un'educazione situata e partecipata e di un modulo relazionale dialogico e democratico ha prodotto un rinnovamento radicale dei ruoli, dei tempi, dei luoghi, delle modalità dell'*operari* educativo: all'affievolirsi delle differenze tra i ruoli è seguito un dissolvimento dell'universo valoriale condiviso nello spazio della famiglia, della scuola, negli ambienti di lavoro, nella comunità.

Ma cerchiamo di mettere meglio a fuoco gli effetti derivanti dall'assunzione di questo nuovo modulo relazionale in pedagogia per capire se, oggi, è necessario – come suggerirebbe E. Stein – ripensare l'autorità in maniera nuova per dare nuovamente senso e dignità all'azione educativa/orientativa.

La famiglia e la scuola principalmente, ma non solo loro, sembrano ormai aver smarrito la rotta. Sia nell'una che nell'altra, negli ultimi decenni, si è assistito ad un progressivo svilimento della funzione educativa/orientativa/accompagnatrice.

L'effetto di tutto ciò è devastante: i figli, oggi, si concepiscono senza essere preparati alla generatività¹⁸⁰ e senza chiedersi che cosa comporteranno in termini di responsabilità genitoriale, ovvero compiti, funzioni, rinunce, sacrifici e via dicendo. Come tanti Peter Pan i genitori, disattendendo il proprio ruolo, giocano a fare gli amici dei figli mascherando la loro deresponsabilizzazione con la concessione a questi ultimi di una libertà autogestita, in vista di una indipendenza che, però, proprio perché dis-educata, è destinata a tramutarsi, nella maggior parte dei casi, in stili di comportamento che rivelano un disagio dovuto essenzialmente alla loro incapacità di muoversi autonomamente nei vari contesti, e di autogovernarsi nel soddisfacimento dei loro bisogni soggettivi.

Nella scuola, lo scenario è pressoché identico: gli insegnanti, invocando altri tempi, denunciano la difficoltà attuale di formare i giovani, di far acquisire e rispettare loro delle regole nello spazio educativo e all'esterno, di motivarli, di accostarli ad un progetto, di aiutarli a superare le crisi e di educarli alla scelta.

Venendo meno la motivazione ad educare, a farsi da guida e da figure di riferimento nella crescita/formazione del soggetto, sia la famiglia sia la scuola, prese dai propri

¹⁸⁰ In riferimento a questo punto, E. Musi, *Concepire la nascita. L'esperienza generativa in prospettiva pedagogica*, Presentazione di Vanna Iori, FrancoAngeli, Milano 2007, pp. 91-93; N. Galli, *Educazione dei giovani alla vita matrimoniale e familiare*, Vita e Pensiero, Milano 1993.

egoismi, demandano questi compiti ora alla Chiesa, ora alla società. Avviene così che ogni agenzia delega l'altra in un processo senza fine non approdando a nulla e soprattutto senza trovare una concreta risoluzione al disagio giovanile.

E se dalla famiglia e dalla scuola ci spostiamo su altre realtà, quella, per esempio, della formazione universitaria o professionale, lo scenario non cambia, anzi diremmo che arriva addirittura a complicarsi. Sì perché nell'Università, la crisi educativa di un tempo meglio conosciuta oggi come crisi antropologica è ormai nota, tanto da essere stata denunciata anche da Papa Francesco in occasione del *Meeting* di Rimini dal titolo "Emergenza uomo" tenutosi dal 18 al 24 agosto 2013.

Ciò ha avuto delle conseguenze pesanti sulla formazione delle nuove generazioni, sempre più asservita ad un paradigma scienziata e ad una didattica tecnomorfica e impersonale fondata sulle abilità, sulle competenze e su saperi iperspecializzati che poco o nessuno spazio lasciano a valori, quali la soggettività, l'interiorità, la libertà e la responsabilità individuali, la realizzazione/autorealizzazione personale, la tensione all'ulteriorità, l'intersoggettività e l'apertura all'altro, al diverso e via dicendo.

Portata alle estreme conseguenze, l'assenza di punti di riferimento nell'universo giovanile si traduce in comportamenti devianti, violenti, prevaricatori, che rivelano un rifiuto delle regole, dei limiti di condotta imposti dalla disciplina e un conseguente bisogno di trasgredire.

Il quadro fin qui delineato obbliga la pedagogia ad interrogarsi sul ruolo dell'educatore/orientatore, di colui che ha il compito di accompagnare e sostenere l'educando/*mentee* nel cammino della formazione della sua personalità e in vista della sua realizzazione esistenziale, attraverso un esercizio responsabile della autorità che compete alla sua funzione.

Nel delineare la sua filosofia dell'educazione E. Stein pone un'attenzione particolare a questo aspetto e sostiene che, nella relazione educativa, l'educatore e l'educando interpretano ruoli differenti che non devono per nessuna ragione essere confusi. Questo determina una naturale asimmetria delle posizioni che occupano nella relazione educativa: da una parte, in posizione direttiva, c'è l'educatore e, dall'altra parte, in posizione subalterna, c'è l'educando. Il primo, alla maniera gentiliana, è il depositario della conoscenza, l'esempio vivente di ciò che è possibile diventare seguendo il suo insegnamento e il cammino da lui delineato. Il secondo è colui che, invece, necessita di una guida per imparare a conoscersi e a darsi una forma *iuxta propria principia*, cioè assecondando quella che è la sua vocazione o inclinazione naturale.

Nello stabilire questo distinguo tra i due ruoli/funzioni, ma anche nel concepire la pedagogia come pedagogia di matrice filosofica, ovvero come filosofia dell'educazione, la Stein sembra essere vicina all'attualismo gentiliano dal quale, per altri versi, tuttavia, si dissocia dimostrando che se è vero, da un lato, che la figura dell'educatore, del *magister* è importante per la crescita e la maturazione dell'educando, per la scoperta della sua individualità e della sua natura/vocazione, essa non è però determinante per la sua realizzazione, in quanto, in virtù della libertà, dell'unicità e dell'irripetibilità che caratterizza quest'ultimo, è a lui solo che spetta la scelta di seguire o non seguire la strada che il maestro gli ha indicato.

Questo aspetto, per quanto ricco di suggestioni, meriterebbe una trattazione a parte. Su di esso torneremo ad interrogarci semmai in un'altra occasione. Rimanendo nelle more del nostro discorso, ciò che qui ci preme, invece, sottolineare è la natura

asimmetrica, direttiva che la relazione educativa assume nella pedagogia fenomenologica steiniana, la quale, a differenza di quella gentiliana, non tende a schiacciare la libertà e l'autonomia della persona dell'educando, anzi, al contrario, punta alla loro promozione/valorizzazione/espressione all'interno del processo educativo. Ciò allo scopo di portare a compimento quel progetto, concepito alla maniera classico-rinascimentale rivisitato in chiave personalistico-esistenziale, di formazione integrale della persona.

È questo, infatti, il fine ultimo dell'agire educativo secondo la Stein: educare il corpo, la psiche, l'anima e lo spirito secondo un ideale di perfezione, cercando di interpretare, così facendo, in terra la volontà del Dio creatore.

Per avvicinarsi quanto più possibile a questo ideale di perfezione, oggi come ieri l'educando necessita di una guida, di un *mentor* che lo aiuti a progettare un itinerario che non si esaurisca nell'immediato, ma che – come abbiamo già detto – investa l'intera sua esistenza. Egli dovrà mediare il suo desiderio e intercettare la sua motivazione implicita per tramutarla in motivi, valori, ideali e scopi espliciti da perseguire. Dall'alto della sua esperienza e competenza dovrà, altresì, offrire all'educando le mappe di un mondo complesso e in evoluzione, nonché gli strumenti per orientarsi, per trovare autonomamente la propria strada, per compiere scelte autentiche in vista del raggiungimento di mete precise. Ciò avverrà se e solo se l'educando riconoscerà nell'educatore una guida, un modello, un testimone di verità che potrà prendersi cura di lui e del suo progetto educativo, professionale, esistenziale.

Questo del riconoscimento e del consenso è un passaggio, a nostro avviso, molto significativo al quale dedicheremo, nelle pagine che seguiranno un precipuo approfondimento.

Torniamo ora, invece, ad occuparci di questa antinomia simmetria/asimmetria nella relazione educativa e degli effetti che produce in termini di efficacia sul piano formativo e rispetto alla crisi antropologica che vive l'educazione del nostro tempo.

Se per molto tempo l'asimmetria dei ruoli è stata la *condicio sine qua non* di una relazione educativa fondata sulla conoscenza, sulla cura, sul rispetto, questa ormai sembra essere stata superata da altri paradigmi relazionali come l'apprendimento cooperativo o *Cooperative learning*, l'educazione tra pari o *Peer education*, e via dicendo, fondati su una parità valoriale e una condivisione del progetto e dell'esperienza educativa tra educatore/insegnante/*mentor*-educando/*discente/mentee*, su una osmosi partecipativa e uno scambio dei ruoli.

Detto in questi termini sembra che il problema non sussista, che anzi la nuova dimensione dell'educazione, proprio perché supportata da un assetto più democratico e paritario, sia esente da autoritarismi, soprusi, prevaricazioni, deresponsabilizzazioni, e più incline invece, a promuovere la libertà individuale del soggetto, la sua autonomia, il dominio delle sue volizioni, dunque, il governo di sé. Ma è proprio vero che è così? Da quanto detto finora, risulta evidente che la crisi antropologica odierna e il disagio educativo hanno radici profonde rintracciabili, come abbiamo visto, in una crisi dell'esemplarità adulta, in un vuoto di autorità delle figure preposte ad educare/orientare e in un misconoscimento del concetto di libertà.

Della crisi della esemplarità adulta e del vuoto di autorità qualcosa abbiamo già detto; ciò che invece non abbiamo ancora considerato è che cos'è che ha generato tutto questo. Ebbene, nel precedente paragrafo abbiamo parlato della libertà affermando che, nella prospettiva personalistica essa è concepita come condizione di esistenza e di

promozione della persona umana. La libertà alla quale devono essere formati i giovani non è però, avverte E. Stein, quella priva di condizioni. Spinta dalla motivazione, essa - come abbiamo visto - è per la fenomenologa possibilità di fare, di agire, di operare in vista del raggiungimento di un fine, di uno scopo. In tale prospettiva, il rispetto di regole, norme, divieti, non può essere discrezionale, oltretutto lasciato al libero arbitrio dell'educando/*mentee*, ma deve essere imposto e giustificato dalla meta da raggiungere e dell'archetipo, direbbe la filosofa, ovvero l'immagine, il modello di uomo verso cui orientare, nell'opera educativo/orientativa, il soggetto in via di accrescimento.

Strettamente correlato a questo discorso è quello relativo alla portata axiologica di un'azione educativo/orientativa concepita in chiave autoritaria. Se entrambi, giovani e adulti, educatori ed educandi, *mentor* e *mentee* si rendessero conto dell'importanza di dare e di ricevere un'educazione improntata su valori, norme morali, regole, stili di comportamento e disciplina allora si che non si parlerebbe più di crisi del modello autoritario e di crisi antropologica. La crisi dell'autorità di chi educa e la crisi antropologica sono la diretta conseguenza di una crisi della dimensione axiologica dell'educazione. Si ha così che chi è preposto ad educare e ad orientare un soggetto non lo fa al meglio delle sue aspettative perché già in partenza non crede nelle possibilità di crescita e valoriali della sua opera educativa. Di conseguenza, non proponendo alcun valore nella sua proposta educativa, non dà neppure la dimensione all'educando/*mentee* della sua autorità da rispettare.

Alla luce di quanto detto finora, potremmo affermare che, per scongiurare la crisi antropologica dilagante del nostro secolo, occorre ripensare l'autorità come paradigma regolativo e di cura di una pedagogia fenomenologica che si consumi nelle relazioni umane, nell'incontro di un'identità (quella dell'educatore/*mentor*) con un'altra identità (quella dell'educando/*mentee*), nel confronto fra esercizio dell'autorità (principio) vs autoregolamentazione della altrui libertà (fine) e nella cura di un educatore/*mentor* che indichi ad un educando/*mentee* le direzioni di senso verso cui andare.

Nel parlare di autorità/direttività come presupposti di cura educativa non possiamo non soffermare l'attenzione su un altro aspetto: la responsabilità. Vanna Iori precisa a tal riguardo: «non si ha autentica *cura educativa* se non si assume la *responsabilità* di orientare e indicare il cammino»¹⁸¹. La responsabilità consiste nella consapevolezza da parte dell'educatore/insegnante di un ruolo, innanzitutto quello del *magister*, di colui che come indicato dal suffisso *magis* contenuto nella parola *magister* possiede *di più* in termini di conoscenza e di esperienza, e proprio in virtù di ciò è in grado di farsi testimone per l'educando/*mentee* di verità, *mentor/tutor/guida/compagno* di un cammino da compiere insieme, non già imponendogli una scelta, ma lasciandolo libero di scegliere la sua strada, pur non sottraendosi alla responsabilità di fornirgli delle «risposte (sempre provvisorie e problematiche) davanti ai grandi temi della vita»¹⁸². Laddove questa consapevolezza del ruolo e questa responsabilità mancheranno, verrà meno anche la dimensione dell'autentica cura educativa e i giovani saranno abbandonati a se stessi e in preda al disorientamento e allo sbandamento esistenziale. Senza padri, maestri, educatori e formatori che sappiano fare da guida ai giovani - avverte la Iori - questi, se da un lato, sul piano

¹⁸¹ V. Iori, *Direttività e direzione di senso nella cura educativa*, in L. Pati, L. Prenna (ed), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini, Milano 2008, p. 66.

¹⁸² Ivi, p. 72.

materiale, saranno sempre più caratterizzati da una *iper-cura*, dall'altro, sul piano della relazione autentica e del dialogo empatico, saranno affetti da una *dis-cura*¹⁸³.

Siamo così giunti ad introdurre il prossimo, e ultimo, aspetto, nel quale, sempre a partire dalle riflessioni che la Stein sviluppò sull'empatia, analizzeremo l'importanza di ridare autenticità alla relazione *mentor-mentee* attraverso uno stile relazionale e comunicativo non già frettoloso ma lento, sincero, paziente proprio di chi ha voglia di vedere ciò che non sempre si mostra in maniera evidente ai suoi occhi e di mettersi in ascolto dell'altro per arrivare a comprendere ciò che non sempre è capace di dire a parole.

L'empatia nella relazione mentor-mentee per educare alla scelta

Il clima odierno, caratterizzato da una cultura del frammento, dalla liquidità e dall'incertezza esistenziale della società contemporanea ha reso i giovani sempre più insicuri e meno inclini a compiere scelte autentiche e definitive, questo per paura di compromettersi, di perdere qualcosa, ma soprattutto per l'incapacità di progettare su se stessi e di individuare una meta. Vivendo la loro dimensione esistenziale sull'asse del presente fanno fatica ad affermare la loro libertà e ad ipotizzare itinerari che non si esauriscano nell'immediato, ma che investano l'intero arco della loro esistenza; sono incapaci di superare le crisi, i momenti di difficoltà, le rotture dell'equilibrio preesistente per attivare nella loro vita un cambiamento, un'inversione di rotta, la trasformazione di schemi e credenze precedentemente assunti con nuovi schemi e nuove credenze, in vista del compimento del loro progetto e la realizzazione di sé.

In tale prospettiva, è necessario ridare corpo, sostanza e significato all'educazione, attraverso un recupero della sua costitutiva dimensione orientativa, volta a favorire nella persona una crescita sul piano valoriale ed esistenziale, oltre che intellettuale e professionale, nonché una più chiara consapevolezza di sé, dei suoi limiti, delle sue potenzialità, degli obiettivi da perseguire, perché è su questi che andranno a strutturarsi le scelte per il suo futuro.

Una risposta a questo bisogno è dato dalla possibilità dell'educatore/*mentor* di stabilire uno spazio comunicativo d'incontro e di confronto aperto, sincero, dialogico con il *mentee*, se pure, come abbiamo visto, nel riconoscimento e nel rispetto della autorità che rappresenta.

La fenomenologia muove dal presupposto che ciò sarà possibile solo nella misura in cui il rapporto *mentor-mentee* si strutturerà su una modalità relazionale empatica caratterizzata da una comunicazione e da un dialogo della stessa natura.

Prima di capire quali sono i tratti che questo dialogo deve assumere affinché risulti empatico, è utile forse dire qualcosa sull'empatia.

Che cos'è, dunque, l'empatia? Mettendo da parte le diverse interpretazioni che sia la psicologia che la sociologia e anche la pedagogia¹⁸⁴ non hanno mancato di offrire

¹⁸³ Circa questi due concetti V. Iori, riprendendo Heidegger in *Essere e Tempo*, così afferma: «Le deformazioni dell'*iper-cura* (soffocante e limitativa delle potenzialità della persona, coercizione sconfinante nel plagio) e della *dis-cura* (il «prendersi cura incurante» heideggeriano, l'indifferenza che si esprime nei modi di «esser- l'un con l'altro» senza esser per nulla toccati dall'altro») si traducono in quella perdita di orientamento che attanaglia l'esistenza di molti giovani nell'attuale contesto sociale» (ivi, p. 76).

¹⁸⁴ Renza Cerri Musso ha rintracciato una vera e propria pedagogia dell'empatia, ontologicamente fondata sulla *Einführung* di E. Stein, R. Cerri Musso, *La pedagogia dell'Einführung: saggio su Edith Stein*, Brescia, La Scuola 1995.

sull'argomento dal Novecento ad oggi, è dalla antropologia fenomenologica steiniana che prenderemo ancora una volta le mosse, l'unica – a nostro avviso – meritevole di aver dato una spiegazione scevra da luoghi comuni e ipotesi scontate che poco o nessuno spazio lasciano all'analisi empirica, e di aver individuato, attraverso la sua riflessione, la legittimazione di una «epistemologia della conoscenza personale»¹⁸⁵ che è via per l'incontro, per l'uscita del soggetto dal suo solipsismo e per l'apertura all'altro, all'intersoggettività, in vista del miglioramento di sé e il conseguimento della propria umanità.

Al tema dell'empatia, com'è noto, la Stein dedicò la sua dissertazione di laurea gettando con essa le basi di tutta la sua successiva indagine antro-po-fenomenologica. Dopo la pubblicazione della sua tesi, *Zum Problem der Einfühlung* (1917), successivamente tradotta in italiano con il titolo *Il problema dell'empatia* (1985), si impegnò, infatti, prima nella stesura di *Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione filosofica* (1922) e poi di *Una ricerca sullo Stato* (1925), mossa sempre dall'intenzione di indagare, con il metodo della riduzione fenomenologica (*epoché*) appreso da Husserl, e seguendo la via tracciata dall'empatia, la natura umana nelle sue dimensioni psichiche, spirituali e sociali.

Nelle pagine del suo diario così ella commenta la fatica del suo studio:

Era un grande lavoro, perché la dissertazione aveva assunto dimensioni enormi. Nella prima parte, ancora sulla scorta di accenni di Husserl nelle sue lezioni, avevo esaminato l'atto dell' 'entropatia' (*Einfühlung*) come un particolare atto della conoscenza. Da lì, tuttavia, ero arrivata a una questione che mi stava particolarmente a cuore e di cui mi sono occupata in tutti i miei lavori successivi: la costituzione della persona umana¹⁸⁶

ovvero il soggetto dell'empatia.

Già Husserl, riprendendo le teorie di Theodor Lipps, si era accostato al tema dell'empatia presentandolo come l'atto proprio dell'entropatia (*Einfühlung*), volto ad una conoscenza intersoggettiva, senza tuttavia mai spiegare in che cosa consistesse.

La Stein studiosa in erba ma appassionata dell'uomo e della verità, è il caso di dire, raccoglie l'eredità del maestro, e attraverso un confronto con le teorie di T. Lipps e M. Scheler sull'empatia, giunge ad una sua rielaborazione personale delle premesse gettate da Husserl con l'intento di colmare la lacuna conoscitiva fino ad allora esistente sull'argomento. Leggendo Husserl e gli atti della coscienza, arriva ad intuire che tra gli atti che ricadono sotto l'esperienza umana ne esiste uno del tutto particolare che è l'incontro con l'altro e il coglimento del suo essere uguale e allo stesso tempo diverso da me. Questo atto della conoscenza che mi consente di sentire che l'altro sente come e diversamente da me prende il nome di *empatia*.

Diversamente da come l'aveva descritta Husserl, ovvero come un atto conoscitivo dell'*Erleben*, ovvero dell'esperienza vissuta, colta nella percezione originaria, all'origine della relazione io-mondo e della costituzione di un mondo oggettivo, l'empatia è per la Stein un atto di conoscenza "*sui generis*", collocabile nel presente in quanto frutto

¹⁸⁵ Per un approfondimento di questo tema, R. de Monticelli, *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Guerini, Milano 1998, pp. 133-140 e poi pp. 163-165.

¹⁸⁶ E. Stein, *Dalla vita di una famiglia ebrea e altri scritti autobiografici*, tr. it. di B. Venturi, rev. di M. D'Ambra, a cura di A. Ales Bello e M. Paolinelli (Opere complete, 1), Città Nuova – OCD, Roma 2007, p. 463.

dell'esperienza vissuta colta, però, nella percezione non-originaria¹⁸⁷, nella forma cioè della presentificazione, che consente di cogliere un oggetto anche non più in presenza dello stesso: per esempio, il ricordo legato ad una gioia passata. Si tratta, nello specifico, di una conoscenza personale che prende forma da un sentire dal di dentro, da un fare esperienza dell'alterità, della sua natura, quiddità, ovvero della sua unicità e irripetibilità. Per spiegare nel concreto in che cosa consiste l'atto empatico E. Stein ricorre ad una serie di metafore. Ecco un esempio:

[...] Un amico viene da me e mi racconta di aver perduto suo fratello e io mi rendo conto del suo dolore. Che cosa è questo rendersi conto? Non mi interessa qui capire su che cosa si fonda il suo dolore o da che cosa lo deduco [...]. Non per quali vie arrivo a questo rendermi conto, ma che cosa è in sé stesso, questo è ciò che vorrei sapere¹⁸⁸.

Discostandosi da quanto affermato sia da M. Scheler sia da Th. Lipps, la Stein precisa che l'empatia è diversa dalla simpatia (*Mitfühlen*) così come anche dalla unipatia (*Einfühlen*). Nel primo caso, nulla vieta che io possa rallegrarmi o patire con l'altro, ma ciò – avverte la studiosa – non è fondamentale e avviene in base alla vicinanza affettiva che ho per lui. Nel secondo caso, la Stein sostiene che l'empatia non deve essere pensata come la fusione dell'io e del tu con un noi ma come un essere presso l'altro, partecipare interiormente al suo vissuto, mantenendo comunque le due identità separate.

Ma, come abbiamo visto, se è pur vero, da un lato, che la persona, non è, attraverso la simpatia o l'unipatia che può uscire dalla sua solitudine e dalla sua condizione di monade chiusa, è altrettanto vero, dall'altro, lato, che è per mezzo dell'empatia – avverte la Stein – che diventa possibile l'unipatia, la simpatia e l'arricchimento del suo sé.

Questa precisazione sull'empatia è importante almeno per tre ragioni. La prima: ci consente di comprendere che l'empatia è un elemento costitutivo dell'ontologia della relazione educativa *mentor/mentee*, senza il quale sia l'una che l'altra identità rimarrebbero isolate nella loro ipseità e nei loro egoismi non condividendo alcun progetto o patto formativo. La seconda: il richiamo all'empatia ci consente di stabilire l'importanza di promuovere una comunicazione educativa che muova da un dialogo empatico fondato innanzitutto sull'ascolto e sul rispetto dell'altro, della sua alterità, dei suoi valori, ideali, sulla conoscenza profonda dei suoi bisogni, dei suoi interessi, delle sue motivazioni e del suo *Beruf*. E, infine, la terza, la più importante: l'empatia ci permette di stabilire che la relazione *mentor-mentee* ha una doppia valenza pedagogica. Facendomi accedere alla dimensione interiore più profonda dell'altro, l'empatia, mi dà la possibilità di conoscere una parte di me che altrimenti rimarrebbe implicita o assopita.

Ogni persona, per costituirsi nel profondo, necessita dell'intersoggettività, del rapporto con l'altro con cui condividere sentimenti, sensazioni, emozioni che proprio perché attengono alla parte più intima del suo sé sono quelli che costituiscono la sfera più profonda della sua umanità.

Il vero educatore o il *magister*, che altri non è che colui che ha l'obbligo morale, oltre che professionale di orientare educando, istruendo e formando, non può non essere

¹⁸⁷ Per un approfondimento dei concetti di originarietà e non-originarietà vedi: cfr. E. Stein, *Il problema dell'empatia*, a cura di Elio Costantini e di Erika Schulze Costantini, con la prefazione di A. Ales Bello, Studium, Roma 2012, pp. 73-74.

¹⁸⁸ E. Stein, *L'empatia*, tr. it. di E. Nicoletti, Il Prisma, Milano 1986, p. 57.

pensato come una persona, un professionista empatico capace di mettersi in gioco nella relazione educativa e di stabilire un rapporto autentico con l'educando, desideroso di aprirsi all'altro, di conoscere le sue profondità, i suoi stati d'animo, le sue volizioni e inclinazioni, di accendere alle sue motivazioni e aiutarlo così a realizzare se stesso, a farsi persona dotata di competenze e abilità, ma soprattutto di valori condivisi e di umanità. Si quella umanità imprescindibile nella relazione educativa che consentirà all'educatore/*mentor*, una volta empatizzata, di darsi in un modo nuovo, modificando la sua immagine e partendo da un diverso orientamento¹⁸⁹, dunque da un arricchimento del suo spirito e del suo sé.

Molto ci sarebbe ancora da dire su questo aspetto dell'empatia, carico di risvolti interessanti in ambito pedagogico-didattico, in quanto strumento di autovalutazione, autoconoscenza, consapevolezza e riflessione da parte sia dell'educatore/*mentor* sia dell'educando/*mentee*. Su di esso la filosofia dell'educazione e la didattica continuano ancora oggi ad arrovellarsi, cercando non di rado le soluzioni in altri ambiti diversi dal proprio, e talvolta non trovandole affatto. A tal proposito, così sottolinea la Stein, in un passo del suo lavoro sull'empatia pregno di significati pedagogici:

Essa (l'empatia) non solo c'insegna [...] a porci come Oggetto di noi stessi, ma porta a sviluppo, in quanto empatia di 'nature affini' ossia di persone del nostro tipo, quel che in noi 'sonnicchia' e perciò ci rende chiaro [...] quel che siamo e quel che siamo in più o in meno rispetto agli altri. Con ciò è dato al tempo stesso, oltre all'autoconoscenza, un importante aiuto per l'autovalutazione. Il fatto di vivere un valore è fondante rispetto al proprio valore. In tal modo, con i nuovi valori acquisiti per mezzo dell'empatia, lo sguardo si dischiude simultaneamente sui valori sconosciuti della propria persona. Mentre, empatizzando, c'imbattiamo in sfere di valore a noi precluse, ci rendiamo coscienti di un proprio difetto o disvalore. Ogni afferramento di persone d'altro genere può divenire base di un raffronto di valutazione¹⁹⁰.

Avviandoci verso le conclusioni, possiamo affermare che, oggi, l'empatia andrebbe riscoperta – come sottolineato da A. Bellingreri in un suo recente saggio¹⁹¹ – come “virtù” essenziale di una teoria e di una pratica educativa, entrambe rivolte alla formazione esistenziale del soggetto. Essa, più in particolare, andrebbe meglio compresa nella sua autenticità steiniana, come dispositivo euristico di una pedagogia orientativa fenomenologicamente strutturata attenta all'umano e alla sua socialità. In tale prospettiva, essa consentirà all'educatore/*mentor* di aprirsi alla soggettività dell'educando/*mentee*, ma sarà allo stesso tempo occasione di crescita personale, di arricchimento spirituale e valoriale, di autovalutazione e autenticazione del suo sé.

Solo una relazione educativa che si strutturerà su un rapporto realmente empatico sarà aperta alla dimensione pedagogica dell'ulteriorità e risulterà feconda per l'educatore e per l'educando, per la scoperta del senso delle loro reciproche esistenze.

Adriana Schiedi

Assegnista di ricerca, Università di Bari
Research Fellow, University of Bari

¹⁸⁹ E. Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., pp. 155-156.

¹⁹⁰ Ivi, p. 228.

¹⁹¹ Cfr. A. Bellingreri, *L'empatia come virtù*, Il pozzo di Giacobbe, Trapani 2013.

Demand for guidance and field of cures

Domanda di orientamento e campo delle cure

Carmine Marrazzo

Introducing a theoretical and critical framing around some relevant issues concerning guidance, this work will explore the ways by which the concept of guidance can take its place in the interdisciplinary field of human sciences. After putting the guidance in the field of the human, the work aims at establishing a possible link between orientation and discursive human practices called care. Such a link postulates the need to consider the orientation as an end, not only as a mean and it introduces an ethical dimension. The latter is here examined starting from the type of rationality in place and from the discourse effects it may produce, as a bet about the dimension of unedited that is potentially at stake in every meeting concerning guidance.

Sembra sociologicamente reperibile, in quanto socialmente praticato, un immaginario condiviso e condivisibile intorno al concetto di orientamento, come pure all'azione dell'orientare e dell'orientarsi. Accanto a questa intuitiva, se non proprio immediata, reperibilità, l'iscrizione dell'orientamento come categoria e come pratica scientifica appare invece assai più problematica. Nel tentativo di svolgere un excursus teorico-critico di alcune questioni salienti intorno all'orientamento, intendiamo esplorare i modi attraverso i quali la categoria dell'orientamento può, non senza fatica, prender posto nel campo interdisciplinare delle scienze della persona¹⁹² ed interrogare la possibile articolazione tra l'orientamento e alcune pratiche umane discorsive¹⁹³. Più precisamente, interrogando la pertinenza e la legittimità di tale articolazione, vorremmo contribuire alla definizione della categoria dell'orientamento e di una sua traduzione in una *praxis*¹⁹⁴ inscrivibile nel campo

¹⁹² Per una disanima critica della denominazione di 'scienze della persona' si veda G. Bertagna (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino Editore, 2006. In particolare, G. Bertagna precisa nell'introduzione che il termine 'persona' «contiene in modo intrinseco il riferimento: a) alla formazione e all'educazione dell'uomo [...]; b) alla/e filosofia/e e alla/alle scienza/e dell'uomo [...]; c) ai problemi metodologici ed epistemologici che hanno accompagnato il dibattito [...] sulle strategie euristiche delle scienze umane in relazione a quelle adottate dalle scienze naturali», p. 13.

¹⁹³ Allusione alla categoria di *discorso*, che attraversa in filigrana questo lavoro, secondo una duplice accezione: a) come marchio sociale, potere costitutivo, che precede e pervade il soggetto umano, secondo la lettura di Michel Foucault, ma anche b) tenendo conto della posizione del soggetto, che può arrivare a *decidere* da quale posizione fare esperienza degli effetti di discorso, secondo l'articolazione posta, ad un certo punto del suo insegnamento, da Jacques Lacan, articolazione nota anche come la *teoria dei quattro discorsi*. Cfr., in particolare: M. Foucault, *L'ordine del discorso*, Einaudi, Torino, 1972; J. Lacan, *Il Seminario, Libro XVII, Il rovescio della psicoanalisi (1969-1970)*, Einaudi, Torino, 2001.

¹⁹⁴ Il termine *praxis* designa «l'azione specificamente umana, l'agire che qualifica soltanto l'uomo e nessun altro essere vivente, che si pone i problemi dell'agire bene nell'intenzionalità e che ne cerca una soluzione

della scienza e delle pratiche umane di cura. Con quest'ultime intendiamo, accontentandoci per il momento d'una definizione minimale, benché non esaustiva, l'insieme delle cure di parola che si giocano entro specifici contesti istituzionali ed articolate, anche se non necessariamente, in un determinato setting.

Una volta messa da parte questa intuitiva reperibilità, può essere allora conveniente svolgere una prima notazione su quelle che possono apparire come aporie, problemi aperti che immediatamente sorgono ad una lettura un po' più attenta della questione orientamento. Questi problemi possono essere ridotti, almeno in prima battuta, ad un problema specifico, da cui i successivi deriveranno per via consequenziale: ci riferiamo al problema del rapporto tra una dottrina e una prassi dell'orientamento o meglio ancora tra la dimensione dell'*astrazione logico-culturale* dell'orientamento e la sua dimensione d'*esperienza*¹⁹⁵. Se tale problema pertiene ad ogni esperienza umana e culturale, nondimeno esso sembra valere «ancor più quando si parla di orientamento e si tenta di comprenderne la natura, le funzioni, gli scopi e le modalità»¹⁹⁶. Quali sarebbero le ragioni di questo valore in sovrappiù che spetterebbe alla categoria dell'orientamento? Osserviamo in via preliminare che questa categoria sembra patire, più di altre, di una sorta di trasversalità, se non proprio d'indecidibilità, su un piano epistemologico e che la pluralità delle definizioni riscontrabili nella letteratura non arriva a dirimere del tutto la questione di che cosa sia questo zoppicante oggetto d'indagine e di pratica scientifica che sembra essere l'orientamento.

Oltre i riduzionismi: l'orientamento, campo dell'umano

Volentieri faremo allora ricorso alle origini della parola. L'etimologia di orientamento, com'è noto, rimanda direttamente ad «oriens», (*oriente*), participio presente del verbo latino «orior», che indica il *sorgere* e il *nascere*. L'immaginario naturalistico-geografico può venirci in soccorso facilitandone l'uso metaforico: orientamento è quel processo che permette di individuare il punto in cui ci si trova ed i punti cardinali, cioè le direzioni, verso cui è possibile muoversi. E ancora, l'etimo della parola rimanda all'immaginario marittimo della navigazione: «orientare [le vele] nella direzione più vantaggiosa per ricevere il vento e far rotta»¹⁹⁷. Le categorie del *tempo* e dello *spazio* vi si ritrovano dunque implicate, come pure l'idea di una certa *spinta* che muove colui che ha da orientarsi: non ci si orienta infatti per inerzia, occorre piuttosto qualcosa dell'ordine di un passo, di una disposizione, di un metodo¹⁹⁸. Ora, se l'etimologia ci conforta d'un consenso minimo acquisito e condivisibile, il lettore posto di fronte alla letteratura scientifica sul tema facilmente potrebbe trovarsi disorientato una volta che avrà constatato non solo l'incerta collocazione disciplinare, cui si faceva poc'anzi riferimento, ma anche la difficoltà nel cogliere uno specifico, il *proprium*, che qualificerebbe dimensioni dell'orientamento distinte per domini scientifici: in tal

ragionata che non valga solo per sé, in maniera autistica, ma che sia riconosciuta e condivisa anche dagli altri, perché anche da loro valutata 'bene', e con ragioni» (G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 219-220).

¹⁹⁵ G. Bertagna, *L'orientamento tra individuazione e personalizzazione*, "Annali dell'istruzione. Progetto orientamento e riforma", Le Monnier, Roma 2002, p. 7.

¹⁹⁶ Ivi, p. 8.

¹⁹⁷ P. Pagano, *I giovani e il futuro*, Franco Angeli, Milano 2011, pp. 159-160.

¹⁹⁸ L'etimo di 'metodo' indica, in effetti, *l'andar per strada, l'andar dietro per ricercare, per investigare*: vi è inclusa la dimensione della ricerca.

senso, lo studio della categoria dell'orientamento sembra costringere il ricercatore ad una logica altra. Ma quale?

Alcuni Autori, nondimeno, hanno provato a risolvere la questione operando una distinzione tra le due prospettive che caratterizzerebbero l'attuale panorama scientifico sull'orientamento¹⁹⁹. Da un lato, vi sarebbe quella prospettiva che riconosce nelle scienze psicologiche il quadro di riferimento che supporta teoreticamente e legittima dunque praticamente l'azione dell'orientare: l'orientamento, avendo come «come campo di interesse il comportamento umano»²⁰⁰, sarebbe un dominio scientifico della psicologia. Dall'altro lato, quella prospettiva che invece riconosce e considera l'orientamento come un problema squisitamente ed essenzialmente pedagogico, in quanto andrebbe riferito ad un unico processo, quello educativo, che può assumere modalità diverse a seconda del momento e della persona²⁰¹. Seguendo dunque questa prima divaricazione, potremmo essere portati ad orientare il campo su una distinzione tra un orientamento *scolastico-professionale*, di appannaggio e pertinenza delle scienze psicologiche ed un orientamento detto *formativo*, elettivo invece dell'ambito pedagogico²⁰², con il problema tutt'altro che secondario di cosa s'intenda con formazione²⁰³.

A questo primo ordinamento del campo corrisponderebbero non solo due differenti denominazioni, ma anche due diverse impostazioni teorico-pratiche dell'orientamento e, *ipso facto*, due diversi oggetti d'indagine e d'intervento. Tale distinzione, se pure ha una sua ragion d'essere nell'indubbia utilità didattica, appare nondimeno zoppicante su altri fronti. In primo luogo, come potremmo separare radicalmente il campo *scolastico-professionale* da quello *formativo*? Si potrebbe, in secondo luogo, facilmente obiettare che è riduttivo far equivalere la psicologia a quella scienza che studia il comportamento umano *tout court* (anche ammettendo che l'orientamento lo sia), secondo una deriva comportamentista difficilmente oggi sostenibile: in quel grande dibattito intorno alla storia della psicologia scientifica²⁰⁴, occorre al minimo porre una distinzione tra *nomotetica* ed *idiografica* e porre pertanto una prima radicale divaricazione tra il campo di una *psicologia generale* e quello di una *clinica*, la quale, in virtù delle sue origini dal campo della psicologia dinamica e della psicoanalisi²⁰⁵, aspirerebbe essa stessa ad occuparsi della dimensione *formativa* dell'orientamento, seppur con modelli, strumenti e metodi assai differenti, quando non francamente irriducibili²⁰⁶.

¹⁹⁹ A. Mura (ed.), *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*, Franco Angeli, Milano 2005.

²⁰⁰ M. L. Pombeni, M. G. D'Angelo, *L'orientamento di gruppo*, Carocci, Roma 1998, p. 4.

²⁰¹ L. Macario, «L'orientamento dei giovani in un mondo che cambia», in G. Malizia, C. Nanni (eds.), *Giovani, orientamento, educazione*, LAS, Roma 1999.

²⁰² M. Salis, *Cenni storici sull'origine e sugli sviluppi della teoria e della pratica dell'orientamento*, in A. Mura (ed.), cit., p. 15.

²⁰³ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, cit., pp. 244 e seg.

²⁰⁴ Per una introduzione generale, si veda L. Mecacci, *Dizionario delle scienze psicologiche*, Zanichelli, Bologna, 2012 ed anche P. Legrenzi (ed.), *Storia della psicologia*, Il Mulino, Bologna, 2012.

²⁰⁵ La psicoanalisi freudiana, nella lettura operata da Jacques Lacan, occupa una posizione particolare di rottura epistemologica, tra conclamato determinismo psichico e scommessa etica del soggetto dell'inconscio. Cfr. M. T. Maiocchi, *Determinismo, psicoanalisi, conoscenza. Ciò che alla scienza non torna*, ETS, Pisa 1988.

²⁰⁶ Cfr. su questo punto il lavoro, ancora attualissimo, di S. Marhaba, *Antinomie epistemologiche nella psicologia contemporanea*, Giunti Barbera, Firenze 1976.

Occorre dunque trovare altri criteri di distinzione, che vadano al di là del riduzionismo dei domini scientifici e che tengano conto di un fatto inaggrabile: dalle scienze pedagogiche a quelle psicologiche, passando per le filosofiche e le discipline del diritto e del lavoro, tutti sembrano rivendicare il loro posto, legittimo, nell'occuparsi di orientamento. Perché non evocare allora anche il campo delle scienze eto-biologiche? Una volta che avremo constatato l'esistenza di un *istinto*, alla base dell'orientamento animale, in che modo potremmo differenziarlo dal *sensu* dell'orientamento dell'umano? E' invalsa, del resto, la locuzione significativa «avere senso dell'orientamento», di cui alcuni esseri, detti umani, sarebbero in misura maggiore o minore dotati. Il fatto è che l'istinto non è il senso e l'animale che si orienta non sa di orientarsi. Cosa potremmo dire, ad esempio, dell'animale che non si orienta più, che è disorientato, se non che si tratta di un fatto biologico o bio-patologico²⁰⁷? Basterebbe questo semplice dato esperenziale per situare immediatamente l'orientamento, nel suo scivolamento metaforico e metonimico, come attività specificamente umana, dell'essere umano in quanto *zoòn politikòn*, dotato di *logos*²⁰⁸ e di *intenzionalità*. Potremmo anzi arrivare a dire che è proprio questa s-natura dell'essere umano, snaturato *ab origine* in quanto parlato e parlante, che c'è disorientamento: interrogativo sul proprio posto e sul proprio essere, sul tipo di progettualità cui l'essere umano è -letteralmente, cioè *realmente*²⁰⁹ - chiamato. E' un punto su cui riflettere per non cadere nella seduzione delle sirene 'neuro-maniacali', se così possiamo dire con P. Legrenzi e C. Umiltà²¹⁰, favorite dal discorso della tecno-scienza²¹¹, ovvero di una riduzione del sapere scientifico a tecnologia, dei legami sociali a modalità meccaniche di funzionamento: tutti... replicanti?

Come effetto di tale sintomatica indecidibilità della categoria orientamento, si può facilmente constatare, come accennavamo, che ovunque oggi si pratica l'orientamento. E'

²⁰⁷ Osserviamo che qualcosa di analogo può accadere all'uomo, dove il dis-orientamento spazio-temporale può far segno al clinico: ma di cosa? Immediatamente si porrebbe la questione di una diagnostica differenziale, ad esempio tra una degenerativa neurologica o di natura traumatica, una psicosi ma anche... un sintomo nevrotico classico che, freudianamente, chiama in causa una nuova causalità psichica. Si veda, su questo, l'episodio autobiografico di paramnesia che lo stesso Freud racconta nella celebre *Lettera a Romain Rolland*, nota anche come *Un disturbo di memoria sull'Acropoli (1936)*, in *Freud Opere*, Vol. XI, Bollati Boringhieri, Torino 1978.

²⁰⁸ Tematica affrontata da vari vertici e che non è possibile affrontare in maniera esauriente in questa sede. Segnaliamo tuttavia due opzioni, che ci appaiono qui convergere: la nozione di Altro simbolico, centrale e basilica nell'opzione di Jacques Lacan in psicoanalisi, con cui si indica una fondamentale relazionalità dell'essere umano in quanto soggetto, cioè *subjectum*, assoggettato, al campo del linguaggio. Cfr., per una introduzione alla tematica, J. Lacan, *Funzione e campo della parola e del linguaggio in psicoanalisi (1953)*, in *Scritti*, Torino, Einaudi, 1974 ed anche J. Lacan, *Il Seminario, Libro II, L'io nella teoria di Freud e nella tecnica della psicoanalisi (1954-1955)*, Einaudi, Torino 1978; la seconda opzione, relativa all'ambito pedagogico, trova nei lavori di G. Bertagna una elaborazione e una collocazione esemplare, a partire dal pensiero di Aristotele. Si veda, in particolare, G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit.

²⁰⁹ Allusione al registro del Reale, categoria introdotta da Jacques Lacan e lavorata nel corso di tutto il suo trentennale insegnamento. Ci accontenteremo qui di definire il Reale come quel che, dell'esperienza, resta fuori dal registro del Simbolico. Per una introduzione "parziale", a detta dello stesso Autore, dell'insegnamento di Jacques Lacan, si rimanda a F. Palombi, *Jacques Lacan*, Carocci, Roma 2011.

²¹⁰ Il riferimento è qui al critico pamphlet di P. Legrenzi e C. Umiltà, *Neuro-mania. Il cervello non spiega chi siamo*, Il Mulino, Bologna, 2009. Si veda anche, degli stessi Autori, il successivo saggio *Perché abbiamo bisogno dell'anima. Cervello e dualismo mente-corpo*, Il Mulino, Bologna 2014.

²¹¹ Cfr. G. Dalmasso, *La società medico-politica*, Jaca Book, Milano 1980.

certamente il segno dei tempi: la complessità della società post-moderna, da qualcuno definita come 'società del disagio', esatto rovescio del freudiano 'disagio della civiltà'²¹², ha favorito il sorgere di servizi per l'orientamento (pratiche e dispositivi di consulenza) in *offerta* al disorientamento contemporaneo, con l'effetto di produrre una emergente domanda-di-orientamento: per «l'incombenza di dover scegliere [...] nella solitudine di una generazione 'senza padri né maestri'», come scrive G. Sandrone²¹³. Può esserci qui una *chance*? E' da verificare. Ma a fronte di un simile fenomeno sociale, che arriva a far segno di un reale dei tempi, il problema di una collocazione scientifica dell'orientamento non è affatto secondario, anzi è tanto più urgente interrogare il rapporto tra una teoria ed una pratica dell'orientamento: come già ebbe a dire M.L. Pombeni è «ormai improrogabile la necessità di mettere a punto una strategia [dell'orientamento] coerente con i presupposti teorici»²¹⁴. Si tratta di un'articolazione fondante un'*etica* dell'intervento orientativo, dove il problema, non sempre rilevato, consiste nella posizione di colui che è supposto orientare, il cosiddetto orientatore e la responsabilità che gli è propria.

Attualità di una problematica: orientatori?

Se applichiamo la metafora della navigazione all'ambito educativo e formativo della persona, che è l'ambito che qui primariamente ci interessa, potremmo indicare con l'azione dell'orientare o dell'orientar-si quel «processo attraverso cui l'essere umano, con le proprie forze o con l'aiuto dell'azione condotta da esperti, acquisisce la capacità di gestire il proprio rapporto con l'esperienza formativa e lavorativa»²¹⁵. Si tratta di una definizione largamente condivisibile che non arriva a definire uno specifico dominio disciplinare, ma che contiene una distinzione. Essa rivela molto di più di quel che appare ad una prima lettura: alludiamo alla distinzione tra una portata riflessiva dell'azione (azione dell'*orientarsi*) e il ricorso ad un aiuto esterno, ad un'azione condotta da supposti esperti: gli specialisti dell'orientamento, coloro ai quali socialmente spetterebbe il compito dell'orientare. Resta attuale, in tal senso, l'interrogativo che già fu di Padre Agostino Gemelli²¹⁶, che a lungo si interrogò sul significato della categoria dell'orientamento: che

²¹² Cfr. S. Freud, *Il disagio della civiltà* (1929), in *Freud Opere*, Vol X, Bollati Boringhieri, Torino, 1978 e A. Ehrenberg, *La società del disagio. Il mentale e il sociale*, Einaudi, Torino 2010. Su questi temi si veda anche, per un approfondimento etico e clinico nell'opzione lacaniana, M.T.Maiocchi, *Il taglio del sintomo*, Franco Angeli, Milano 2010, in particolare il capitolo *Inconscio.com? Per una politica del sintomo* ed anche C. Soler, *L'epoca dei traumi*, Biblink, Roma 2004.

²¹³ «I giovani si troverebbero, dunque, di fronte all'incombenza di dover scegliere (in ordine all'indirizzo scolastico, al lavoro, ma anche agli amici, alla famiglia, ecc.) sapendo già che la loro scelta non cambierà il corso degli eventi socioeconomici sovrastanti l'individuo e che la loro scelta avverrà nella *solitudine* che caratterizza una generazione *senza padri né maestri*» (G. Boscarino Sandrone, *L'orientamento nei documenti della riforma. Annali dell'istruzione, in Progetto orientamento e riforma*, cit., p. 40). A fronte di questa 'incombenza di dover scegliere' la domanda di orientamento può essere, in effetti, una risorsa ed una delle forme con le quali si presenta, oggi, la domanda di psicologia. Cfr. A.C. Bosio (ed.), *Professioni psicologiche e professionalizzazione della psicologia*, Franco Angeli, Milano 2004.

²¹⁴ M. L. Pombeni, *Il colloquio di orientamento*, Carocci, Roma, 1999, p. 9.

²¹⁵ M. Salis, «Cenni storici sull'origine e sugli sviluppi della teoria e della pratica dell'orientamento» in A. Mura (ed.), *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*, Franco Angeli, Milano 2005, p. 15.

²¹⁶ Padre Agostino Gemelli, al secolo Edoardo Gemelli (Milano, 18 gennaio 1878 – Milano, 15 luglio 1959), è stato un religioso, medico, rettore e psicologo italiano e pioniere nel campo della psicologia del lavoro.

cos'è orientamento, qual è il suo oggetto e chi sono i suoi attori? Se l'azione dell'orientamento «suggerisce che questa azione richiede sempre il protagonismo del soggetto», nondimeno non dobbiamo esimerci dal chiederci a chi spetti il compito dell'orientare: «Ai medici? Agli psicologi? Ai maestri? Agli educatori? Alle famiglie? [...]. In realtà medici e psicologi e insegnanti e famiglie, ciascuno ha da svolgere un ben preciso compito nell'orientamento che deve essere il frutto della cooperazione di tutti. [...]. In alcuni paesi è stata creata la professione di orientatore, qualcosa che sta di mezzo tra il medico, lo psicologo, il maestro, l'educatore, ossia una specie di psicotecnico specializzato per questo campo»²¹⁷. Anche se è possibile, con una certa arbitrarietà, collocare un primo interesse scientifico e pratico per l'orientamento negli Stati Uniti a partire dall'inizio del XX secolo, è innegabile che i problemi dell'orientamento, già applicati all'ambito scolastico e professionale, siano stati affrontati in tempi ben più antichi ad opera di studiosi di diversa provenienza ed estrazione: filosofi, medici, educatori e... *tutti quanti* coloro che, per professione se non per vocazione, assumevano la responsabilità di una cura di altri.

In un lavoro inevitabilmente datato, Meschieri ha potuto anche individuare in alcuni riti di iniziazione e prove iniziatiche, quelle che sancivano i cosiddetti riti di passaggio, le prime pratiche di orientamento, in quanto si configuravano come veri e propri momenti istituzionali di orientamento per i giovani²¹⁸. Si tratta di momenti istituzionali che, potremmo dire con M.T.Maiocchi, «rompono la diacronia evolutiva attraverso *momenti di concludere puntiformi* e in un certo senso *fuori-tempo*, in cui qualcosa di *maturativo* pur si compie per il soggetto, ma in una relazione non necessitata dall'ordine di ciò che vi era di precedente, di preparatorio»²¹⁹. Ma se taluni riti simbolico-culturali avevano l'effetto di produrre orientamento, di orientare, se -in altre parole- avevano l'effetto di formare una nuova identità, come renderne le ragioni? Che cosa le rendeva operative? Si trattava già dell'azione di una struttura simbolica che interveniva e orientava e di cui l'orientatore si faceva l'agente al servizio di una struttura: era già in atto cioè un abbozzo di dispositivo relazionale dell'orientamento. Con la complicità di una prospettiva psicologica, tale dimensione istituzionale e relazionale, avrebbe ceduto il passo ad una teoria *personologico-attitudinale* dell'orientamento, almeno fino agli anni Sessanta del secolo scorso²²⁰: si tratta, forse, di misurarne ancora oggi le conseguenze.

Appartenente all'ordine francescano dei Frati Minori, è stato il fondatore dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

²¹⁷ A. Gemelli, *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*, Vita e pensiero, Milano 1947, p. 26.

²¹⁸ L. Meschieri, *Corso di psicologia differenziale e applicata*, La Goliardica, Roma 1954.

²¹⁹ M.T.Maiocchi, *In-Fans? La costruzione scientifica dell'infanzia e la psicoanalisi*, Franco Angeli, Milano 1985, p. 9.

²²⁰ E' la cosiddetta fase *diagnostico-attitudinale* della psicologia dell'orientamento. Si fonda sul modello della psicologia generale-sperimentale e della psico-fisiologia ed ha come focus l'attenzione sulle componenti psico-sensoriali delle prestazioni individuali. In essa è decisamente prevalente una proposta dell'orientamento come determinazione del livello di coincidenza tra le attitudini individuali e caratteristiche di una specifica posizione lavorativa. Cfr. C. Catelli, L. Venini, *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale. Teorie, modelli, strumenti*, Franco Angeli, Milano 2002.

Una questione preliminare

Interrogando la problematica dell'orientamento dal vertice della pedagogia e nel quadro della Riforma Moratti²²¹, Bertagna aveva già affrontato, e con rara finezza critica, l'articolazione teoria-prassi. Innanzitutto, egli metteva in guardia dalle risposte *prêt-à-porter*, quelle delle istruzioni per l'uso che sembrano «immediatamente, ma ingannevolmente operative»²²², sottolineando l'impossibilità di un «pensiero slegato dall'esperienza»²²³, alla maniera di Kurt Lewin, pioniere della ricerca-azione in psicologia sociale e in psicologia dinamica: «niente è più pratico quanto una buona teoria»²²⁴. Il punto essenziale di questo contributo, che taglia in un certo qual modo tanta letteratura sull'orientamento, consiste in una sorta di questione preliminare che l'Autore poneva ad ogni possibile maneggiamento dell'orientamento. Essa consiste nella distinzione tra *mezzo* e *fine*: «l'orientamento, sul piano pedagogico, è un mezzo a disposizione dei docenti e della società per far scegliere agli allievi la scuola giusta per loro (*orientamento scolastico*) o le professioni per loro più adatte (*orientamento professionale*) o i valori sociali più affidabili e condivisi (*orientamento etico-civile*) o è esso stesso un fine educativo?»²²⁵. E' evidente che i modi con cui rispondiamo alla questione preliminare determineranno la pratica.

Si tratta di cogliere l'irriducibilità di una tale distinzione tra l'orientamento come *mezzo* e l'orientamento come *fine*, irriducibilità che chiama in causa modi di legame, e dunque pratiche discorsive, del tutto differenti. Per farlo, cercheremo di cogliere da un lato il *tipo di razionalità* che è implicata e dall'altro il *tipo di discorso* (o di legame sociale) che intorno ad essa si struttura, ritornando dunque sul legame che esiste tra orientamento e cura per approdare a qualche sommaria e parziale considerazione conclusiva.

Cure, razionalità e legami sociali

Orientamento e cura. Prima di affrettarci nel far cadere un accento sulla congiunzione, così da farne una copula, si tratterà di definire che cos'è cura. Con la parola *cura* siamo soliti indicare quelle azioni nelle quali qualcuno si fa vicino, si fa prossimo o aiuta qualcun altro. Sorella della *curiositas*, con cui divide l'etimo, la cura implica una certa «disposizione e sollecitudine d'animo di chi, curante, ha il desiderio di cercare e sapere i fatti altrui e ciò che a lui non appartiene»²²⁶, dei cosiddetti curati: il curante è dunque non estraneo all'azione del curare altri, non è senza desiderio nell'operazione *curiosa* che compie. Già questa prima definizione ci permette di cogliere, ci sembra, uno stretto legame tra le pratiche di orientamento e le cure.

²²¹ Cfr. *Annali dell'istruzione. Progetto orientamento e riforma*, cit., ed in particolare, oltre al già citato lavoro di G. Bertagna, il contributo, anch'esso citato, di G. Boscarino Sandrone, *L'orientamento nei documenti della riforma*, pp. 37-59.

²²² G. Bertagna, cit., p. 8.

²²³ Ivi, p. 7.

²²⁴ K. Lewin, *Teoria dinamica della personalità*, Giunti Editore, Milano 2011.

²²⁵ G. Bertagna, cit., p. 8.

²²⁶ Secondo la definizione etimologica "cura" proviene da una radice KWHEI e indica 'inquietudine', in opposizione a *securitas*, al senza cura. Cfr. G. Devoto, *Avviamento all'etimologia italiana*, Le Monnier, Firenze 1968.

Come sottolinea Binasco²²⁷, ad eccezione della cura detta medica, che occupa un posto particolare tra le cure, essendo di pertinenza di qualcuno socialmente riconosciuto come depositario di un sapere tecnico non comune, le *altre cure* sono state per lungo tempo pratiche *pre-scientifiche*: si pensi alle cure familiari, all'educazione, si pensi cioè a quelle pratiche messe in atto da qualcuno supposto esser sì competente, ma non tanto in ragione di un sapere tecnico che gli veniva socialmente riconosciuto, ma per via di una «iniziativa personale informata a certe qualità morali [...] messe in esercizio e sostenute da un desiderio dell'operatore. [...] L'idea di cura (come prendersi cura, curare, occuparsi di, essere solleciti di) poteva dunque applicarsi a buona parte delle relazioni e dei legami umani, venendo parzialmente a ricoprire con la sua significazione quella dell'amore, e in ogni caso significando una classe di atti propriamente umani, produttivi di legami sociali»²²⁸. Potremmo dire, facendo un balzo in avanti, per una sorta di *phrónesis*, come dicevano gli antichi greci, per una saggezza, per una «peculiare capacità di agire e vivere bene»²²⁹.

Orientamento e cura sembrano trovare qui, nel loro incerto passaggio da pratiche *pre-scientifiche* a pratiche scientifiche, un punto di convergenza. Questo passaggio, in un certo senso necessario perché iscrive nel campo della scienza delle pratiche altrimenti alla *mercé* del primo venuto, non è tuttavia senza rischi, né tantomeno un riparo sicuro per chi, curante e curato, orientatore e orientando, si sottopone al rischio di assumere la propria parola. E' forse su questo crinale che possiamo distinguere l'esercizio di una pratica di orientamento come *mezzo* ed un orientamento come *fine educativo*? Ci sembra una lettura possibile di cui proveremo a dare qualche spunto e tracciare una via tutta da lavorare e da approfondire.

Nel primo caso, quello dell'orientamento come *mezzo*, avremmo sempre a che fare con l'esercizio di una qualche *thérapeuin*: quale che sia l'estrazione formativa dell'orientatore (medico, pedagogo, psicologo, ma anche filosofo, giurista, economista e... *tutti quanti*) sarà sempre dal suo apparecchio tecnico-scientifico che opererà, nell'esercizio di una *razionalità tecnica*: una *téchne* orientativa al servizio però del discorso sociale dominante, in quella che Bertagna qualificava come una *tentazione sofista*: «l'educazione, in questo caso, svelerebbe, infatti, senza più dissimulazioni, la sua parentela con il potere e con la forza. I richiami pedagogici al sapere, alla verità e alla persona sarebbero solo mistificazioni, appunto, per imporre meglio una dinamica di potenza»²³⁰.

Cosa diventerebbe, dunque, in un simile contesto l'orientamento? Rinforzerebbe drammaticamente l'alienazione identificatoria²³¹ per colui che si trovi in una posizione di

²²⁷ M. Binasco, *Come cura domanda*, in M.T. Maiocchi (ed.), *Il lavoro di apertura*, Franco Angeli, Milano 1999, pp. 171-204.

²²⁸ Ivi, pp. 171-172.

²²⁹ G. Bertagna, cit., p. 15.

²³⁰ Ivi, p.10.

²³¹ Tematica cruciale nel campo della psicoanalisi. Il riferimento basilico è il testo freudiano dedicato a *Psicologia delle masse e analisi dell'io* (1920) in *Freud Opere*, Vol. IX, Bollati Boringhieri, Torino pp. 257-330. Nel suo 'ritorno a Freud', Jacques Lacan riprende questo tema in termini di rapporto di alienazione-separazione tra il soggetto e l'Altro. Il soggetto è con l'Altro in un rapporto di alienazione identificatoria, che annulla la differenza. E' solo la contingenza dell'incontro con il reale, *tyché*, in opposizione all'*autòmaton*, che rende possibili, cioè vivibili a titolo di desiderio, movimenti di separazione del soggetto. Cfr. anche oltre, J.Lacan, *Il Seminario, Libro XI, I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi* (1964), in particolare, seduta

domanda, domanda-di-orientamento. Non diversamente dal condizionamento, l'orientamento «sarebbe solo una raffinata 'tecnica' manipolatoria attraverso la quale qualcuno si impone ad un altro. Far essere gli altri come vogliamo, collocarli dove vogliamo, far fare loro ciò che vogliamo»²³². Ci troveremmo in questa opzione direttamente presi in quel particolare, ancorché basico, modo di legame sociale che Jacques Lacan, a partire dalla dialettica hegeliana servo-padrone, poteva formalizzare come uno dei quattro discorsi: *le discours du maître*²³³. Esso si caratterizza per la dominanza di un significante padrone (S1 nell'algebra lacaniana, in questo caso rappresentato dall'orientatore) e s'incarna nel primato dell'identificazione del soggetto a tale S1. Ora, nel suo svolgimento, Bertagna muove un'obiezione ipotetica che marca un passaggio a nostro avviso importante: «la rappresentazione degli *scopi* da realizzare [come primo requisito della razionalità tecnica], potrebbe non essere semplicemente l'espressione di un capriccio del tecnico» e «gli *scopi* del *tecnico* [possono essere piuttosto] manifestazione della sua onesta volontà educativa di *fare il bene* (dell'allievo o di sé), registrandone e rispettandone le aspirazioni e le attitudini più autentiche»²³⁴. Possiamo isolare, in questo passaggio, il ricorso da parte dell'orientatore ad un sapere che in qualche modo lo supera, nel senso di una oggettivazione-neutralizzazione del sapere medesimo: non un sapere legato al capriccio del padrone di turno, ma un sapere anonimo. Ci troveremmo, in questo caso, in quel modo di legame sociale che è il *discours de l'université*, dove è il sapere impersonale (S2 nell'algebra lacaniana, in questo caso: il sapere dell'università, ma anche della burocrazia e del discorso corrente) ad essere nella posizione di agente e dove quel che *non* si incontra, se non come resto o scarto dell'operazione, è la particolarità del soggetto che domanda orientamento.

Se dunque il *discours du maître* risolve il dispositivo sul piano di una suggestione identificatoria (S₁, ad esempio: *fai come ti dico io*), il *discours de l'université* risolve sul piano di un sapere impersonale costituito o socialmente acquisito (S₂, ad esempio, la teoria dei tratti: *dal test emerge una spiccata attitudine a*). In entrambi i casi, osserviamo che la consulenza orientativa punterebbe ad una *restitutio ad integrum*, ovvero ad un ritorno ad uno stato precedente la domanda di orientamento, che pure, con la sua crisi in potenza, portava con sé uno scollamento: una divisione e con essa una dimensione di ricerca e di analisi per un soggetto in perdita d'identità, come sempre quando ci troviamo di fronte ad una scelta, ad una decisione. Prevarrebbe qui l'idea di un orientamento come sutura. Ma attenzione: la preoccupazione sta nel fatto che dall'uno all'altro discorso vi è una regressione, ché «il padrone moderno non è certo quello di Platone o di Hegel, secondo la forza seducente, unificante, in qualche modo facilitante di un autentico significante principale, padrone, che esplicitamente comanda e a cui quindi si può anche tentare di fare obiezione... Il padrone moderno è, piuttosto, la burocratizzazione del

del 12 febbraio 1964 (pp. 52-63), seduta del 27 maggio 1964 (pp.199-211) e seduta del 3 giugno 1964 (pp. 212-225).

²³² G. Bertagna, cit., p. 10.

²³³ Il *discours de l'analyste* sarebbe quello che permette di legger gli altri tre: *discours du maitre, de l'université e de l'hystérique*. Cfr. J.Lacan, *Il Seminario, Libro XVII, Il rovescio della psicoanalisi (1969-1970)*, cit. Cfr. la lettura e l'uso della teoria dei discorsi che ne fa M.T.Maiocchi rispetto alla tematica della *formazione clinica in psicologia*: M. T. Maiocchi, *Univers-city. Uni-versità del sapere e di-versità del soggetto*, in Bollettino filosofico del Dipartimento di Filosofia dell'Università della Calabria, n°19 del Giugno 2014.

²³⁴ G. Bertagna, cit., p. 11.

padrone, il suo agire dall'anonimato del sapere: a cui non c'è obiezione»²³⁵. Che fare, dunque?

Praticare *phrónesis* orientativa, ovvero: come mettere al lavoro la crisi?

L'interrogativo verte allora sulla possibilità di introdurre nella sfida dell'orientamento una dimensione includente l'inedito tanto per il venturoso, colui che domanda orientamento, quanto per colui che, l'orientatore, questa domanda si trova nella posizione di *poterla* accogliere, mettendo qualcosa di sé al servizio dell'altro. Come far sì, allora, che questo legame possa farsi luogo di un incontro, *tyché*, dove gli attori siano toccati da un'esperienza realmente formativa, in opposizione all'*automaton*²³⁶ dello scientismo? Far esperienza, per l'appunto, *ex-periri*: dar prova, ma anche un «perire da cui si esce (ex) rinnovati»²³⁷ e cioè: toccati da una perdita. In effetti, ci sembra questo uno dei modi o forse dei nomi che renderebbero vivibile la partita dell'orientamento e con essa la sua dimensione formativa dove non si tratta di rinforzare un'ideale (di un qualche benessere, di riuscita e di performance, la dimensione dell'ideale essendo *ab origine* illusoria), ma di misurarsi con il fatto che la *decisione* e la *scelta* implicano sempre la dimensione della perdita, foss'anche perdere la via che si è deciso di *non* scegliere: si taglia via qualcosa e perdendo si può accedere ad una conquista a titolo di desiderio.

Pensiamo, in tal senso, che i dispositivi di orientamento debbano non solo essere intimamente toccati da questa dimensione, ma che debbano anzi farne una leva operativa, metterla al servizio della crisi (implicita, esplicita, remota) che colui che si trova disorientato ha inevitabilmente incontrato: è la sua presenza, e ancor prima la sua chiamata, a indicarlo. Questa operazione è possibile a certe condizioni, non sempre possibili. Ma ve n'è una, forse più di tutte, che ci pare essere a giusto titolo una *conditio sine qua non*: che colui che aspira ad occupare il posto dell'orientatore per qualcun altro, possa lui stesso aver fatto o fare i conti con questo perire, punto-limite dell'esperienza umana. La sfida e la scommessa, la risorsa dunque, dell'orientamento si gioca allora, *in primis*, dal lato dell'orientatore: dal suo esser riuscito, nella sua formazione e quale che sia l'estrazione scientifico-culturale, almeno ad intravedere quel punto-limite tale per cui sarà stato possibile, *ex post*, prestare la propria persona all'incontro con il prossimo, alla ventura, che domanderà d'essere orientato: ben sapendo, perchè è un fatto d'esperienza, che il disorientamento è la domanda stessa, intransitiva, domanda d'amore nella sua essenza, che ci espone al rischio di percorrere una via non come le altre, impraticabile, ma... assumibile. E' ben altra cosa che ridurre la *domanda* alla *richiesta*.

Ci sembra che questa possa essere una lettura possibile dell'orientamento come *fine educativo*, non solo affare di una razionalità tecnica (*techné orientativa*), bensì di una *razionalità pratica*: quella forma di razionalità «che coinvolge la volontà, la libertà e la responsabilità di ciascuno» e il cui «sbocco è sempre l'azione buona»²³⁸. In tal senso, praticare *phronesis orientativa*, implicherebbe allora quell'atto, tutto a carico dell'orientatore, che permetterebbe un cambio di discorso, una *isterizzazione*, per ritornare alla prospettiva dei discorsi: nel *discours de l'hystérique* l'agente del discorso sarebbe

²³⁵ M. T. Maiocchi, *Univers-city*, cit., p. 127.

²³⁶ Cfr. nota 40.

²³⁷ G. Bertagna, cit., p. 7.

²³⁸ Ivi, p. 15.

proprio il soggetto in perdita d'identità, la cui verità non sarebbe più identificabile-alienabile entro un sapere di cui già dispone, ma dove finalmente si tratta di... prendere la propria decisione, realizzare il proprio *bene*: «la razionalità pratica, tuttavia, è tale se, tramite essa, la persona umana inaugura una novità che riguarda la totalità di se stessa e del suo modo di agire nel e sul mondo. [...] Sia all'educatore che orienta sia all'educando che è orientato e si orienta, quindi, la razionalità pratica chiede il massimo di originalità personale: appunto la testimonianza di una libertà e di una responsabilità che è unica ed esclusiva»²³⁹.

Carmine Marrasso

Ph.D. student in "Formazione della Persona e Mercato del Lavoro",
Università degli Studi di Bergamo

Ph.D. student in "Human capital formation and labour relations",
University of Bergamo

²³⁹ *Ibidem.*

**Educational and Vocational Guidance
between Personal Identity and Job Culture.
Research Perspectives on the Role of School in Adolescence**

**L'orientamento tra identità personale e cultura del lavoro.
Prospettive di ricerca sul ruolo della scuola in adolescenza**

Melania Bortolotto, Andrea Porcarelli²⁴⁰

The meanings of educational and vocational guidance are part of an overall economic logic centered on the human resources development typical of a learning society. In this perspective, the guidance is a process of signification of reality which comes to coincide with the personal and social identity's construction. In this sense, adolescence is crucial for the self-definition also in relation to a scale of values where the future job occupies a privileged place. The aim of our research is to explore, from a pedagogical point of view, the role of school in the formation of adolescents' representations in relation of the job and particularly on its professional values which can guide the personal choices. This focus is very important in the current historical and cultural period characterized by economic and labor market's crisis, where the youth unemployment is increasing, the values are unstable and the professional perspectives are precarious and uncertain.

Il concetto di 'orientamento' evoca una metafora che trova il suo spazio semantico più significativo nel linguaggio marinairesco e in quello dei grandi esploratori: cercare l'oriente, ovvero i punti cardinali, per capire dove ci si trova e decidere in quale direzione muoversi al fine di raggiungere la meta.

In ambito formativo si collega questa idea ad alcuni momenti di transizione, tanto nella scuola, come nel mondo del lavoro, ma i recenti documenti internazionali, a partire dal Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, anche nella nuova prospettiva delineata da Horizon 2020, inseriscono le politiche di orientamento in una logica complessiva di sviluppo economico del territorio, centrata sulla valorizzazione delle 'risorse umane' propria di una 'società della conoscenza', con un ampliamento del concetto stesso di orientamento, rispetto alle prassi del passato che lo avevano concepito in termini più ristretti. In tale prospettiva il processo di orientamento può essere letto «come percorso nel quale si attribuisce senso e significato all'evoluzione della storia formativa e lavorativa del soggetto e come tentativo di governo autonomo dei suoi momenti più significativi, in poche

²⁴⁰ Il testo è frutto di elaborazione condivisa da parte dei due autori, la stesura è di Andrea Porcarelli (paragrafi: L'orientamento a scuola: sguardo pedagogico sulla recente normativa italiana; Conclusioni) e di Melania Bortolotto (paragrafi: L'identità professionale in adolescenza; Ragioni di una ricerca sulla dimensione etica del lavoro tra gli studenti e i docenti del II ciclo).

parole come un percorso di empowerment, di costruzione dell'identità e di significazione rispetto a sé e al mondo attorno»²⁴¹.

Nell'ottica dell'orientamento come compito educativo permanente, e quindi coestensivo alla vita personale, l'adolescenza rappresenta una stagione cruciale per il suo intrinseco significato orientativo. In questa età della vita, caratterizzata da una profonda metamorfosi che inaugura la consapevolezza di sé, il soggetto è impegnato in un continuo processo di significazione della realtà che procede parallelamente alla conquista graduale della propria autonomia. Questa duplice tensione (al senso/significato e all'autonomia) che nell'adolescente opera in modo emblematico, deriva dal compito evolutivo centrale di questa età: la costruzione di un'identità personale iscritta entro un orizzonte di senso che si traduca in progettualità esistenziale. In tale prospettiva, è possibile considerare l'adolescenza come un'età «eminentemente orientativa e vocazionale»²⁴² e per questo in grado di restituire, dal punto di vista scientifico, dati significativi sul processo che conduce la persona a definire se stessa in rapporto ad una gerarchia valoriale, in cui il lavoro futuro occupa un posto privilegiato.

Il nostro percorso di indagine cerca dunque di esplorare come la scuola possa portare un proprio contributo alla formazione delle rappresentazioni con cui gli adolescenti si avvicinano al mondo del lavoro, proprio nel momento in cui si costruiscono elementi essenziali della loro identità personale. In tale esplorazione abbiamo cercato di mettere a fuoco soprattutto il ruolo che giocano le dimensioni etiche, nella formazione di quei valori professionali che possono diventare - in fase di orientamento - criteri-guida per le scelte delle persone. Tale focus appare centrale specialmente nel momento storico e culturale attuale, in cui i riferimenti ai valori si fanno spesso instabili e vacillanti e le stesse prospettive professionali e di lavoro appaiono precarie e incerte. Ciò si traduce in una sfida per chi si occupa di orientamento, perché le risposte alla situazione presente potrebbero essere tra loro molto differenti. Da un lato, si osserva infatti come la crisi economica, unita alla tendenza al prolungamento dell'età giovanile e al procrastinare le decisioni importanti, tende ad aumentare il numero degli scoraggiati, dei giovani cosiddetti NEET (*Not in Education, Employment or Training*), che possiamo considerare particolarmente disorientati. Dall'altro lato, si potrebbero prefigurare modelli innovativi di orientamento che, per risultare adeguati ai tempi, siano centrati più sulle caratteristiche peculiari di ciascuna persona, sullo sviluppo dei talenti personali, che su una logica di *placement*, di collocazione all'interno di opportunità specifiche che si fanno invece incerte e vacillanti. La variabilità dei modelli teorici con cui in letteratura ci si accosta al tema dei valori professionali e la complessità culturale che - più in generale - fa da sfondo al cammino di crescita dei nostri ragazzi, costituiscono ulteriori ragioni per la nostra scelta di indagine.

L'orientamento a scuola: sguardo pedagogico sulla recente normativa italiana

Assumiamo nell'analisi della normativa scolastica una prospettiva pedagogico-sociale, nel senso agazziano, ovvero quello di una pedagogia «intesa a definire i compiti educativi di

²⁴¹ F. Batini, G. Del Sarto, *Politiche del lavoro e orientamento narrativo*, Carocci, Roma 2007, pp. 11-12.

²⁴² S. De Pieri, *Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale*, ElleDiCi, Torino 2000, p. 37.

una società ed i modi di soddisfarvi»²⁴³, tenendo contestualmente conto «dell'ambiente sociale e storico-culturale, delle sue influenze e condizionamenti, delle sue problematiche»²⁴⁴. Si tratta di leggere in termini pedagogici la domanda sociale di educazione sottesa al tema dell'orientamento e – contestualmente – le modalità con cui la scuola (come istituzione educativa) è chiamata a risponderci. Ci concentreremo sulla normativa recente, a cui si fa riferimento oggi, proprio perché il nostro intento non è storico-ricostruttivo, ma pedagogico-sociale. Del resto il tema dell'orientamento è presente nella normativa scolastica italiana per tutto l'arco della storia repubblicana, anche se con modalità variabili secondo i tempi e le culture pedagogiche di riferimento. Il primo 'Congresso nazionale di orientamento professionale' in Italia si tenne a Torino nel settembre del 1948, con un taglio chiaramente psicologico, ma non senza uno sguardo peculiare sulle problematiche educative. Un'attenzione significativa all'orientamento è sempre stata indicata per la scuola media, fin dalla sua istituzione nel 1962²⁴⁵, anche a partire dalla constatazione che con il termine del percorso 'unico' obbligatorio per tutti si poneva fisiologicamente il problema di favorire «l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva»²⁴⁶, di studio o di lavoro. Molto più ricche sul piano pedagogico sono le modalità con cui la consapevolezza di tale funzione viene declinata nei nuovi programmi della stessa scuola media (1979), in cui si afferma che essa «è orientativa in quanto favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale, tramite un processo formativo continuo cui debbono concorrere unitariamente le varie strutture scolastiche e i vari aspetti dell'educazione. La possibilità di operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro, pur senza rinunciare a sviluppare un progetto di vita personale, deriva anche dal consolidamento di una capacità decisionale che si fonda su una verificata conoscenza di sé»²⁴⁷. Si tratta di un filo rosso che si dipana per tutta la vita della scuola italiana in età repubblicana e giunge fino alle norme più recenti, di cui ci occupiamo, concentrandoci in particolare sulla scuola secondaria di secondo grado, che rappresenta anche il target della nostra ricerca.

Volendo puntualizzare meglio i tratti della nostra chiave di lettura, ribadiamo che lo sguardo pedagogico-sociale si colloca nello spazio di intersezione tra la dimensione individuale e quella sociale dell'educazione, ed è precisamente in questo spazio che la normativa scolastica italiana colloca il tema dell'orientamento, come si può chiaramente leggere nelle Linee guida del 2009:

L'orientamento viene inteso come bene individuale, in quanto principio organizzatore della progettualità di una persona capace di interagire attivamente con il proprio contesto sociale e come bene collettivo, in quanto strumento di promozione del successo formativo e di sviluppo economico del paese²⁴⁸.

²⁴³ A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia e Lineamenti di pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia 1968, p. 55.

²⁴⁴ Ibidem. Per approfondimenti sulla visione agazziana ed il suo ruolo teoretico nello strutturarsi della Pedagogia sociale rinviamo a: A. Porcarelli, *Lineamenti di pedagogia sociale*, Armando, Roma 2009; Id., *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2012; G. Mollo, A. Porcarelli, D. Simeone, *Pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia 2014.

²⁴⁵ Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962.

²⁴⁶ Ivi, art. 1.

²⁴⁷ Decr. Min. del 9 febbraio 1979, art. 3, lett. c.

²⁴⁸ C.M. n. 43 del 15 aprile 2009, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*.

In altri termini è importante, da un lato, tenere conto di una domanda sociale di educazione, che in questo caso raccoglie importanti suggestioni dalle politiche europee, con particolare riferimento alle strategie di 'Lisbona 2010' e di 'Europa 2020', che chiedono agli stati di attrezzare i giovani perché siano in grado di abitare la complessità del tempo presente in una prospettiva europea. Ma, dall'altro lato, non si può dimenticare che l'orientamento ha una dimensione personale, ovvero rappresenta un bene per la persona che è destinataria degli interventi orientativi, in cui giocano un ruolo importante le sue attitudini, ma anche le sue aspirazioni, i suoi orizzonti ideali di riferimento, i progetti che prendono forma in modo progressivo.

Un orientamento educativo

Nel complesso della normativa scolastica l'orientamento viene definito come una «strategia che investe il processo globale della persona, che si estende lungo tutto il corso della vita, attraversa il processo educativo sin dalla scuola primaria ed è trasversale a tutte le discipline»²⁴⁹, con una sottolineatura esplicita della sua dimensione educativa, che si è fatta più intensa negli ultimi anni, pur essendo già chiaramente delineata anche nelle norme di fine anni '90, come si può leggere nella Direttiva 487/1997, che a sua volta offre una sintesi della logica degli interventi orientativi messa in campo nei decenni precedenti:

L'orientamento – quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado costituisce parte integrante dei curricula di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo fin dalla scuola dell'infanzia. Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e a partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile²⁵⁰.

La sottolineatura di una funzione educativa dell'orientamento rappresenta una costante, anche in anni in cui nella *mission* delle organizzazioni scolastiche si sottolineava maggiormente la funzione formativa attraverso l'istruzione, piuttosto che quella educativa, che veniva di fatto riservata alle attività di orientamento, o alle numerose 'educazioni' che costellavano la vita scolastica²⁵¹. In ogni caso la tesi era ben rappresentata in letteratura pedagogica, se pensiamo che Aldo Agazzi, ancora negli anni '60, affermava che l'orientamento è «uno dei fini, forse il fine terminale e fondamentale, dell'educazione stessa. Infatti, un soggetto è educato quando è orientato: meglio quando è auto-orientato»²⁵². In tempi più recenti si è iniziato a parlare esplicitamente di 'orientamento formativo', per distinguerlo da quello puramente 'informativo' o 'consulenziale', e

²⁴⁹ C.M. n. 29 del 12 aprile 2012, *Piano Nazionale Orientamento: monitoraggio delle azioni e degli interventi realizzati e/o programmati*.

²⁵⁰ Direttiva MPI n. 487 del 6 agosto 1997, *Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti*, art. 1.

²⁵¹ Per una ricostruzione pedagogica del ruolo delle educazioni nella normativa scolastica italiana, rinviamo al saggio: A. Porcarelli, *L'educazione alla cittadinanza nella scuola italiana: impianto politico-normativo e concezione pedagogica*, in M. T. Moscato (ed), *Progetti di cittadinanza. Esperienze di educazione stradale e convivenza civile nella scuola secondaria*, FrancoAngeli, Milano 2011, pp. 33-73.

²⁵² A. Agazzi, *Educazione integrale e orientamento*, «La Rosa dei venti», 5, 1966, p. 5.

sottolinearne la valenza educativa, come possiamo leggere in un testo dell'ISFOL dedicato a questo tema, per cui «l'orientamento formativo deve accelerare questo processo di maturazione della persona e del (futuro) lavoratore diventando vera e propria educazione, specialmente riguardo quegli elementi strategici che favoriscono la cosiddetta *socializzazione al lavoro* nei momenti di transizione e consolidamento delle scelte»²⁵³. Va detto che i dispositivi normativi approvati in anni successivi alla Legge 53/2003, in cui il 'sistema di istruzione e formazione' viene esplicitamente definito come 'educativo'²⁵⁴, sono ancora più espliciti nel dichiarare sul piano istituzionale la funzione educativa dell'orientamento, proprio in quanto connessa alla medesima funzione dichiarata come *mission* complessiva di tutto il sistema. Possiamo - ad esempio - scorrere gli obiettivi generali del processo formativo per il secondo ciclo (Decr. L.vo 226/2005), l'ultimo dei quali si riferisce in modo esplicito allo 'sviluppo della progettualità personale e della cooperazione sociale', per cui «affermare la persona come protagonista dei significati del proprio essere e agire vuol dire tendere ad un apprendimento sempre frutto di ricerca personale libera e consapevole sui valori che si avvertono rilevanti per la propria esistenza [...] il progetto di vita personale, tuttavia, esige un alto grado di coinvolgimento e di interazione con gli altri, in maniera intima e diretta»²⁵⁵. Si tratta delle finalità generali che si collegano alla mission dell'istituzione scolastica come tale, di cui si indica la valenza specificamente orientativa, da cui scaturiscono le attenzioni specifiche che vengono dedicate all'orientamento in un documento nazionale particolarmente significativo, il PECUP²⁵⁶, che - per un certo periodo - ha giocato il ruolo di vera e propria 'bussola pedagogica' di tutto il cammino educativo dello studente. Nel Profilo dello studente atteso al termine del secondo ciclo si identificano quattro ambiti di competenza a cui dovrebbero tendere tutte le attività educative, disciplinari e interdisciplinari:

- conoscere i punti di forza e le debolezze della propria preparazione; verificare costantemente l'adeguatezza delle proprie decisioni circa il futuro scolastico e professionale [...].
- Elaborare un'ipotesi per la prosecuzione degli studi, la ricerca del lavoro, la riconversione professionale e la formazione continua [...].
- Elaborare, esprimere e sostenere un progetto di vita, proiettato nel mondo del lavoro o dell'istruzione e della formazione superiori, che tenga conto, realisticamente del percorso umano e scolastico intervenuto.
- Vivere il cambiamento e le sue forme come un'opportunità di realizzazione personale e sociale e come stimolo al miglioramento individuale e collettivo²⁵⁷.

Si può facilmente notare come nei testi del 2004-2005 sia forte ed esplicito il riferimento ad un progetto di vita che si traduce in un progetto culturale su se stessi ed in un progetto professionale, che tenga conto anche dei riferimenti valoriali di ciascuno. Tali dispositivi di legge sono stati sostituiti - a partire dal 2007 - da altri, in cui la dimensione educativa si fa

²⁵³ ISFOL, *Maturare per orientarsi. Viaggio nel mondo dell'orientamento formativo*, FrancoAngeli, Milano 2003, p. 27.

²⁵⁴ Legge 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, art. 2.

²⁵⁵ Decr. L.vo 226/2005, Allegato C, *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali*.

²⁵⁶ Il Profilo Educativo Culturale e Professionale dello studente, atteso al termine del primo ciclo (Decr. L.vo 59/2004, all. D) e del secondo ciclo (Decr. L.vo 226/2005, all. A).

²⁵⁷ Decr. L.vo 226/2005, all. A.

più defilata, come pure la logica della personalizzazione, ma alcune delle istanze poste in tali testi si ritrovano nelle successive norme riguardanti l'orientamento, che ritorna ad essere lo spazio privilegiato delle attenzioni di tipo educativo, nella scuola. Si può altresì osservare come progressivamente cresca anche il collegamento con le istanze di una 'formazione permanente' che provengono dalla normativa europea e che portano l'orientamento a varcare gli stretti confini delle aule scolastiche. Nelle Linee guida del 2014, infatti, si legge:

Oggi, infatti, l'orientamento non è più solo lo strumento per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro, ma assume un valore permanente nella vita di ogni persona, garantendone lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione con l'obiettivo di promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale²⁵⁸.

Emergono nuovamente le due dimensioni dell'orientamento, come bene individuale e come bene sociale, che si intrecciano strettamente nelle sue finalità e funzioni, tra cui la «funzione centrale e strategica nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo degli studenti», ma anche la sua finalizzazione «a prevenire il disagio giovanile e favorire la piena e attiva occupabilità, l'inclusione sociale e il dialogo interculturale»²⁵⁹. Per quanto riguarda la dimensione sociale delle attività di orientamento possiamo sottolineare come nell'Accordo tra Governo, Regioni ed Enti Locali del 2013²⁶⁰ si parli in modo esplicito di 'diritto all'orientamento', richiamando gli artt. 4, 34 e 35 della Costituzione della Repubblica Italiana, in vista del pieno sviluppo della personalità di ciascuno, nelle attività educative, formative e professionali. In tale prospettiva vengono identificate 'cinque funzioni del processo orientativo'²⁶¹, tra le quali ci soffermiamo in modo particolare sulla 'funzione educativa', con la quale si indicano «le attività di accompagnamento e sostegno allo sviluppo di risorse e condizioni favorevoli al processo di auto-orientamento della persona per favorirne il benessere, l'adattabilità ai contesti, il successo formativo e la piena occupabilità»²⁶². Si parla dell'acquisizione di vere e proprie 'competenze orientative', per favorire l'acquisizione delle quali è essenziale il ruolo della scuola, attraverso una 'didattica orientativa'. Tali competenze erano state declinate anche in dispositivi normativi precedenti, come ad esempio la C.M. n. 29/2012, che le indica in questi termini:

Saper analizzare le proprie risorse in termini di interessi e attitudini ma anche di saperi e competenze, Saper esaminare con realismo le opportunità e le risorse a disposizione ma anche vincoli e condizionamenti che regolano la società e il mondo del lavoro, Mettere in relazione opportunità e vincoli in modo da trarne indicazioni per scegliere, Assumere decisioni e perseguire gli obiettivi, Progettare il proprio futuro e declinarne lo sviluppo, Attuare i progetti delineati e decisi, Monitorare e

²⁵⁸ Nota MIUR prot. 4232 del 19 febbraio 2014, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*.

²⁵⁹ *Ibidem*.

²⁶⁰ Accordo Governo, Regioni, enti locali n. 136/CU del 5 dicembre 2013.

²⁶¹ Indichiamo le cinque funzioni del processo orientativo di cui si parla nel suddetto Accordo (punto n. 2): 1) *funzione educativa* (per favorire l'auto-orientamento della persona); 2) *funzione informativa* (capacità di acquisire e rielaborare le conoscenze utili al raggiungimento dei propri obiettivi); 3) *funzione di accompagnamento a specifiche esperienze di transizione* (sia nei percorsi di studio, che per inserimento e reinserimento lavorativo); 4) *funzione di consulenza orientativa* (attività di sostegno alla progettualità personale); 5) *funzione di sistema* (pianificazione, coordinamento, monitoraggio, ricerca e sviluppo, valutazione, promozione della qualità, formazione degli operatori ...).

²⁶² *Ibidem*.

valutare le azioni realizzate e lo sviluppo del progetto in termini di criticità e forza e di aggiustamenti necessari²⁶³.

Il punto archimedeo su cui si regge tale costellazione di competenze è la capacità di progettare il proprio futuro, che non si configura puramente e semplicemente come 'competenza progettuale' (che pure risulta importante e significativa sul piano pedagogico²⁶⁴), ma come una vera e propria 'competenza esistenziale', che dovrebbe progressivamente tradursi nell'identificazione degli orizzonti di senso entro cui iscrivere un proprio 'progetto di vita', che includa anche una progettualità consapevole riguardo al lavoro, allo studio, e quant'altro, ovvero – per dirla con Domenici - «l'orientare e l'orientarsi potrebbero così assumere quella valenza formativa in grado di far percepire a ciascuno la posizione spazio-temporale della propria individualità, compresa la collocazione del proprio progetto di vita, in uno scenario sociale locale, nazionale e persino planetario, piuttosto definito, anche se mutevole»²⁶⁵. Resta essenziale, per diversi autori, la solidità del progetto di vita, anche se esso prende forma in modo progressivo, ma come un progetto che «presiede allo sviluppo e alla strutturazione della personalità secondo uno scopo, secondo un significato profondo, secondo un'intuizione della direzione fondamentale della propria esistenza»²⁶⁶.

Per una didattica orientativa: personalizzata e personalizzante

Il tema della 'didattica orientativa' attraversa il dibattito sull'orientamento dà più di una prospettiva. In termini astratti la si potrebbe considerare come uno strumento, un mezzo, al servizio dell'orientamento: per realizzare le finalità del processo di orientamento è necessario dotarsi di strumenti adeguati, dunque anche degli strumenti di una didattica orientativa. In realtà le modalità con cui si parla di essa nella normativa italiana fanno pensare ad un allargamento della logica orientativa al più ampio contesto dell'attività scolastica, in modo che la logica dell'orientamento non rimanesse relegata ai circoscritti interventi specificamente qualificati come orientativi. Già nella Direttiva 487/1997 si afferma che i docenti dovranno essere formati sui temi dell'orientamento in riferimento «alle abilità relazionali nel rapporto educativo, alla didattica orientativa e all'impiego delle tecnologie didattiche»²⁶⁷, però rimane per lungo tempo una sorta di auspicio non meglio declinato e, sostanzialmente, rinviato alla buona volontà dei singoli insegnanti e delle istituzioni scolastiche. Nelle Linee guida del 2009, per esempio, si esplicita il concetto di didattica orientativa identificandola come «una didattica, cioè, in cui il docente accompagna, stimola e sostenga lo studente, anche a livello metacognitivo, nel processo di

²⁶³ C.M. n. 29 del 12 aprile 2012, *Piano Nazionale Orientamento: monitoraggio delle azioni e degli interventi realizzati e/o programmati*.

²⁶⁴ Scrive Rossi che la pedagogia «propone e difende l'impresa dell'educazione alla progettualità sollecitando tutti coloro che hanno compiti formativi a custodirla con particolare attenzione in un tempo in cui possono essere facilmente registrate caduta di tensione progettuale e incompetenza progettuale» (B. Rossi, *Professionalità educativa e competenza progettuale*, in L. Fabbri, B. Rossi, a cura di, *La formazione del sé professionale*, Guerini, Milano 2001, p. 28).

²⁶⁵ G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari 2009 (II ed.), p. 38.

²⁶⁶ S. De Pieri, *Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale*, cit., p. 37.

²⁶⁷ Direttiva MPI n. 487 del 6 agosto 1997, art. 2.

apprendimento e di formazione»²⁶⁸, per poi puntualizzare che essa si declina in «azioni intenzionali finalizzate a sviluppare una mentalità o metodo orientativo, a costruire e potenziare le competenze orientative generali [...] usando le discipline in senso orientativo, individuando in esse le risorse più adatte per dotare i giovani di capacità spendibili nel loro processo di auto-orientamento e guidandoli ad imparare con le discipline e non le discipline»²⁶⁹. La sensazione è che i testi normativi individuino la necessità di una didattica orientativa, ma cadano poi in descrizioni tautologiche nel momento in cui tentano di declinarne le caratteristiche, salvo rinviare – in termini generici – al fatto che lo studente debba essere ‘attivo’ nel processo di apprendimento ed abituarsi ad assumere decisioni da attuare e realizzare.

La letteratura pedagogico-didattica tenta di declinare tale categoria con modalità che sono variabili nel tempo e dipendono dagli orientamenti culturali e dai paradigmi di riferimento dei diversi autori. Sergio Cikatelli definisce la didattica orientativa come «un'impostazione dell'insegnamento che mira a favorire le scelte autonome degli alunni, cioè a far maturare in loro la consapevolezza delle proprie inclinazioni effettive, dei percorsi possibili e delle prospettive probabili»²⁷⁰, offrendo contestualmente una sorta di *check-list* delle modalità che caratterizzano una didattica orientativa: educare al valore delle scelte e alla responsabilità, far saggiare la vastità di ogni ambito disciplinare, esplicitare applicazioni e finalità di ogni conoscenza e competenza, abbattere le barriere disciplinari e aprirsi all'extrascuola, incoraggiare la messa alla prova personale, eliminare i fattori contingenti di insuccesso, rispettare le diversità individuali, valorizzare i risultati positivi di ciascun allievo, far leva sulla continuità e sulla discontinuità scolastica. Si tratta in pratica di rilanciare una didattica attiva, laboratoriale, con una prospettiva sapienziale che vada oltre l'acquisizione delle singole conoscenze e abilità, ma anche che tenga conto della «funzione strumentale delle discipline e dello studio in genere: se lo scopo finale è condurre gli alunni a una scelta ponderata, le singole materie non devono mai diventare fini in se stesse»²⁷¹, nella prospettiva di una didattica personalizzata e personalizzante, che tenga conto di inclinazioni, attitudini, passioni e desideri dei singoli allievi, ma anche dei fattori individuali che intervengono nell'apprendimento come gli stili intellettivi e cognitivi²⁷². Altri autori puntano maggiormente sul carattere ‘transdisciplinare’ degli insegnamenti, al fine di attrezzare le persone per abitare la complessità, andando oltre la logica di un approccio meramente interdisciplinare, rispetto al quale la «transdisciplinarità compie un passo ulteriore, tenta di superare le varie discipline, costituendo una ricerca non iscrivibile in un unico approccio disciplinare; in tale ricerca i diversi approcci possono giungere anche a dismettere e a mutare il proprio punto di vista nel confronto con la realtà»²⁷³. Per Domenici la didattica orientativa deve essere soprattutto efficace e si configura come ‘didattica modulare e flessibile’:

²⁶⁸ C.M. n. 43 del 15 aprile 2009, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*.

²⁶⁹ *Ibidem*.

²⁷⁰ S. Cikatelli, A. Ciucci Giuliani, *Orientamento*, La Scuola, Brescia 2000, p. 71 (corsivo nel testo).

²⁷¹ *Ivi*, p. 74.

²⁷² Gli autori di riferimento sono i classici Goldstein e Blackman, Hogan, Marshall e Merrit, Goleman, Gardner. Si veda anche: R. Zanchin (ed.), *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia. Analisi disciplinare e personalizzazione dei talenti*, Armando, Roma 2002.

²⁷³ F. Lo Presti, *L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*, Carocci, Roma 2009, p. 54.

L'organizzazione modulare e flessibile della didattica è una vera e propria strategia formativa altamente strutturata in cui l'organizzazione sia del curricolo che delle risorse, del tempo e dello spazio prevede l'impiego flessibile di segmenti di itinerari di insegnamento-apprendimento – i moduli – che hanno struttura, funzioni e ampiezza variabili, ma formalmente e unitariamente definite. Ciascun modulo viene a costituire una parte significativa, altamente omogenea ed unitaria di un più esteso percorso formativo, disciplinare o pluri, multi, interdisciplinare programmato, una parte del tutto, ma in grado di assolvere, in contesti di apprendimento appositamente allestiti, ben specifiche funzioni di far perseguire ben precisi obiettivi cognitivi verificabili, documentabili e capitalizzabili²⁷⁴.

Le Linee guida del 2014 riprendono in modo esplicito il concetto di didattica orientativa, a cui dedicano uno spazio specifico, rinviando all'acquisizione di abilità trasversali, metacognitive, competenze di cittadinanza.

L'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante si realizza nell'insegnamento/apprendimento disciplinare, finalizzato all'acquisizione dei saperi di base, delle abilità cognitive, logiche e metodologiche, ma anche delle abilità trasversali comunicative metacognitive, metaemozionali, ovvero delle competenze orientative di base e propedeutiche – life skills – e competenze chiave di cittadinanza²⁷⁵.

In ogni caso è esplicito l'allargamento dello spazio dell'orientamento a tutto il territorio dell'insegnamento/apprendimento, tanto che il testo sopra citato delinea un'equivalenza tra 'orientamento formativo' e 'didattica orientativa/orientante', utilizzando le due espressioni come sinonime. Resta aperto il problema su quanto ci si possa spingere avanti in questa direzione, ovvero se la didattica orientativa sia semplicemente una didattica efficace, attivante, attenta alla dimensione metacognitiva, o se con essa si possa intendere quella che con altra espressione è stata definita 'didattica personalizzata'.

Da questo punto di vista le norme attuali sull'orientamento si innestano in una filiera lunga, in cui rintracciamo – fin dagli anni '90 – riferimenti molto chiari alla necessità di promuovere «attività didattiche mirate alla scoperta di possibili ambiti di interesse e delle "vocazioni" personali da parte degli studenti»²⁷⁶, prefigurando una logica della personalizzazione (purtroppo limitata alle attività di orientamento), anche dove si sottolinea che le azioni formative e didattiche «vanno progettate sulla base della conoscenza delle caratteristiche delle studentesse e degli studenti, delle loro motivazioni, degli ambienti sociali in cui le scuole operano, ferma restando la tutela della riservatezza dei dati personali»²⁷⁷. Al di là della chiosa finale di natura "burocratica", c'è il rischio che tali auspici rimangano semplicemente degli ottativi, scritti sulla carta ma non iscritti nelle prassi professionali concrete, o che si realizzino solo in contesti scolastici particolarmente sensibili. Oppure vi è il rischio di ricondurli interamente a parametri concettuali di matrice meramente psicologica, secondo un modello di orientamento di tipo consulenziale, per cui esso «inizia quando un soggetto, davanti a un momento critico, riconosce la necessità di ricevere una consulenza personale che lo "aiuti", per quanto possibile, a progettare il proprio futuro, cioè nell'assumere una o più decisioni appropriate e quando questo

²⁷⁴ G. Domenici, *Manuale dell'orientamento*, cit., pp. 111-112.

²⁷⁵ Nota MIUR prot. 4232 del 19 febbraio 2014, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*.

²⁷⁶ Direttiva n. 487/1997, cit., art. 4.

²⁷⁷ Ivi, art. 2.

bisogno incontra una risposta professionalmente adeguata»²⁷⁸, che si traduce in un vero e proprio ‘contratto orientativo’²⁷⁹ tra professionista e ‘cliente’.

La vera sfida è concepire la logica della personalizzazione in termini educativi e realizzarla nella scuola, attraverso le attività formative, e non attraverso una ‘delega’ a professionisti o psicologi. Vi sono contesti scolastici fisiologicamente più sensibili, e infatti non stupisce, per esempio, leggere in un libro dedicato all’orientamento secondo la logica pedagogica di don Bosco, che «l’orientamento educativo promuove un clima di gioia e di familiarità, dove ogni giovane può esprimersi liberamente e sviluppare la propria “vocazione”»²⁸⁰, in un sistema in cui il ‘consiglio orientativo’ «non è frutto di un intervento episodico e separato, ma si matura nell’insieme degli interventi educativi lungo tutto il percorso della crescita»²⁸¹. Più complesso appare il tentativo di far sì che ogni ambiente scolastico possa divenire un luogo in cui l’attività didattica ordinaria sia condotta in modo da risultare educativa ed orientativa per ogni persona. Si tratta dunque di rilanciare la sfida della ‘personalizzazione’, o ‘educazione personalizzata’²⁸², che per dirla con Garcia Hoz «risponde all’esigenza di stimolare il soggetto affinché vada perfezionando la capacità di governare la propria vita o, in altri termini, di sviluppare la propria capacità di rendere effettiva la libertà personale, partecipando con le sue caratteristiche peculiari alla vita comunitaria»²⁸³, a partire da una ‘diagnosi pedagogica’ delle sue attitudini peculiari (che sono uniche e irripetibili, come ogni persona), al fine di consentire a ciascuno di individuare i propri spazi di ‘eccellenza personale’, a partire dai quali si struttura il progetto di vita ed il progetto formativo di cui ciascuno dovrebbe progressivamente assumere la responsabilità e la regia.

Per abitare la complessità

Il riferimento alla complessità del mondo in cui viviamo e ai rapidi mutamenti che lo caratterizzano si lega alla dimensione sociale dell’orientamento e rappresenta, in larga parte della letteratura pedagogica contemporanea, un punto di partenza per affermare le ragioni sociali della necessità di un lavoro educativo e formativo, che in genere fa eco alle autorevoli Raccomandazioni internazionali che si sono succedute negli ultimi decenni. Citiamo per tutti il rapporto Delors all’UNESCO, in cui non solo si afferma che l’apprendimento per tutta la vita «risponde alle sfide poste da un mondo in rapido

²⁷⁸ G. Sangiorgi, *L’orientamento. Teorie, strumenti, pratiche professionali*, Carocci, Roma 2005, p. 44.

²⁷⁹ «Il contratto dovrà precisare i tempi nei quali si svolgerà l’intervento, la sua durata complessiva, le regole di riservatezza, l’impegno richiesto al cliente, le eventuali risorse operative sulle quali potrà contare e quant’altro sia ritenuto ragionevole per la definizione e la formalizzazione di un accordo consapevole tra le parti» (Ivi, p. 45).

²⁸⁰ S. De Pieri, *Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale*, cit., p. 19.

²⁸¹ *Ibidem*.

²⁸² Cfr. A. Porcarelli, *L’educazione personalizzata e l’insegnamento delle scienze umane*, in M. T. Moscato (a cura di), *Insegnare scienze umane*, CLUEB, Bologna 2007, pp. 151-184; Id., *Dalla centralità della persona alla personalizzazione degli apprendimenti*, in G. Boselli – M. Seganti (a cura di), *Dal pensare delle scuole: riforme. La nuova forma della scuola immaginata da chi vi opera*, Armando, Roma 2006, pp. 92-105. Si veda anche: G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l’educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2008.

²⁸³ G. Hoz, *L’educazione personalizzata* (1988), tr. it., La Scuola, Brescia 2005, p. 22.

cambiamento»²⁸⁴, ma che il mondo educativo e formativo è chiamato a misurarsi con le sfide della globalizzazione, con i nuovi modi di comunicare generati dalle nuove tecnologie, con un mondo sempre più interculturale, caratterizzato da crescente incertezza politica. Ai sistemi educativi si chiede – in generale – di farsi carico di tali sfide, per cui «il primo passo per arrivare a capire la crescente complessità dei fatti del mondo e a combattere il senso d'incertezza che essa genera è acquisire un insieme di conoscenze e imparare poi a mettere i fatti nella dovuta prospettiva, con un approccio critico di fronte al flusso di informazioni [...], l'educazione si dimostra insostituibile nello sviluppare la capacità di giudizio»²⁸⁵. In tale approccio, però, si intravede il rischio di un 'funzionalismo educativo', per cui i sistemi educativi sarebbero chiamati ad attrezzare i disorientati abitanti della complessità liquida, ma non necessariamente ad aiutarli ad orientarsi, o – peggio ancora – ad intendere l'orientamento in funzione dei bisogni sociali (o della stessa complessità eretta a paradigma), più che in funzione delle esigenze educative delle persone.

Vi è, ad esempio, chi afferma che le ragioni del crescente interesse per l'orientamento «sono diverse e vanno dalle modifiche strutturali del mercato del lavoro – in termini di variabilità, di differenziazione, di globalizzazione, ma anche di localismi – all'accresciuta domanda di flessibilità che si rivolge a coloro che lavorano»²⁸⁶, prefigurando se non proprio quello che Bertagna indica come 'modello domandista'²⁸⁷, una ipersensibilità alle variabili di contesto che rischia di togliere centralità alla dimensione personale dell'orientamento, o di annegarla nel mare della liquidità assunta come paradigma di riferimento.

Il lavoro educativo dell'orientamento si concentra sulla 'formazione alla consapevolezza di sé' e alla 'responsabilità culturale' per la costruzione di identità critiche: è caratterizzato dalla continuità, dalla transdisciplinarietà, dalla multidimensionalità e ha lo scopo di dotare i soggetti dell'equipaggiamento minimo utile ad affrontare il terreno perennemente inesplorato, poiché in continuo mutamento, della complessità²⁸⁸.

Il passaggio dalla constatazione del dato di fatto, per cui ci troviamo in una società fluida e complessa, all'assunzione di tale fluidità come *paideia* di riferimento, non è affatto automatico ed è pedagogicamente pericoloso. Il venir meno delle ragioni di fiducia nel

²⁸⁴ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo* (1996), tr. it., Armando, Roma 1997, p. 18.

²⁸⁵ Ivi, p. 41.

²⁸⁶ A. M. Ajello, S. Meghnagi, C. Mastracci, *Orientare dentro e fuori la scuola*, La Nuova Italia - RCS libri, Milano 2000, p. 20.

²⁸⁷ G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2006, pp. 35 e segg.

²⁸⁸ F. Lo Presti, *L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*, cit., pp. 16-17. Sul fatto che il dato di fatto di una società liquida e disorientata venga assunto come paradigma per una *paideia* della complessità è chiaro lo stesso autore: «emerge dunque in maniera evidente la necessità di costruire percorsi di conoscenza del proprio io profondo, come ricerca di unità in una realtà disunita, il quale trae dalla rinuncia alla certezza e dall'impossibilità di essere realmente stabile e unito la risorsa per la ricerca stessa. Comprendere la dimensione fluttuante della propria identità, immersa nella rete complessa e variabile di mutamenti che definiscono l'esperienza, non equivale quindi a costruire un senso di sé stabile ma significa sapere come relazionarsi con la realtà, accettando la fluidità e la frammentazione del sé come punto di forza, piuttosto che di debolezza, rispetto a una realtà che non chiede più ai soggetti di essere stabilmente collocati, ma di attrezzarsi alla flessibilità, alla mutevolezza, alla riconversione di sé» (Ivi, p. 19).

futuro, per i fautori della *'paideia liquida'*, dovrebbe generare una sorta di *'identità in perenne ricerca'*²⁸⁹, in cui ci si propone di «agire i processi di orientamento come riconfigurazione autoregolata di spazi di possibilità»²⁹⁰, ma tutto questo – al di là dell'enfasi retorica *'forte'* che accompagna ogni sedicente *'pensiero debole'* – rischia di tradursi, nei fatti, in un disorientamento insuperabile, ovvero nella perdita della possibilità stessa di costruire un'identità personale, cioè di assolvere il principale compito educativo. Non mancano infatti concezioni diametralmente opposte a quelle sopra citate, per cui «l'eclissi dei valori [...] ha gettato la società in uno stato culturale confusionale, in cui soprattutto le giovani generazioni trovano difficile capire ciò che vale più di ogni altra realtà e, di conseguenza, per che cosa val la pena di impegnare il proprio tempo e le proprie risorse umane»²⁹¹.

Da questo punto di vista le Linee guida del 2009 si collocano in una posizione prudente, che da un lato tiene conto dell'evoluzione del contesto socio-economico come di un dato di realtà, ma dall'altro lato pone al centro la persona che costruisce il proprio auto-orientamento ed è chiamata a costruire una progettualità autonoma dotata di senso.

L'evoluzione del contesto sociale ed economico all'interno del quale la persona costruisce il proprio auto-orientamento richiede oggi un potenziamento sempre maggiore delle competenze personali e una conoscenza attiva del contesto esperienziale che costituisce lo scenario di riferimento per la costruzione di una progettualità personalizzata²⁹².

In altri termini, la complessità liquida rappresenterebbe lo scenario di riferimento del processo educativo e orientativo, tanto quanto la crisi economica in cui ci dibattiamo rappresenta lo scenario economico di cui bisogna tener conto per inserirsi nel mondo del lavoro o avviare un'attività imprenditoriale. Dire che nel mondo liquido bisogna formare identità liquide, sarebbe come dire che in un'economia che è in crisi bisogna aprire aziende che subito vadano in crisi a loro volta ... è chiaro che il buon imprenditore cercherà di fronteggiare la crisi provando a realizzare – nella propria azienda – il suo contrario. Allo stesso modo il buon educatore è chiamato ad attrezzare gli abitanti della complessità liquida, generando nella loro interiorità un'identità con solidi punti di riferimento, grazie ai quali orientarsi in quella stessa realtà. La flessibilità come caratteristica della persona, di cui si parla nel Piano Nazionale di Orientamento del 2012, non si configura come flessibilità esistenziale, ma come flessibilità operativa, di chi ha saputo porre il proprio vero bene al riparo dei dardi della sorte.

L'orientamento formativo, base e fulcro del Piano Nazionale Orientamento, è finalizzato alla formazione di una persona caratterizzata dalla flessibilità, capace di auto-orientarsi in qualsiasi situazione, di affrontare la mobilità senza traumi, di cambiare in base alle richieste del mercato e della società, di rientrare in formazione per acquisire nuove competenze in linea con i nuovi bisogni. La scuola non può non farsi carico della responsabilità formativa di attrezzare la persona ad affrontare

²⁸⁹ «Nella postmodernità dunque l'identità non può essere che ricerca, tensione costante verso la conoscenza di sé e della realtà che ci circonda tramite la continua messa in discussione dei sistemi di sapere e di significato su cui organizziamo le nostre scelte e le nostre esperienze e in base ai quali definiamo la nostra stessa realtà» (Ivi, p. 73).

²⁹⁰ V. D'Agnesi, *La formazione all'auto-orientamento*, in E. Frauenfelder, V. Sarracino (a cura di), *L'orientamento. Questioni pedagogiche*, Liguori, Napoli 2002, p. 65.

²⁹¹ G. Pravettoni, *Valori: un'esperienza religiosa*, in M. Bellotto (a cura di), *Valori e lavoro. Dimensioni psicosociali dello sviluppo personale*, FrancoAngeli, Milano 1998, p. 38.

²⁹² C.M. n. 43 del 15 aprile 2009, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*.

nuovi compiti e nuove sfide, corredandola di nuove competenze e di un sistema di valori capace di orientare e sostenere in ogni circostanza e situazione²⁹³.

Anche le Linee guida del 2014 ci sembra si pongano sulla stessa linea, considerando i cambiamenti del mercato del lavoro come uno 'scenario sfidante' di cui tenere conto, al fine di orientare le persone a quella flessibilità operativa che potrà consentire loro di inserirsi in tale scenario senza i disagi di chi invece avesse aspettative anacronistiche, come quella del 'posto fisso' sotto casa.

Di fronte ai cambiamenti del mercato del lavoro e dell'organizzazione del lavoro è necessario porre attenzione al sistema delle competenze che l'individuo deve acquisire per adattarsi alle trasformazioni rapide e continue del lavoro e delle professioni, nonché per adeguarsi ai mutamenti sociali e ai cambiamenti di contesti relazionali. Per un individuo che deve modificare il suo modo di lavorare, che deve spesso cambiare lavoro e ambiente lavorativo, adattarsi a diversi contesti professionali e a organizzazioni produttive con dinamiche differenti, è necessario sviluppare competenze orientative volte all'inclusione²⁹⁴.

Si individuano, a tal fine, alcune tipologie di azioni che dovrebbero avere una funzione strategica in ordine alla promozione di un'inclusione sociale che tenga conto della crescente complessità del mondo del lavoro, nel contesto di una costante collaborazione con il mondo del lavoro e l'associazionismo del terzo settore, sviluppando nei percorsi scolastici occasioni di compiere esperienze imprenditoriali pratiche e concrete, anche mediante l'avvio di attività autonome (*start up*) sostenute da un sistema tutoriale avviato dalla scuola in collaborazione con i soggetti economici del territorio, ma anche creando laboratori di *Career Management Skills* nei contesti scolastici e sviluppando stage e tirocini nella scuola secondaria di secondo grado.

Il valore educativo del lavoro in prospettiva di cittadinanza

Il dibattito sul valore educativo del lavoro è acceso e vivace e non sempre risulta semplice comporre posizioni tra loro distanti. Vi è chi attribuisce al lavoro una funzione educativa e formativa, che può portare i suoi frutti fin dall'età evolutiva e quindi intrecciarsi con i percorsi scolastici, prefigurando in modo esplicito la possibilità di realizzare gli stessi percorsi di istruzione scolastica secondaria in alternanza con esperienze di lavoro retribuito, svolte in autonomia e responsabilità. Infatti – nota Bertagna – «una volta dichiarato autonomo nello svolgimento di alcune o tutte le parti di un lavoro [...] niente impedisce, a questo punto, che l'allievo stesso, anche attraverso forme contrattuali regolamentate negli enti bilaterali, possa esercitare le competenze professionali acquisite per un numero di ore più o meno alto [...] anche prima dei 18 anni»²⁹⁵. Vi è, altresì, chi vede nel lavoro uno spazio di realizzazione dell'adulto, ma lo considera con diffidenza in età evolutiva, evocando spettri del passato, nella convinzione che un'eventuale proposta di alternanza scuola-lavoro «si configuri come un lavoro minorile autorizzato, non retribuito e senza diritti per gli studenti» e che «non si può credere che assolvere all'obbligo

²⁹³ C.M. n. 29 del 12 aprile 2012, *Piano Nazionale Orientamento: monitoraggio delle azioni e degli interventi realizzati e/o programmati*.

²⁹⁴ Nota MIUR prot. 4232 del 19 febbraio 2014, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*.

²⁹⁵ G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, cit., p. 115.

scolastico andando a scuola sia uguale ad assolverlo frequentando per esempio un corso da apprendisti parrucchieri, oppure lavorando in fabbrica»²⁹⁶.

Le due linee pedagogiche di cui sopra si riflettono anche sulle logiche con cui il valore del lavoro entra nei processi di orientamento. Nel primo caso, se il lavoro ha una valenza educativa intrinseca, si può considerare un elemento positivo l'incontro anche precoce con il mondo del lavoro, magari inizialmente attraverso visite guidate e giornate formative, per arrivare – negli anni della scuola superiore – a prefigurare ed incoraggiare i percorsi formativi in alternanza, non solo per gli studenti che frequentano istituti tecnici o professionali. Nel secondo caso, se vi è una certa diffidenza nei confronti del valore formativo del lavoro in età educativa, si tenderà a procrastinare il più possibile l'incontro con il mondo del lavoro, circoscrivendolo a momenti ben precisi, possibilmente sotto la supervisione degli insegnanti, eventualmente collegandolo a percorsi formativi specifici, soprattutto negli istituti tecnici e professionali.

I riferimenti al valore formativo del lavoro, che sono ben presenti nelle norme italiane sull'orientamento scolastico, risentono in qualche misura di entrambe le sensibilità pedagogiche, ma – nel complesso – si può osservare una prevalenza della seconda. Quando infatti si parla in modo esplicito dell'importanza di «far conoscere il valore educativo e formativo del lavoro, anche attraverso giornate di formazione in azienda, agli studenti della scuola secondaria superiore»²⁹⁷, si prefigura uno scenario di tipo residuale, con visite guidate e momenti formativi circoscritti e con un riferimento esplicito alla scuola secondaria di secondo grado.

Un approccio minimalista, in tal senso, pone un problema specifico in senso pedagogico e in ordine al ruolo dell'orientamento al lavoro nella formazione dell'identità della persona. I bambini e i ragazzi hanno bisogno di vivere le esperienze educative 'per immersione', facendo esperienza diretta, e facendolo in termini significativi, di ciò che può essere importante per loro. Un ragazzo non saprà mai se potrà amare la corsa o il nuoto se non gli faremo sperimentare in modo significativo l'esperienza del correre o nuotare: non basta descrivergli che cosa vuol dire correre o fargli fare uno 'stage' in cui osserva persone che corrono, magari svolgendo un altro ruolo (come ad esempio quello di portare loro gli asciugamani). Una riflessione elaborata dall'ISFOL si muove con più decisione nella direzione da noi auspicata, delineando i contorni formativi di esperienze di esplorazione occupazionale.

Le varie esperienze lavorative maturate dai giovani si pongono per loro come occasioni di "esplorazione occupazionale", attraverso l'insieme di disposizioni (cognitive, affettive, culturali...) sperimentate nei confronti di una determinata situazione lavorativa ed occupazionale. Il peso di tali esperienze è ancora più evidenziato dal fatto di essere realizzate in situazioni reali che direttamente coinvolgono il singolo. Esse costituiscono, quindi, anche occasioni di differenziazione personale e coinvolgono, al di là del mero livello percettivo, la globalità del vissuto individuale, dal quale, pure, sono influenzate²⁹⁸.

²⁹⁶ R. Monteforte, *Obbligo scolastico: l'ultimo bluff Moratti*, «L'unità», 25 marzo 2005, p. 9. Il testo, pur nella sua collocazione di carattere giornalistico, fa eco ad un sentire diffuso che animò il dibattito pedagogico di quegli anni, soprattutto nella sua "vis polemica" nei confronti delle proposte governative.

²⁹⁷ Legge 128 del 8 novembre 2013, art. 8 bis.

²⁹⁸ ISFOL, *Maturare per orientarsi*, cit., p. 27

Per rafforzare tale linea metodologica, e spingersi magari anche oltre, si dovrebbero elaborare strategie articolate di ‘esplorazione professionale’, in cui i ragazzi potessero avere modo di sperimentare se stessi in diversi contesti professionali, mettere alla prova – in tali contesti – sia alcune delle competenze apprese nel mondo della scuola, ma soprattutto la loro sensibilità, capacità di inserirsi in tali contesti e di operare in essi con profitto e – perché no – con gusto e con gioia. Certamente non sarà possibile far sperimentare tutte le situazioni lavorative che ciascuno potrebbe incontrare nella sua vita, ma è necessario non limitarsi ad una conoscenza del lavoro intesa come una sorta di realtà virtuale, a cui avvicinarsi magari attraverso test psicoattitudinali, che dovrebbero essere ‘predittivi’ delle modalità con cui ciascuno potrebbe inserirsi nei diversi contesti. Fare i conti con la realtà e poi attivare, su tali esperienze, un dinamismo di tipo riflessivo, guidato anche dagli insegnanti con l’aiuto di eventuali figure professionali esperte di orientamento sembra una linea pedagogica decisamente più promettente. È ancora Bertagna che, esplicitando le ragioni pedagogiche della proposta di esperienze impegnative di alternanza scuola-lavoro, osserva:

egli stesso, quindi, trasforma l’esercizio del lavoro svolto in autonomia non solo in oggetto della propria azione critica e riflessiva, ma anche in un’occasione per incrementare e allargare il ventaglio delle proprie competenze, aprendo così il circuito dell’educazione permanente e ricorrente che rende strutturale per l’intero corso della vita l’alternanza sistematica tra momenti formativi (di studio teorico, di laboratorio, di stage, di tirocinio formativo) e momenti di azione professionale (lavoro)²⁹⁹.

Una questione di più ampio respiro riguarda la dimensione sociale e civica del lavoro stesso, in sintonia con i principi fondamentali della nostra Costituzione, per cui non solo la Repubblica italiana è «fondata sul lavoro» (art. 1), ma si preoccupa di «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (art. 3). Il lavoro non è da concepire solo in funzione dell’autorealizzazione personale dei singoli, ma anche come modalità con cui ciascuno porta consapevolmente il proprio contributo alla realizzazione del bene comune; il che dovrebbe avere riflessi significativi sulle attività di orientamento, sia in riferimento alla sua dimensione sociale, sia per un’attenzione esplicita sui valori professionali in quanto parte del processo di orientamento della persona, come in qualche misura possiamo leggere nelle Linee guida del 2014:

L’orientamento, nel mondo della scuola e della formazione, non può essere infatti limitato alla dimensione psicologica e individuale della conoscenza di sé, ma deve estendersi a una proiezione sociale e culturale, con riferimento alla comunità di appartenenza, all’identità sociale e professionale, alla memoria storica, ai valori condivisi e all’etica del lavoro. La finalità è la promozione di una cittadinanza attiva e responsabile, perseguita attraverso percorsi di didattica orientativa, esperienze del mondo del lavoro (visite, tirocini, alternanza) e specifici progetti di imprenditorialità idonei a sviluppare competenze quali: comunicare in pubblico, risolvere problemi, progettare innovando. Molte esperienze finalizzate alla competenza chiave europea “spirito di iniziativa e imprenditorialità” sono già state attuate con successo da molte istituzioni scolastiche, in collaborazione con organizzazioni di categoria, imprese e terzo settore. Ora si tratta di portare a sistema l’educazione alla cultura del lavoro e dell’auto-imprenditorialità [...]³⁰⁰.

²⁹⁹ G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, cit., p. 115.

³⁰⁰ Nota MIUR prot. 4232 del 19 febbraio 2014, *Linee guida nazionali per l’orientamento permanente*.

L'identità professionale in adolescenza

Lo «stato nascente» dell'auto-orientamento

L'adolescenza può essere interpretata come la fase della vita in cui si pongono le basi della progettazione esistenziale perché in essa è possibile rintracciare la fenomenologia nascente dell'orientamento inteso come «processo che la persona mette in atto spontaneamente per gestire con consapevolezza (capacità riflessiva), con autonomia (capacità di autodefinizione) e responsabilità (di sé verso gli altri) le proprie scelte»³⁰¹. A livello intuitivo, due consapevolezze ci confermano la centralità dell'adolescenza in rapporto all'orientamento. La prima riguarda la forza orientativa di questa età rispetto al corso complessivo della vita, nel senso che «l'adulto, che il giovane un giorno sarà, dipende in gran parte dalle scelte e non-scelte di questa fase»³⁰². La seconda consapevolezza ci viene dalla collocazione strategica di questa età all'interno della vita scolastica in cui essa si lega ad un duplice atto di scelta: la scelta scolastica che avviene a quattordici anni e la scelta formativo-professionale che spetta al ragazzo diciottenne. L'entrata e l'uscita dalla scuola secondaria sono, dunque, contrassegnate dalla decisionalità dell'adolescente che è frutto del suo graduale processo di auto-conoscenza, oltre che espressione di una intenzionalità orientativa che presenta gradi di libertà e consapevolezza variabili.

La coscienza di sé

In questa età si affermano e maturano, in modo inedito rispetto all'infanzia, i presupposti cognitivi, emotivo-affettivi e relazionali dell'auto-orientamento, ossia della capacità del soggetto di indirizzare la propria libertà verso un progetto di autorealizzazione personale e sociale. Il processo trasformativo adolescenziale investe la totalità della persona e mette in discussione le sue dimensioni costitutive, a partire dalla realtà corporea, fino alla capacità di pensare, di sentire e di relazionarsi con gli altri e con il mondo. Il centro pulsante di questo «sistema complesso di mutazione»³⁰³ è dato dal cambiamento morfologico nella percezione e rappresentazione di sé. I compiti evolutivi dell'adolescente sono in fondo le declinazioni di un unico processo centrale che caratterizza questa età: il processo di costruzione della propria identità personale, ossia il raggiungimento di una rappresentazione unitaria e coerente di sé, che funga da fattore di auto-rispecchiamento e di riconoscimento presso gli altri. Questa idea deve raccogliere i diversi aspetti di sé che il soggetto ritrova in se stesso ma che, fino a quel momento, non ha sentito l'esigenza di porre in rapporto, l'uno in coerenza con l'altro³⁰⁴. Non a caso nell'analisi eriksoniana, il

³⁰¹ F. Petruccelli, *Psicologia dell'orientamento. Ambiti teorici e campi applicativi*, FrancoAngeli, Milano 2005, p. 9.

³⁰² C. Xodo, *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, La Scuola, Brescia 2003, p. 341.

³⁰³ P. Barone, *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini, Milano 2009, p. 93.

³⁰⁴ P. Ricci Bitti, *La costruzione dell'identità nell'adolescenza*, in G.P. Guaraldi, M. Venuta (a cura di), *Riflettere sull'adolescenza. L'adolescenza nella sua base multidisciplinare*, Unicopli, Milano 1986, pp. 76-77.

«senso d'identità interiore» rappresenta lo stato di compiutezza da raggiungere in questo stadio della vita che oscilla tra crisi e confusione di identità.

[...] Il giovane, per percepire la completezza, deve sentire una continuità progressiva tra ciò che egli è diventato durante i lunghi anni dell'infanzia e ciò che promette di diventare in avvenire; tra ciò che egli si convince di essere e ciò che gli sembra altri vedano in lui ed aspettino da lui. Dal punto di vista individuale, l'identità abbraccia, ma trascende anche, la somma di tutte le successive identificazioni di quei primi anni quando il bambino voleva essere, o spesso era costretto a diventare, simile alle persone da cui dipendeva. L'identità è un prodotto unico, che ora affronta una crisi risolvibile soltanto attraverso nuove identificazioni con coetanei o con figure-guida all'infuori della famiglia³⁰⁵.

Il cambiamento adolescenziale è accompagnato da un grado di consapevolezza che prima non c'era: è la prima volta che il soggetto si guarda dentro mentre avviene la trasformazione della sua realtà personale³⁰⁶. È l'inaugurazione della coscienza di sé come esperienza sorgiva attraverso cui ognuno di noi acquista il potere di essere soggetto ed oggetto a se stesso. Questa nuova potenzialità è garantita da una transizione fondamentale a livello cognitivo: si tratta del passaggio dal pensiero concreto al pensiero astratto, dal primato della percezione, tipico dell'infanzia, al primato della rappresentazione. L'accesso allo stadio, secondo la nota denominazione piagetiana, delle 'operazioni formali' stravolge il rapporto con il mondo perché l'intelligenza si pone sul piano delle relazioni tra il possibile e il reale, ma con una inversione di senso perché la realtà è ora subordinata alla possibilità, con l'esito di una estensione dell'attività concettuale in termini spaziali e temporali³⁰⁷.

Il sentimento del futuro

Gli effetti di questa rivoluzione cognitiva si riverberano sulla totalità della persona ed, in modo particolare, sulla qualità dell'esperienza temporale³⁰⁸. Il tempo adolescenziale, «stato nascente della vita interiore autonoma»³⁰⁹, si muove sul ritmo della consapevolezza di sé, si arricchisce di nuovi significati cognitivi ed emotivi che ne sostanziano la capacità introspettiva. Il carattere più distintivo della temporalità esistenziale è dato dalla emergenza del futuro come orizzonte verso cui tendere la propria auto-rappresentazione.

³⁰⁵ E.H. Erikson, *Gioventù e crisi d'identità*, (tit. orig.: *Identity Youth and Crisis*, 1968), Armando Editore, Roma 1974, p. 100.

³⁰⁶ R. Allers, *L'adolescenza e l'educazione del carattere*, tr. it., SEI, Torino 1968, p. 5.

³⁰⁷ D. Marcelli, A. Braconnier, *Adolescenza e psicopatologia* (1983), tr. it., Masson, Milano 1999, p. 33. Si veda anche: G. Petter, *Psicologia e scuola dell'adolescente. Aspetti psicologici dell'insegnamento secondario*, Giunti, Firenze 1999, pp. 23-46.

³⁰⁸ Il concetto di prospettiva temporale, di matrice psicologica, risulta congeniale alla identificazione dei molteplici aspetti del tempo interiore. Esso include: «a) l'atteggiamento verso il tempo e le fasi temporali della propria esperienza; b) l'orientamento differenziale sulle diverse dimensioni temporali (passato, presente, futuro); c) la densità e la quantità di contenuti cognitivi che si hanno in relazione alle fasi della prospettiva temporale; d) l'estensione della prospettiva temporale che rappresenta l'ampiezza dell'arco temporale concettualizzato del soggetto e la collocazione nel tempo di contenuti cognitivi connessi al passato e al futuro; e) la coerenza o gradi di organizzazione e di articolazione degli avvenimenti accaduti e che accadranno» (F. Laghi, *Stati di identità e prospettiva temporale in adolescenza*, «Giornale di Psicologia», 3, 1, 2009, p. 65). Per un approfondimento sulla sfida della temporalità in adolescenza: M. Bortolotto, *Diventare persona in adolescenza*, Pensa Multimedia, Lecce 2013, pp. 63-89.

³⁰⁹ C. Xodo, *L'adolescente e il suo corpo*, in C. Xodo (a cura di), *Oltre il segno. Piercing e tatuaggi negli adolescenti*, FrancoAngeli, Milano 2010, p. 66.

Il sentimento identitario si rafforza perché la domanda 'chi sono io?' si rivela indissociabile/indisgiungibile dall'interrogativo 'chi voglio e posso diventare in futuro?'

La tensione dinamica verso il futuro e la capacità di anticiparlo mediante la progettualità costituiscono due dinamismi o percorsi che rendono possibile la formazione dell'identità. L'adolescente, infatti, attraverso la riflessione su di sé, comincia a percepirsi e ad auto-definirsi in termini intenzionali e progettuali, elaborando e ristrutturando attivamente la propria esperienza, non solo in riferimento al passato, quanto in base alle sue attese per il futuro. In questo modo diviene capace di progettare l'orientamento della propria esistenza e di trovare un senso alla sua vita³¹⁰.

Grazie a questo movimento proiettivo, l'adolescente inizia a costruire teorie incentrate su se stesso e sulla vita, riguardanti il suo futuro e quello della società. La sua carica visionaria si rivela proprio attraverso la proiezione nel futuro e lo sforzo di formulare una propria filosofia di vita, di architettare la propria impalcatura morale che spesso assume connotazioni caricaturali all'interno del suo «egocentrismo intellettuale»³¹¹.

Immerso in questo movimento tensionale che conduce alla graduale definizione di sé, l'adolescente sperimenta desideri opposti che si configurano, da un lato, come paradossi necessari di questa età e, dall'altro, come dinamismi costitutivi della costruzione identitaria. Il bisogno di autostima e di riconoscimento, il bisogno di autonomia e di dipendenza, di distinzione e di appartenenza, di conformismo e di unicità personale³¹². Tutti questi bisogni, che Maslow definirebbe «superiori»³¹³, convergono in un unico punto: il 'desiderio di essere' dell'adolescente. Questa convergenza semantica, che rivela la specificità pedagogica dell'adolescenza, mette in luce la natura strutturalmente orientativa e dis-orientativa di questa età. L'ambivalenza dei bisogni educativi sperimentati dall'adolescente determina, infatti, il suo stato di incertezza, di cui il disorientamento rappresenta un sintomo inequivocabile³¹⁴.

Nessuno potrà mai sperare di comprendere la mentalità dell'adolescente, come pure di dirigerne lo sviluppo, se non è pienamente cosciente del fatto che il tratto più fondamentale di questa età è l'incertezza, che nel giovane è doppiamente più grave per il fatto che non solo il mondo oggettivo, ma anche il mondo soggettivo sono ignoti e sconcertanti³¹⁵.

La risposta allo stato di disordine e di incertezza dell'adolescente è rappresentata, secondo l'analisi suggestiva di Sennett, da una specifica struttura della crescita adolescenziale: il 'desiderio di purificazione'. Questa struttura, attivata dalla paura dell'ignoto, si traduce nel bisogno di neutralizzare il nuovo e nell'evitamento delle esperienze dolorose e di disagio con l'esito di uno stato di dipendenza dalla sicurezza. Essa si manifesta «nel tentativo di dare una spiegazione onnicomprensiva del futuro con

³¹⁰ G. Tonolo, S. De Pieri (a cura di), *L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, Elle Di Ci, Torino 1995, p. 315.

³¹¹ L'espressione è di D. Elkind (1985) in un suo lavoro di approfondimento dei concetti di J. Piaget. Il riferimento a questo studioso si trova in: R. Vianello, *Psicologia dello sviluppo: adolescenza, età adulta, età senile*, Junior, Torino 1999, pp. 41-42.

³¹² P. Jeammet, *Adolescenza oggi, tra libertà e costrizione*, in D. Albergo, C. Freddi, E. Pelanda (a cura di), *Il corpo come se. Il corpo come sé. Trasformazione della società e agiti autolesivi in adolescenza*, FrancoAngeli, Milano 2008, p. 103.

³¹³ A.H. Maslow, *Motivazione e personalità* (1954), tr. it., Armando, Roma 1990, pp. 83-117.

³¹⁴ S. Vegetti Finzi, A. Battistin, *L'età incerta. I nuovi adolescenti*, Mondadori, Milano 2000, p. 9.

³¹⁵ R. Allers, *L'adolescenza e l'educazione del carattere*, cit., pp. 29-30.

l'obiettivo di conseguire il controllo sulla nuova vita e le nuove possibilità che essa gli offre. [...] Il giovane cerca di prendere su di sé le lezioni dell'esperienza senza sottoporvisi direttamente»³¹⁶.

Questa forma di difesa non può essere pedagogicamente confusa con l'assenza di motivazione o con la rimozione dell'istinto progettuale. Essa fa parte di quello stato di esitazione che si traduce per l'adolescente nella esplorazione e sperimentazione di soluzioni e di comportamenti che rispondono al senso di mancanza creato da quel 'bisogno di essere e diventare' che la sua età gli impone. Si tratta di una fase caratterizzata spesso da una indeterminatezza dei motivi o da uno sciopero degli interessi, ma che prepara e anticipa il vero e proprio esercizio di autonomia, quello che discende dalla progettazione esistenziale³¹⁷. Di fronte a quello che Benasayag ha definito «cambiamento di segno del futuro»³¹⁸, l'adolescente sperimenta, più di qualsiasi altra persona, l'incertezza biografica³¹⁹, ossia il disorientamento di fronte alla gamma di possibilità che il domani offre, congiunto alla difficoltà di trovare le strategie corrette per scegliere e perseguire quelle più consonanti con l'immagine di sé ancora *in fieri*. L'evoluzione del processo adolescenziale si gioca su questa particolare congiuntura psicologica: il bisogno di definire/orientare se stessi, che sovrintende allo sviluppo dell'adolescente, matura in un clima di incertezza e di disorientamento, a cui si accompagna l'ampia disponibilità di strumenti cognitivi ed emotivi utili per fronteggiare questa condizione, a patto che se ne apprenda l'uso.

Il sé ideale

L'idealizzazione del sé rappresenta uno degli strumenti più raffinati per approssimarsi al futuro. A partire dall'adolescenza, il concetto di sé viene vivificato da una dinamica particolare: il 'sé attuale' tende al 'sé futuro' sospinto dal 'sé ideale'. Queste categorie concettuali, di carattere psicologico con forti risonanze pedagogiche, spiegano la tensione a divenire propria dell'adolescente e i conaturati processi di idealizzazione³²⁰.

Mentre il 'sé reale' è costituito dalla rappresentazione delle caratteristiche che il soggetto avverte come proprie in un dato momento, il 'sé ideale' coincide con «l'insieme delle caratteristiche che il soggetto vorrebbe poter reclamare come descrittive di sé stesso; rappresenta un nucleo organizzato di valori che sono diventati veri motivi, cioè spinte attuali all'azione»³²¹.

Le rappresentazioni legate al 'sé ideale' si costituiscono, quindi, come guide per il sé o modelli di riferimento che hanno valenza motivazionale in quanto impegnano

³¹⁶ R. Sennett, *Usi del disordine. Identità personale e vita nella metropoli* (1970), tr. it., Costa & Nolan, Milano 1999, p. 31.

³¹⁷ C. Xodo, *Capitani di se stessi*, cit., pp. 326-342.

³¹⁸ M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi* (2003), tr. it., Feltrinelli, Milano 2005, p. 18.

³¹⁹ M. Rampazi, *Il tempo biografico*, in A. Cavalli (a cura di), *Il tempo dei giovani*, il Mulino, Bologna 1985, pp. 149-263.

³²⁰ L. Aleni Sestito, *Lo sviluppo della rappresentazione di sé*, in L. Aleni Sestito (a cura di), *Processi di formazione dell'identità in adolescenza*, Liguori, Napoli 2004, p. 100; P. Jeammet, *Ideale dell'io e processo di idealizzazione in adolescenza*, «Adolescenza», 8, 3, 1997, pp. 239-243.

³²¹ L. Macario, *L'orientamento dei giovani in un mondo che cambia*, in G. Malizia, C. Nanni (a cura di), *Giovani Orientamento Educazione*, LAS, Roma 1999, p. 31.

l'adolescente nella ricerca di coerenza tra le aspettative ideali e la loro concreta realizzabilità.

In rapporto alla dimensione del futuro, Pietropolli Charmet parla di «Ideale dell'io» come forza propulsiva del processo di individuazione adolescenziale che, nascendo dalla scelta di una specifica gerarchia valoriale, cementa il sentimento di identità personale³²². Secondo lo psicanalista, risulta evidente il legame che intercorre tra l'organizzazione del carattere che rappresenta il traguardo del processo adolescenziale, ed il progetto futuro anche in rapporto alle preferenze professionali.

«È, infatti, il carattere che secerne modelli di vita, valori, azioni, e che sospinge verso un'arte, un mestiere piuttosto che un altro; quindi è chiara la strettissima correlazione che esiste fra la decisione di utilizzare un determinato carattere per esprimere il Sé e la formulazione del progetto futuro. Essa non è quindi un evento sociologico, ma è un evento simbolico, affettivo, legato ai processi di identificazione e alla qualità della relazione con la propria bontà che i ragazzi ipotizzano possa essere spesa in un'arte o in un mestiere, e che possa dare dei frutti in termini di utilità sociale e di benessere per sé e per i propri oggetti d'amore»³²³.

L'ideale dell'io, chiara espressione della capacità simbolica dell'adolescente, si costituisce come un materiale informe, magmatico perché è sede dei Sé possibili che, con lo stesso diritto di cittadinanza, si moltiplicano grazie alla forza immaginifica del sogno conservando *in nuce* una dimensione valoriale. Il potere integrativo del sogno e della immaginazione diventano linfa nutritiva della progettualità esistenziale che conduce gradatamente alla «riconfigurazione astratta del proprio essere persona»³²⁴.

Nel percorso verso la maturità, il 'sé ideale' è destinato infatti ad incontrare progressivamente la realtà attraverso diversi stati di passaggio che producono un cambiamento di forma. L'ideale dell'io si converte nel progetto di vita attraverso una forma di azione specifica: l'impegno. Il riferimento all'impegno in rapporto alla formazione dell'identità è presente in numerose e recenti teorizzazioni psicologiche che, da un lato, rappresentano lo sviluppo teorico della prospettiva eriksoniana e, dall'altro, si costituiscono anche come le interpretazioni più prossime ad una visione pedagogica di questa età. Esse valorizzano, infatti, il protagonismo e la condizione attiva del soggetto di fronte al cambiamento, il senso della ricerca, il valore della scelta e dell'impegno. Il riferimento va in particolare alla 'teoria degli stati di identità' di J. Marcia e alla elaborazione di H. Bosma che in questa sede ci limitiamo a segnalare³²⁵. Basti accennare alla centralità in questi autori dei concetti di esplorazione e di impegno in rapporto all'adolescenza; concetti che si rintracciano già in M. Montessori quando afferma che il ruolo dell'educazione è quello di inserire l'adolescente in un una microsocietà che gli permetta di passare dal nomadismo

³²² G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*, Raffaello Cortina, Milano 2000, pp. 179-180.

³²³ Ivi, p. 213.

³²⁴ G. Arciero, *Studi e dialoghi sull'identità personale. Riflessioni sull'esperienza umana*, Bollati Boringhieri, Torino 2002, pp. 145-146.

³²⁵ S. Kunnen, H. Bosma, *L'identità e lo sviluppo dell'identità nella prospettiva dei sistemi dinamici*, in L. Aleni Sestito (a cura di), *Processi di formazione dell'identità in adolescenza*, cit. Si veda anche: V. Cohen-Scali, J. Guichard, *L'identité: perspectives développementales*, «L'orientation scolaire et professionnelle», 37, 3, 2008, pp. 321-345.

mentale alla sedentarizzazione intellettuale e sociale, come prova di impegno verso la società e assunzione di un preciso orientamento³²⁶.

Il progetto di vita

L'impegno dovrebbe comportare, quindi, la scelta di una direzione cui restare fedeli e rispetto a cui verificare nel tempo la propria autonomia e coerenza. Nella misura in cui l'impegno corrisponde alla capacità di riconoscere ed accogliere alcuni valori a guida del proprio sviluppo, esso si traduce anche in una scelta morale, come ci suggerisce Paul Ricoeur.

L'impegno non è una proprietà della persona, ma un suo criterio; questo criterio significa che non posso discernere un ordine di valori in grado di interpellarmi – una gerarchia del preferibile –, senza identificarmi in una *causa* che mi trascenda. Qui si scopre un rapporto circolare tra la storicità dell'impegno e l'attività gerarchizzante, rivelante il carattere di debito dell'impegno stesso. [...] Prendo posizione, prendo partito e così *ricosco* quel che – più grande e più duraturo e più degno di me – mi costituisce come debitore insolvente. La convinzione è la risposta alla crisi: il mio posto mi è assegnato, la gerarchizzazione delle preferenze mi obbliga, l'intollerabile mi trasforma – da vile o da spettatore disinteressato – in un uomo di convinzioni che scopre creando e crea scoprendo³²⁷.

Nel passaggio dalla crisi alla convinzione, si delinea il cammino verso l'autonomia morale dell'adolescente, che «è di certo la più complessa e problematica da raggiungere, ma anche la più importante, perché con essa l'adolescente infonde significato nelle sue condotte e reperisce valori o virtù da interiorizzare, per poi trasformarli in criteri selettivi per l'azione»³²⁸. È a questo livello che si arriva a parlare di 'vocazione' come scoperta progressiva ed affermazione della propria singolarità, come spazio di concentrazione delle forze personali in termini mouneriani³²⁹. Nella prospettiva dell'orientamento, la vocazione può essere intesa in duplice senso: «come risposta ai bisogni che mi spingono dall'interno e come appello/chiamata e susseguente risposta a valori che mi trascendono»³³⁰.

La questione nevralgica si pone, dunque, nello spazio che intercorre tra la percezione attuale dell'adolescente e la sua proiezione ideale-futura. La distanza tra queste due immagini di sé si connette alla dinamica dell'autostima e del riconoscimento, ossia alla percezione del proprio valore e alla conferma dello stesso da parte degli altri, e per questo può essere causa di deformazioni nel processo di costruzione identitaria³³¹. Deformazioni che possono presentarsi sotto il segno di una progettazione ipertrofica, irrealistica, illusoria o, al contrario, nei termini di una paralisi progettuale³³². In entrambi i casi siamo di fronte ad un fallimento parziale o totale, momentaneo o definitivo, reale o fantastico della capacità di autorealizzarsi; fallimento che si intreccia con una peculiare tonalità emotiva dell'adolescente.

³²⁶ M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza* (1939), Garzanti, Milano 1970.

³²⁷ P. Ricoeur, *La persona* (1992), tr. it., Morcelliana, Brescia 2006, pp. 31-32.

³²⁸ N. Galli, *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano 2000, p. 305.

³²⁹ E. Mounier, *Rivoluzione personalista e comunitaria* (1935), Ecumenica, Bari 1984, pp. 80-83.

³³⁰ L. Macario, *L'orientamento dei giovani in un mondo che cambia*, in G. Malizia, C. Nanni (eds), *Giovani Orientamento Educazione*, cit., p. 29.

³³¹ A. Quadrio, *L'orientamento professionale nell'adolescenza*, in AA.VV., *Enciclopedia dell'adolescenza*, Queriniana, Brescia 1965, p. 589.

³³² C. Xodo, *Capitani di se stessi*, cit., p. 342.

Tanto più elevate sono le aspettative dell'ideale dell'io, tanto è maggiore il rischio per l'adolescente di non riuscire ad esserne all'altezza tanto più che esse verranno proiettate sull'ambiente, facendo diventare il conflitto intrapsichico conflitto relazionale o sociale. La divaricazione esistente fra le aspettative che l'adolescente ha interiorizzato durante la propria infanzia e ciò che ritiene di essere capace di fare, costruisce l'ambito specifico della nascita del sentimento della vergogna e delle sue manifestazioni acute³³³.

La relazione che l'adolescente intrattiene con i pensieri relativi al futuro è satura di passioni, tra cui spicca anche la paura di non essere degno di essere riconosciuto. Ne consegue che la praticabilità del progetto, la sua legittimità in rapporto al proprio talento e dotazione di partenza e la propria attitudine ad impegnarsi per la realizzazione degli obiettivi della propria nascita sociale, sono fonte di molteplici conflitti interiori³³⁴.

L'idealizzazione del sé e la conseguente progettazione esistenziale, centri generativi della costruzione di identità, necessitano di un clima educativo in cui siano coltivate due capacità fondamentali che fanno da controaltare alla paura del fallimento: la capacità di sperare e la capacità di attendere³³⁵. Speranza e attesa sorgono entrambe dal «senso di fondamentale fiducia»³³⁶ che il soggetto può maturare rispetto alla possibilità di una vita buona, come direbbe Ricoeur. La fiducia dell'adolescente è figlia della sua infanzia, diviene ora matrice di speranza e quando sarà adulto si convertirà in forza generativa. Si tratta, come evidenzia Brezinka, di un «atteggiamento emozionale di base, che mette le persone in condizione di affermare la propria vita, di attendersi qualcosa di buono dal proprio futuro e di trovare protezione nella comunità di appartenenza. Essa dà alla persona la sicurezza emozionale che la propria vita ha un valore e il mondo un senso»³³⁷. L'indebolimento della speranza coincide con l'opacità del futuro. E, come avverte Charmet, «per un soggetto in età evolutiva essere costretto ad attaccare la dimensione del futuro provoca un dolore insopportabile che costringe a deformare gravemente l'organizzazione mentale interna. Non è infatti possibile, durante l'adolescenza, perdere la speranza e continuare ad amare la propria realtà relazionale ed i contenuti della realtà psichica»³³⁸.

Saper attendere è prova tangibile della fedeltà alla promessa che si è, della capacità di mantenersi attraverso le scelte compiute; è quindi prima di tutto responsabilità verso se stessi. I rischi di dispersione della speranza e di non sopportazione dell'attesa sono presenti tra gli adolescenti del nostro tempo, generazione del 'tutto e subito' che «oscilla tra l'urgenza incondizionata di scegliere e la rinuncia indiscriminata, con la conseguenza di possibili regressioni narcisistiche verso l'infanzia»³³⁹. Spetta all'educazione farsi carico di questo indebolimento della progettualità, ossia di quella che Vittorino Andreoli, rivolgendosi al suo lettore adolescente, definisce nei termini di una «malattia del desiderio»³⁴⁰.

³³³ G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti*, cit., p. 177.

³³⁴ Id., *Cosa farò da grande? Il futuro come lo vedono i nostri figli*, Editori Laterza, Roma-Bari 2012, p. XI.

³³⁵ Cfr. E. Borgna, *L'attesa e la speranza*, Feltrinelli, Milano 2006.

³³⁶ E.H. Erikson, *Gioventù e crisi di identità*, cit., p. 95.

³³⁷ W. Brezinka, *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica* (1986), tr. it., Armando Editore, Roma 1989, p. 69.

³³⁸ G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti*, cit., p. 207.

³³⁹ G. Zuanazzi, *L'età ambigua. Paradossi, risorse e turbamenti dell'adolescenza*, La Scuola, Brescia 1995, p. 76.

³⁴⁰ V. Andreoli, *Lettera a un adolescente*, Bur Rizzoli, Milano 2004, p. 102.

Il sé 'pre-professionale' dell'adolescente

Un nucleo centrale nell'esercizio di immaginazione e proiezione futura dell'adolescente è rappresentato dalle sue aspirazioni professionali. Il lavoro si rivela un fattore fondamentale nel processo di costruzione di identità personale in termini di progettualità esistenziale di ciascuno, ma anche come dimensione imprescindibile della cittadinanza in quanto legato alla partecipazione della persona alla vita sociale e civile. Un contributo fondamentale alla formazione della propria identità è dato, quindi, dalla formulazione del progetto professionale che implica un continuo confronto tra le immagini di sé e il lavoro, con i suoi aspetti di oggettività e di realismo, prima di giungere ad una scelta³⁴¹. In tal senso, l'idea di sé come lavoratore si configura come una declinazione specifica della complessiva rappresentazione della propria realtà personale, perché «fortemente intrecciato con il valore del riconoscimento di sé e del proprio ruolo»³⁴². Come precisa Zanniello, «una parte importante dell'immagine di sé è costituita dal sé professionale, cioè dal modo con cui la persona ritiene di proiettare il proprio sé nel mondo circostante migliorandolo con il proprio lavoro»³⁴³. La possibilità per l'adolescente di intravedere questa immagine assume un valore strutturante nel processo di crescita in qualità di ordinatore dello sviluppo, oltre che di riduttore dell'incertezza in cui egli si trova immerso. «Infatti, l'esigenza globale propria dei giovani di sentirsi apprezzati e responsabili nelle proprie scelte diviene tanto più vitale quanto più tende a concretizzarsi in una richiesta di riconoscimento professionale. L'inserimento nell'occupazione si ricollega pertanto a questo bisogno fondamentale di valorizzazione delle proprie potenzialità propositive e costruttive»³⁴⁴.

Per l'adolescente immaginare il proprio futuro lavoro rappresenta un esercizio esplorativo ricco di implicazioni personali e sociali, perché equivale al prefigurarsi uno specifico modo di essere, di pensare e di agire nel mondo. «Identità personale e appartenenza sociale sembrano precedere un momento, quasi conclusivo, nel quale il soggetto si sente invitato a scegliere un proprio stato di vita, un modo di presenza, di partecipazione attiva, responsabile, valida alla costruzione della storia della realtà che lo avvolge. Ogni persona mentre vive con integralità la sua identità personale è chiamata anche a difenderla, qualificarla, scegliendo dei ruoli entro questa appartenenza [...]»³⁴⁵. Tra i ruoli dell'appartenenza sociale rientra indubbiamente quello lavorativo. Identificarsi in un ambito professionale elettivo, o meglio in una vocazione professionale, significa per l'adolescente abbozzare anche una scelta valoriale con le implicazioni cognitivo-emotive che essa comporta.

³⁴¹ G. Zanniello (ed.), *Adolescenti oggi professionisti domani*, Maggioli editore, Rimini 1990, p. 13.

³⁴² G. Malizia, C. Nanni, *Presentazione*, in G. Malizia, C. Nanni (eds), *Giovani Orientamento Educazione*, cit., p. 6.

³⁴³ G. Zanniello, *L'orientamento al lavoro nella scuola secondaria*, in R. Di Nubila (ed), *Pedagogia del lavoro*, «Studium educationis», 1, 2000, p. 116

³⁴⁴ G. Malizia, C. Nanni, *Presentazione*, cit., p. 6.

³⁴⁵ L. Macario, *L'orientamento dei giovani in un mondo che cambia*, in G. Malizia, C. Nanni (eds), *Giovani Orientamento Educazione*, cit., p. 28.

I valori hanno una triplice composizione: 1) il lato cognitivo che dà la direzione (campo e modo); 2) il lato affettivo che dà la motivazione e la spinta (atteggiamento e interessi); 3) il lato conativo che dà l'attuazione (secondo le forze e le capacità sviluppate)³⁴⁶.

Quando il progetto professionale si intreccia con la vocazione personale si rivelano come «forze immanenti di formazione: agiscono come fattori maturativi della personalità in quanto si presentano come completamento dei suoi bisogni e attuazione delle dimensioni strutturali, attuazione della produttività e modo di espressione della propria identità in campo sociale»³⁴⁷. In tal senso, l'identità professionale rappresenta un anello di congiunzione tra identità personale e identità sociale. In adolescenza questa saldatura si rivela in modo particolare perché nella rappresentazione del futuro lavoro si concentrano sia l'esigenza di autorealizzazione, sia il bisogno di appartenenza, visibilità ed utilità sociale. La fisionomia di questa immagine di sé, qui appena tratteggiata, si definisce gradualmente attraverso il cammino che conduce alla scelta formativo-professionale. Attraverso la scelta che, in età evolutiva, è sempre «espressione di gradi di libertà emergenti in sistemi familiari e comunitari»³⁴⁸, il soggetto realizza un compromesso quanto più possibile armonico tra il concetto che ha di sé e la realtà sociale: questo è il primo atto istitutivo del sé professionale in adolescenza.

Il rapporto di stretta inerenza tra il concetto di sé ampiamente inteso e la rappresentazione del sé professionale risulta, dunque, di particolare interesse dal nostro punto di vista. Questa componente identitaria non può essere letta, interpretata, compresa e finanche orientata/educata a prescindere dalla considerazione del più ampio processo di formazione dell'identità personale. Il sé professionale si innesta, dunque, nel processo di costruzione identitaria assorbendone i dinamismi che lo caratterizzano ed, in particolare, sottoponendosi alla paradossalità dei bisogni educativi che contraddistinguono il profilo dell'adolescente. È lo spazio elettivo in cui si dispiega la fenomenologia dell'auto-orientamento e dove l'adolescente verifica la propria competenza progettuale: qui il concetto di sé viene messo alla prova, l'ideale dell'io progredisce per tentativi ed errori verso il progetto di vita, culminando nella maturità professionale, civile ed umana.

Ma quali sono gli elementi che compongono la rappresentazione del sé professionale? Come si articola la sua architettura?

Il sé professionale è il prodotto di un intreccio di rappresentazioni relative sia a fattori soggettivi, sia a fattori ambientali e di contesto. Queste molteplici rappresentazioni si trovano in rapporto di stretta interdipendenza, per cui risulta difficile stabilire i confini della loro reciproca influenza nella configurazione di ciascun sé professionale. Entro le due aree rappresentazionali appena nominate, è possibile riconoscere le specifiche dinamiche educative che vi agiscono.

³⁴⁶ C. Scarpellini, *Le motivazioni alla scelta come vissuto di valori*, in S. Soresi (ed), *Orientamenti per l'orientamento*, Giunti, Firenze 2000, pp. 230-231.

³⁴⁷ Id., *Orientamento della persona verso la professione*, in L. Ancona (ed), *Nuove questioni di psicologia*, vol. II, La Scuola, Brescia 1972, p. 514.

³⁴⁸ F. Sbattella, *Decisioni e scelte evolutive*, in C. Castelli (ed), *Orientamento in età evolutiva*, FrancoAngeli, Milano 2002, p. 63.

I fattori soggettivi e la dinamica autostima/riconoscimento

Per quanto riguarda i fattori soggettivi, il sé professionale è inserito nel telaio concettuale disegnato dalle diverse immagini del sé: 'sé reale' (io come penso di essere), 'sé ideale' (io come vorrei essere), 'sé sociale' (io come penso che gli altri mi vedano)³⁴⁹, a cui si aggiunge la dimensione del 'dover essere'. Queste diverse immagini rinviano alla conoscenza e alla percezione che l'adolescente ha di se stesso rispetto ad un insieme di elementi caratterizzanti, in modo ancora fluttuante, la propria singolarità: gli interessi, le inclinazioni, le attitudini, le capacità, le aspirazioni e i valori. A partire da questi elementi costitutivi del sé che caratterizzano in modo differenziato le età della vita, è possibile identificare un *continuum* di stadi evolutivi che conducono alla maturità professionale. Significativi in tal senso sono gli studi di Donald Super che, sotto l'influenza di Carl Rogers, ha teorizzato l'intero sviluppo professionale come la realizzazione del concetto di sé, stabilendo un parallelismo tra l'auto-immagine e la scelta professionale che il soggetto intraprende³⁵⁰. «Il concetto di sé è una decisione sommaria della personalità riferita all'immagine che la persona ha di se stessa. La teoria e la metodologia del concetto di sé [...] sono state particolarmente utili nel mettere in relazione la personalità con l'occupazione: le persone tendono a scegliere occupazioni rappresentative delle loro caratteristiche»³⁵¹. Questo modello teorico che ha dato nuovo impulso agli studi sull'orientamento e alle sue applicazioni pratiche, parte dall'analisi dei processi più profondi che toccano il soggetto proprio durante il periodo adolescenziale, con particolare riguardo alla definizione della sua identità personale e sociale e ai modi con cui egli giunge a formulare rappresentazioni delle professioni e della società in senso ampio. Nello specifico, secondo la periodizzazione proposta da questo autore, tra gli 11 e 17 anni si assiste al delinarsi di interessi, capacità e valori individuali. In particolare, gli interessi, intesi come orientamento verso oggetti ed attività che soddisfano i propri desideri e bisogni emotivi, iniziano a consolidarsi e ad essere ascoltati come struttura orientante il comportamento. In questo periodo sta maturando anche la possibilità di prendere coscienza con maggiore chiarezza delle proprie capacità e della dimensione valoriale come elemento ulteriore per determinare le scelte. L'interesse per la realtà sociale è inoltre accresciuto, così come le competenze necessarie per esaminarle. Le scelte operate in questo periodo possono essere considerate dei tentativi di definizione del Sé e delle proprie prospettive e risultano di grande interesse nella misura in cui sono verificabili o permettono di sviluppare apprendimenti sulla complessità dei fattori in gioco nelle scelte di vita³⁵².

In questa prospettiva di analisi, il rispecchiamento tra le caratteristiche psicosociali delle professioni e le caratteristiche personali sta alla base del processo di selezione dei possibili sé e, quindi, della definizione di una o più preferenze professionali. Secondo

³⁴⁹ G. Zanniello, *L'orientamento al lavoro nella scuola secondaria*, cit., p. 117.

³⁵⁰ D.E. Super, *The Psychology of Careers. An introduction to Vocational Development*, Harper, New York 1957; D. Super, B. Sverko, C.M. Super, *Life roles, values and careers: international findings of the work importance study*, Jossey-Bass, San Francisco 1995.

³⁵¹ D.E. & M.J. Super, *Occupational Psychology*, Wandsworth Publishing, California 1970, p. 109.

³⁵² G. Zanniello, *Sviluppo e valutazione della maturità professionale durante l'adolescenza*, in G. Zanniello (ed), *Didattica orientativa. Una metodologia educativa per l'attivazione dello sviluppo professionale e personale*, Tecnodid, Napoli 2003, pp. 24-38; Id., *Orientare insegnando. Esperienze didattiche e ricerca-intervento*, Tecnodid, Napoli 1998, pp. 25-33.

Super, attraverso la preferenza professionale, la persona trascrive in termini professionali l'idea che si è fatta di se stessa³⁵³. Per altri autori, come ad esempio Linda Gottfredson, le preferenze professionali rappresentano altresì il tentativo di realizzare un sé sociale e, solo in seconda battuta, un sé psicologico. Secondo questo punto di osservazione, l'adolescenza è caratterizzata da una visione tipologica delle professioni: per l'adolescente vi sono tipi di professioni e tipi di persone che hanno tratti comuni e che procedono in parallelo³⁵⁴.

Al di là delle differenti posizioni teoriche che qui non è possibile esaminare, un punto fermo è dato dalla centralità della rappresentazione di sé nei processi di esplorazione del proprio futuro professionale e nelle strategie decisionali³⁵⁵ che lo accompagnano. Dal punto di vista educativo, entra in gioco una dinamica fondamentale della costruzione di identità: la dialettica tra autostima e riconoscimento. L'autostima è il giudizio di valore che diamo su noi stessi il cui scopo conoscitivo è sapere 'se e quanto' valiamo (autostima globale) e 'che cosa' valiamo (autostima specifica).

Nel giudizio di autostima l'esigenza di verità viene, non di rado, sopraffatta dalla ricerca di valore che si alimenta nell'aspirazione ad essere. Il bisogno di piacerci, di essere coerenti col nostro progetto esistenziale è strettamente correlato al bisogno di fiducia, all'impulso comunque a proseguire nell'esperienza, alla ricerca di altre conferme ed ulteriori progressi nella realizzazione di sé³⁵⁶.

L'autoefficacia si riferisce, invece, alle convinzioni della persona rispetto alla propria capacità di realizzare prestazioni particolari³⁵⁷. Il confine tra queste due valutazioni risulta sfumato sul piano esistenziale perché, come precisa Xodo, molti dei nostri giudizi di capacità si convertono in giudizi di valore ed entrambe sono regolate dal riconoscimento che riceviamo dagli altri³⁵⁸. L'adolescente è affamato di riconoscimento, sviluppa nel suo percorso di crescita una sorta di dipendenza dal giudizio e dallo sguardo altrui, che possono confermare o disconfermare il suo valore personale. L'autostima incide in modo significativo sulle sue aspirazioni professionali e sulla percezione stessa del proprio ruolo rispetto all'auto-orientamento.

Quando il soggetto pensa che il proprio orientamento dipenda da se stesso, dalla sua capacità di acquisire conoscenze e competenze, di investire nella formazione, oppure, in altri termini, quando procede ad attribuzioni di controllo interne, il concetto di progetto ha un senso ed egli è motivato a riflettere sul proprio futuro. Al contrario, questo non avviene quando il soggetto ritiene che il proprio orientamento non dipenda da quello che lui può fare e che, alla fine, questi gli sarà imposto dagli insegnanti, se si trova ancora all'interno del sistema scolastico, oppure che dipenderà dalle opportunità imprevedibili del mercato del lavoro, se ne è già uscito. La sensazione di controllare più o

³⁵³ J. Guichard, M. Huteau, *Psicologia dell'orientamento professionale. Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni* (tit. orig.: *Psychologie de l'orientation*, 2001), tr. it., Raffaello Cortina, Milano 2003, p. 101.

³⁵⁴ Ivi, pp. 160-172.

³⁵⁵ L. Savadori, R. Rumiati, *La scelta della carriera*, in G. Vidotto, C. Marchesini (a cura di), *La realizzazione professionale. Risorse personali e processi decisionali per l'orientamento scolastico-professionale*, FrancoAngeli, Milano 2000, pp. 135-149.

³⁵⁶ C. Xodo, *Capitani di se stessi*, cit., p. 215.

³⁵⁷ Cfr. L. Nota, S. Soresi, *Autoefficacia nelle scelte. La visione sociocognitiva dell'orientamento*, Giunti, Firenze 2005.

³⁵⁸ C. Xodo, *Capitani di se stessi*, cit., p. 211.

meno la propria esperienza dipende, in larga parte, dalle esperienze di successo o di insuccesso, poiché il successo porta al sentimento di controllo e l'insuccesso alla sua assenza³⁵⁹.

Da questi diversi atteggiamenti verso la progettualità futura, dipende la natura qualitativa delle scelte che si rendono possibili in questa età. A tal proposito, risultano illuminanti gli studi di Ginzberg e di Dumora che, pur distanti temporalmente, si trovano in rapporto di continuità scientifica e di progressione metodologica. Con l'obiettivo di elaborare una teoria generale dello sviluppo professionale, Ginzberg giunge, in rapporto a diversi periodi, alla identificazione di tre tipologie di scelte: immaginarie, in sperimentazione e realistiche³⁶⁰. Le scelte immaginarie riguardano i bambini fino ai 10-11 anni che, guidati essenzialmente dalla propria immaginazione, si basano semplicemente sull'attrattiva di certe attività adulte, senza alcuna relazione tra mezzi e fini. Tra gli 11 e i 17 anni, i giovani, guidati dal desiderio di vederci chiaro, considerano le proprie scelte come tentativi e senza investire in decisioni irrevocabili. Questo periodo si articola in quattro stadi. Fino a 11-12 anni il preadolescente motiva la propria scelta in base al criterio univoco degli interessi. A partire dai 13-14 anni gli adolescenti prendono in considerazione le proprie capacità, con l'esito di un arricchimento delle loro rappresentazioni professionali per cui le professioni sono differenziate non soltanto in base ai loro vantaggi e svantaggi, ma anche rispetto al percorso formativo richiesto. Verso i 15-16 anni, i giovani iniziano a porsi il problema della propria scelta in termini diversi, perché scoprono l'esistenza di una molteplicità di fattori: ciò che amano fare, ciò che sanno fare, ciò che la situazione permetterà loro di fare, ciò che possono attendersi dalle diverse carriere. È a questo livello che gli adolescenti considerano l'attività professionale come portatrice di valori e come possibile occasione di autorealizzazione³⁶¹.

Più recentemente, Dumora ha studiato l'evoluzione nella costruzione delle aspettative future dei ragazzi tra 11 e 16 anni³⁶², evidenziando due processi fondamentali che definisce rispettivamente 'riflessione comparativa' e 'riflessione probabilistica'; la loro articolazione è definita 'riflessione implicativa'. La 'riflessione comparativa' designa una messa in relazione, da parte del preadolescente, di elementi descrittivi di sé e delle professioni sulla base delle identificazioni favorite dal suo ambiente familiare e sociale. La 'riflessione probabilistica' è direttamente legata all'esperienza scolastica attraverso cui l'adolescente impara non soltanto ciò che gli è permesso di sperare, ma soprattutto in quali termini e come è meglio porsi la questione di quello che gli è consentito sperare. L'esito della 'riflessione probabilistica' è un calcolo soggettivo con cui il soggetto prende la misura della distanza tra le cose possibili e quelle probabili. La costruzione di questa riflessione attraversa tre tappe: la predizione, le congetture e l'elaborazione di scenari. Durante la fase predittiva, la scelta del preadolescente, svincolata da qualsiasi riferimento alla realtà scolastica, è di tipo magico e si basa sulla desiderabilità più che sulla probabilità di realizzazione. La fase delle congetture consiste in una valutazione dell'incertezza rispetto alla riuscita scolastica presente o futura. Il momento della elaborazione degli scenari o della definizione di strategie consiste, infine, nell'articolazione dell'attuale

³⁵⁹ J. Guichard, M. Huteau, *Psicologia dell'orientamento professionale*, cit., p. 119.

³⁶⁰ E. Ginzberg, S. Ginzburg, S. Axelrad, J. Herma, *Occupational Choice: An Approach to a General Theory*, Columbia University Press, New York 1951.

³⁶¹ J. Guichard, M. Huteau, *Psicologia dell'orientamento professionale*, cit., pp. 140-144.

³⁶² B. Dumora, *La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège: continuité et rupture*, «L'orientation scolaire et professionnelle», 19, 1990, pp. 111-127.

situazione scolastica, così come percepita dal giovane, con i consigli ricevuti e le rappresentazioni delle esigenze future di questa o quella formazione/professione³⁶³.

Queste teorie descrittive mettono in luce la centralità del vissuto scolastico ed, in particolare, l'incidenza delle valutazioni scolastiche sul modo di porsi la questione del futuro professionale da parte dell'adolescente. Lo psicologo francese Jean Guichard descrive l'esperienza scolastica come una sorta di specchio strutturato e strutturante nel quale l'adolescente impara a vedersi, a valutare ciò che sa e ciò che non sa, ciò che potrà imparare e ciò che non riuscirà mai ad apprendere³⁶⁴. A scuola il soggetto giunge a rappresentarsi in un certo modo il proprio futuro, passando progressivamente da una presa di coscienza delle proprie risorse e dei propri limiti in termini di competenze e abilità, a un giudizio su di sé come persona, arrivando così a definire chi è e chi potrà essere in futuro. Per spiegare l'incidenza dell'esperienza scolastica sul modo di guardare anche la realtà sociale da parte dell'adolescente, lo stesso autore utilizza il concetto di 'habitus sociale', inteso come insieme duraturo di schemi cognitivi e comportamentali che, caratterizzati da un basso grado di consapevolezza, includono: la rappresentazione che l'adolescente costruisce di se stesso, l'immagine che elabora nei confronti della scuola (atteggiamenti, idee e valori attribuiti ad essa) e, in parallelo, la rappresentazione che si costruisce nei confronti del lavoro³⁶⁵.

La visione scolastica di sé ha, dunque, un peso preponderante nella rappresentazione del proprio futuro ma anche nella rappresentazione della struttura professionale e delle professioni che, come è stato recentemente dimostrato, si differenzia a seconda della filiera di studi, del sesso dell'allievo e anche della sua traiettoria sociale e scolastica³⁶⁶. Le convinzioni di efficacia operano in modo trasversale nell'ambiente scolastico: ci sono le convinzioni degli studenti circa le proprie capacità di regolare l'apprendimento e di affrontare con successo le diverse materie scolastiche e le convinzioni degli insegnanti circa la propria auto-efficacia nel motivare e promuovere l'apprendimento negli studenti; infine c'è il senso di efficacia collettivo del corpo insegnante circa l'idoneità delle proprie scuole a favorire processi culturali significativi³⁶⁷.

Il possesso di credenziali scolastiche costituisce ancora oggi un decisivo fattore di facilitazione nell'ingresso della vita sociale e lavorativa? Il successo scolastico del giovane può essere inteso anche oggi come un precursore del futuro successo sociale e professionale?

I fattori ambientali e la dinamica identificazione/differenziazione

La centralità dell'esperienza scolastica rende conto dell'importanza dei fattori ambientali che agiscono sul sé professionale attraverso complesse mediazioni psicologiche,

³⁶³ J. Guichard, M. Huteau, *Psicologia dell'orientamento professionale*, cit., pp. 144-149.

³⁶⁴ J. Guichard, *L'école et le Répresentations d'avenir des adolescents*, PUF, Paris 1993; Id., *Adolescents's scholastic fields, identity frames and form and future projects*, in J.E. Nurmi, *Navigating through Adolescence: European Perspectives*, Garland Publishing, New York-London 2000. L'autore è Presidente dell'Institut National d'Etude du Travail et d'Oriente Professionnelle- Conservatoire National des Arts et Métiers che ha sede a Parigi.

³⁶⁵ M.L. Pombeni, *L'adolescente e la scuola*, in A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, il Mulino, Bologna 1993, p. 278.

³⁶⁶ J. Guichard, M. Huteau, *Psicologia dell'orientamento professionale*, cit., p. 137.

³⁶⁷ F. Petruccioli, *Psicologia dell'orientamento*, cit., p. 32.

influenzando la formazione degli interessi e dei valori professionali, come pure lo stesso successo scolastico e, in definitiva, intervenendo sulla strutturazione del sé e sulla definizione dell'identità personale³⁶⁸. Il concetto di lavoro che l'adolescente interiorizza rappresenta lo spazio di condensazione delle influenze ambientali e si costituisce come uno degli assi portanti attorno a cui prende forma l'immagine di sé in termini professionali.

L'esperienza lavorativa, al pari di altre esperienze umane, è un oggetto denso di significato, ricco di valenze individuali e collettive, alla cui definizione concorrono sia le concezioni valoriali sia la storia delle interazioni con soggetti e contesti specifici. Le concezioni del lavoro possono essere considerate discendenti da un sistema interpretativo articolato. Al livello più alto di astrazione e generalizzabilità si collocano i valori, definibili come un insieme ad elevata stabilità temporale di costrutti ipotetici che delineano cosa idealmente dovrebbe essere il lavoro rispetto agli scopi che è possibile-auspicabile perseguire attraverso esso (finalismo); cosa dovrebbe essere giusto fare (etica del lavoro) e cosa attiva direzione e sostiene l'azione, ovvero la inibisce definendo priorità e scelte (valenza motivazionale)³⁶⁹.

L'esigenza di capire come si strutturano le rappresentazioni del lavoro, il loro grado di realtà e di stabilità temporale e l'influenza che esse hanno nel momento delle scelte scolastiche e professionali, è presente in letteratura sin dagli anni Cinquanta. Il processo di costruzione di queste rappresentazioni «non è indipendente dal tipo e dalla qualità degli utensili cognitivi a disposizione dell'adolescente in base alla sua esperienza familiare, scolastica e sociale. In particolare, gli elementi informativi sulla realtà sociale e sull'ambiente circostante come pure gli orientamenti valoriali e gli atteggiamenti presenti nel suo contesto relazionale costituiscono i materiali di base con cui si stabiliscono concezioni e preferenze rispetto alla realtà lavorativa»³⁷⁰. Come evidenzia Sarchielli, riprendendo lo studio di Elder, la classe sociale di appartenenza, di cui la famiglia rappresenta il primo soggetto depositario, potrebbe influenzare le aspirazioni e le scelte professionali dei ragazzi attraverso tre vie. La prima si riferisce alla familiarizzazione precoce con un certo ventaglio di mestieri e professioni. La seconda concerne il grado di accettabilità di una particolare professione per un individuo. La terza è un meccanismo di intervento diretto nel momento delle scelte con l'offerta o il rifiuto delle risorse necessarie per conseguire lo scopo³⁷¹. Queste dinamiche che potevano funzionare in un recente passato, oggi non possono essere acquisite *naturaliter* come un dato esplicativo. Esse necessitano di una rimeditazione scientifica che tenga conto della crisi economica e del mercato del lavoro, a cui si affiancano la crisi della trasmissione intergenerazionale e la conseguente evoluzione delle aspettative familiari in ordine al futuro professionale dei figli e alla percezione della loro possibile mobilità sociale³⁷².

In ogni caso, la natura del condizionamento socio-culturale, che oggi dovrebbe essere l'oggetto di un'analisi rinnovata, ha almeno due conseguenze sul piano educativo e, nello specifico, sul piano del ragionamento orientativo. La prima conseguenza è la variabilità degli esiti della transizione dalla scuola al lavoro che testimonia l'esistenza di differenti modi di essere adolescenti in una determinata struttura sociale, anche dal punto

³⁶⁸ G. Zanniello, *L'orientamento al lavoro nella scuola secondaria*, cit., p. 116.

³⁶⁹ ISFOL, *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro*, Isfol editore, Roma 2007, p. 29.

³⁷⁰ G. Sarchielli, *L'incontro con il lavoro*, in A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, cit., p. 310.

³⁷¹ Ivi, p. 323.

³⁷² Sul ruolo odierno della famiglia, ed in particolare della figura paterna, in tema di orientamento professionale, si veda: G. Pietropolli Charmet, *Cosa farò da grande?*, cit., pp. 39-65.

di vista delle aspirazioni future e delle opportunità di accesso al mondo del lavoro. La seconda ricaduta è intimamente connessa con la centralità dei processi di identificazione, ossia con l'importanza per l'adolescente di poter reperire modelli adulti significativi a cui far riferimento anche per quanto riguarda l'esperienza e la cultura del lavoro. Questi due corollari del ragionamento vanno contestualizzati all'interno dell'attuale clima socio-culturale ed economico, che rappresenta lo sfondo in cui la proiezione futura dell'adolescente si struttura.

In adolescenza un primo embrione del sé professionale prende forma nella fase pre-lavorativa, ossia all'interno di uno specifico segmento del processo di socializzazione al lavoro. Attraverso questo processo, manifestazione tipica del più generale processo di socializzazione all'età adulta, la persona «[...] diviene capace di apprezzare i valori, le abilità, i comportamenti attesi e le conoscenze adatte ad assumere un ruolo occupazionale e a partecipare, come membro a pieno titolo, alla vita di un'organizzazione di lavoro. Esso implica cambiamenti della struttura cognitiva (conoscenze, credenze e rappresentazioni), della costellazione motivazionale e di atteggiamento (aspettative, aspirazioni), delle capacità di prestazione (motoria e di interazione sociale) collegabili in modo diretto o indiretto con l'esperienza di lavoro»³⁷³.

Entro questa prospettiva, l'adolescenza coincide con la fase della 'socializzazione anticipatoria' che si sviluppa in un sostanziale vuoto esperienziale rispetto al lavoro. Questo periodo, che coincide col percorso formativo, segnala come nozioni, capacità e attributi della persona adulta abbiano un esordio precoce rispetto all'effettivo incontro con il lavoro e abbiano una funzione cruciale per l'accesso ai ruoli occupazionali futuri, con effetti a breve e a lungo termine. A breve termine nel senso che predispone competenze e orientamenti in base ai quali gli adolescenti fanno inferenze anticipate sulla loro adeguatezza verso una particolare carriera lavorativa. A lungo termine in quanto si lega al ruolo determinante dell'esperienza scolastica e familiare nell'orientare gli adolescenti verso particolari settori o strati occupazionali. Spesso le aspettative professionali costruite nella fase prelaborativa, i desideri e gli scopi assegnati al lavoro tendono a riprodurre quelli delle famiglie di provenienza o, in certi casi, ad opporvisi in una sorta di controcultura elaborata dall'adolescente³⁷⁴. In altri termini, questa parentesi temporale corrisponde alla cosiddetta 'moratoria psico-sociale', ossia allo stato di sospensione dell'adolescente che si prolunga, come precisa Dolto, in funzione di due fattori: le proiezioni che i giovani ricevono dagli adulti e i limiti di esplorazione che la società impone loro³⁷⁵. Oggi questo stato di attesa viene acuitizzato dalla crisi che investe il mondo del lavoro in cui gli stessi ruoli produttivi degli adulti non sono più prevedibili, con l'esito di un indebolimento dei modelli educativi a cui potersi rivolgere per la propria identificazione professionale.

L'offuscamento del gusto del lavoro si traduce nell'incapacità di educare al lavoro. Nel rapporto tra le generazioni si rischia frequentemente di trasmettere ai giovani solo l'ambizione alla carriera, il senso puramente strumentale del lavoro, la sua necessità ai fini di reddito, oppure il "tirare a campare". Il

³⁷³ G. Sarchielli, *L'incontro con il lavoro*, cit., p. 310.

³⁷⁴ Ivi, p. 309

³⁷⁵ F. Dolto, *Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni* (1988), tr. it., Mondadori, Milano 1990, p.8.

senso del valore è dato dall'esperienza che esso rende possibile; ci si è indotti da chi già ne vive. Occorre una testimonianza generativa di cosa possa essere il lavoro³⁷⁶.

I giovani sono oggi l'emblema della rivoluzione strutturale del lavoro e del disorientamento che essa produce. Il *Rapporto-proposta sull'educazione* elaborato dalla CEI nel 2009 traccia un acuto quadro di sintesi della situazione giovanile.

Le ricerche sul campo indicano che appena un terzo dei giovani (fra i 16 e i 29) si sente in grado di pensare al proprio futuro lavorativo avendo delle precise attese e speranze; un terzo dei giovani è totalmente allo sbando, incapace di esprimere qualunque attesa o progetto, e interiormente fratturato; e l'altro terzo di giovani vive disorientato in una profonda incertezza. Ciò significa che milioni di ragazzi e ragazze vivono il proprio futuro lavorativo come un dramma. [...] i giovani vivono in una condizione contraddittoria, sospesa fra il bisogno di sognare un avvenire professionale che li realizzi come persone umane e la necessità di ripiegare su mete puramente strumentali. I sintomi della crisi educativa sono quelli dello smarrimento, della schizofrenia, della crescita degli atteggiamenti solo strumentali, con una forte emergenza di patologie che vengono imputate alla mancanza di prospettive lavorative attendibili³⁷⁷.

La crisi economica non ha portato solo alla disoccupazione e al precariato, ma anche allo stravolgimento della situazione dei giovani di 15-24 anni. Le soglie di ingresso nella vita adulta sono state sconvolte e non vi è più sincronia tra l'uscita dalla famiglia e dalla scuola e l'ingresso nel mondo del lavoro e nella vita coniugale³⁷⁸. Con le parole di Xodo, si tratta di una «de-sincronizzazione dei tempi esistenziali» in cui «il biologico ed il cronologico non coincidono più con lo storico ed il sociale più dilatati» ed «età biologica, età lavorativa, età affettiva procedono, ognuna, con ritmi propri, con grande imprevedibilità nei confronti del futuro»³⁷⁹. Ne consegue che il percorso di accesso alla stabilità professionale non è più un avvenimento puntuale, bensì la conclusione di un processo che spesso si protrae nel tempo per diversi anni. L'acutizzarsi della moratoria psico-sociale causa un vissuto temporale caratterizzato da incertezza, precarietà e continua dilazione delle scelte fino alla presentificazione dei percorsi di vita³⁸⁰. Questo stato di cose favorisce la cristallizzazione di una mentalità adolescenziale rispetto alla progettazione esistenziale anche in età adulta³⁸¹.

L'attuale contesto socio-economico e culturale sembra, dunque, mettere in crisi la possibilità stessa per gli adolescenti di formulare un progetto professionale, di immaginarsi nella vita attiva ma, ancor prima, mette in crisi il desiderio di diventare adulti. «L'adolescente fatica a divenire adulto perché non lo desidera: l'età adulta è infatti presentata come un destino inevitabile, per nulla attraente. [...] Sotto il profilo educativo, desta preoccupazione la diffusione di una cultura di massa che avvalorava un modello di

³⁷⁶ Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana (a cura di), *Per il lavoro. Rapporto-proposta sulla situazione italiana*, Laterza, Roma 2013, p. 13.

³⁷⁷ Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana (a cura di), *La sfida educativa. Rapporto-proposta sull'educazione*, Laterza, Roma 2009, p. 89.

³⁷⁸ L. Pombeni, *Prefazione all'edizione italiana*, in J. Guichard, M. Huteau, *Psicologia dell'orientamento professionale*, cit., p. 24.

³⁷⁹ C. Xodo, *Capitani di se stessi*, cit., pp. 328-333.

³⁸⁰ Cfr. F. Garelli, *La generazione della vita quotidiana. I giovani in una società differenziata*, il Mulino, Bologna 1986; C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD*, il Mulino, Bologna 2002.

³⁸¹ C. Dubar, *La Crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, PUF, Paris 2000; J.-P. Boutinet, *L'immaturation de la vie adulte*, PUF, Paris 1998.

personalità in continua sperimentazione, che assume come tratti peculiari l'estemporaneità, il narcisismo, l'imprevedibilità. Tale erronea concezione è nefasta per lo sviluppo del soggetto e per il progresso della società»³⁸².

Nelle pieghe delle relazioni intergenerazionali risiede l'attacco al futuro dei giovani perpetrato dagli adulti attraverso una «ostinata e apparentemente disinteressata e malinconica premonizione senile di disastri prossimi venturi»³⁸³, che ha un effetto penetrante e pervasivo sull'immaginario giovanile e sui sistemi di rappresentazione del futuro, secondo i meccanismi tipici delle 'profezie auto-avverantisi', da cui ogni educatore sa di doversi guardare.

Entro questo contesto, la scuola dovrebbe continuare a proteggere e coltivare il sentimento del futuro delle nuove generazioni anche attraverso l'educazione al lavoro. Educare al lavoro non significa solo acquisire le competenze necessarie proprie di una professione, ma anche e soprattutto imparare il significato del lavoro. In periodi di crisi economica come quello attuale, c'è il bisogno di risensibilizzare al significato antropologico del lavoro come principio di trasformazione della realtà, come relazione significativa con sé, gli altri e il mondo³⁸⁴. Il modello organizzativo della scuola svolge un ruolo importante nella formazione dell'identità del futuro lavoratore perché, attraverso lo studio, può favorire lo sviluppo di attitudini intellettuali, abiti di comportamento morale e abilità pratiche indispensabili per l'acquisizione di una mentalità professionale³⁸⁵. Ma il nostro sistema educativo dovrebbe guarire da alcune malattie che, come indica lucidamente Bertagna, affliggono in modo particolare l'istituzione scolastica, contagiando anche l'immaginario professionale dei giovani. L'intellettualismo, il separazionismo, l'obnubilamento della intrinseca dimensione formativa del lavoro, la svalutazione economica e soprattutto socio-culturale del lavoro manuale, il fissismo professionale discendono da un pregiudizio congenito della scuola nei confronti del lavoro e ne indeboliscono il potenziale formativo³⁸⁶.

Il bisogno di verificare le tenuta del modello formativo scolastico è sempre più vivo nel momento in cui «gli adolescenti escono dall'aula scolastica mortificati nella loro identità futura di classe dirigente del domani, come ormai nessun docente osa definirli, se non sarcasticamente»³⁸⁷. Se il sé professionale stenta a prendere forma, i riflessi saranno inevitabilmente sull'intero processo di costruzione della identità personale e sul compito proprio dei giovani di rigenerare la società, in un cortocircuito di rimandi personali e sociali difficile da disinnescare.

³⁸² L. Girotti, *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*, Vita e Pensiero, Milano 2006, p. 142.

³⁸³ G. Pietropolli Charmet, *Cosa farò da grande?*, cit., p. 80.

³⁸⁴ C. Scurati, *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia 2003, p. 170. Si veda anche: G. Bocca, *Pedagogia e lavoro. Tra educazione permanente e professionalità*, FrancoAngeli, Milano 1992, pp. 9-10.

³⁸⁵ G. Zanniello, *L'orientamento al lavoro nella scuola secondaria*, cit., p. 118.

³⁸⁶ G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 64-72.

³⁸⁷ G. Pietropolli Charmet, *Cosa farò da grande?*, cit., p. 32.

Ragioni di una ricerca sulla dimensione etica del lavoro tra gli studenti e i docenti del secondo ciclo

Le considerazioni teoriche fin qui esposte fanno da cornice alla nostra ricerca³⁸⁸ che mette a fuoco, in prospettiva pedagogica, una questione importantissima che attiene all'orientamento: la percezione della 'dimensione etica del lavoro'. Il focus dell'indagine è centrato sugli adolescenti e su come gli stessi si rapportino al 'lavoro' in termini di rappresentazioni e di esperienza, in relazione a se stessi e ai modelli adulti di riferimento, nel contesto di ambienti educativi e formativi.

Quali sono le concezioni del lavoro a cui fanno riferimento gli adolescenti e come si differenziano in base all'età, al sesso e alla loro estrazione socio-culturale? Quali sono le loro aspettative e ambizioni rispetto al futuro professionale in un momento storico caratterizzato dalla crisi del lavoro e, nello specifico, dalla precarietà e disoccupazione giovanile? Qual è il tenore della loro progettualità professionale e quali sono i valori che la guidano? In quali 'testimoni professionali' si identificano? Quale modello orientativo viene proposto dalle scuole per l'educazione al lavoro? Vi sono esperienze significative, capaci di toccare in modo profondo le corde esistenziali dei ragazzi?

Muovendo da questi interrogativi, la tesi di fondo è che si debba far leva sul potenziale etico e sul valore educativo-formativo dell'esperienza lavorativa per formare i giovani alla vita attiva, specialmente nel momento in cui prendono forma le loro rappresentazioni professionali e tendono a mettere radici nella parte più profonda di un'identità personale in fase di strutturazione. Si tratta di assumere il lavoro come relazione umana e sociale, quella fra il soggetto (il giovane, il potenziale lavoratore) e l'attività di lavoro, che determina il percorso esistenziale del giovane, andando oltre l'obiettivo della mera sussistenza materiale. Relazione che richiede un nuovo spirito creativo e una nuova formazione capace di incidere non solo sugli aspetti cognitivi, ma anche espressivi, simbolico-relazionali ed etici del lavoro³⁸⁹. Per questa via diventa possibile, oltrepassando le motivazioni estrinseche come successo, ricchezza, interesse, interiorizzare il lavoro come intrinsecamente gratificante e come contributo fondamentale alla vita sociale e civile in un'ottica di cittadinanza attiva, dando ad espressioni di largo uso - come quella di 'capitale umano' - un significato antropologicamente più ricco ed educativamente più profondo.

L'etica positiva del lavoro si rivela necessaria per accompagnare i ragazzi nel passaggio all'età adulta soprattutto nell'attuale momento storico, in cui il futuro appare poco prevedibile e i ruoli professionali sono sempre più indefiniti ed incerti. Senza questo investimento valoriale è prevedibile che i giovani diventino adulti passivi, demoralizzati e inefficienti o che comunque intrattengano un rapporto meramente strumentale con la propria attività lavorativa. «Il fatto che gli adolescenti sviluppino o non sviluppino un'etica positiva del lavoro dipende in larga misura da come imparano a pensare il lavoro, che cosa intendono per lavoro e cosa provano quando svolgono un'attività che considerano

³⁸⁸ La ricerca intitolata "La dimensione etica del capitale umano nella formazione scolastica" è un progetto finanziato dall'Università degli studi di Padova. Gli autori del presente saggio sono rispettivamente il responsabile scientifico (prof. Andrea Porcarelli) e l'assegnista di ricerca (dott.ssa Melania Bortolotto).

³⁸⁹ Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana (ed.), *La sfida educativa. Rapporto-proposta sull'educazione*, cit., pp. 91-92.

lavorativa»³⁹⁰. Ma su quali basi poggerà questa nuova etica e come potrà essere interiorizzata dagli adolescenti? «La qualificazione etica non è infatti un ovvio attributo naturale del lavoro e nemmeno scaturisce dal lavoro automaticamente, ne è invece una proprietà o una connotazione culturale da guadagnare con un impegno incessante»³⁹¹. I modelli educativi proposti dalla famiglia e dalla scuola sono coerenti con questa visione del lavoro centrata sui valori e, quindi, sul significato etico-antropologico di questa attività umana?

La scuola rappresenta il luogo elettivo in cui si dovrebbero preparare i giovani ad assumere le responsabilità della vita adulta e dove si promuove o meno la cultura del lavoro, mentre si forma la loro identità personale e civile. Nelle classi scolastiche ci si appropria della maggior parte delle conoscenze, degli atteggiamenti, dei valori e delle abitudini che andranno a strutturare l'identità del cittadino lavoratore. A partire da questo contesto educativo, la ricerca si configura come uno studio multiprospettico del modello di formazione della persona umana, che l'istituzione scolastica sta proponendo ai giovani in vista del loro inserimento lavorativo e sociale. Ciò che si ricava è una sorta di osservatorio sul futuro della nostra società, utile per analizzare sia come gli adolescenti si pongono di fronte alla loro vita futura, sia come vengono educati a farlo. La finalità ultima del percorso di ricerca è l'elaborazione di un'ipotesi di progettazione educativo-orientativa capace di promuovere e valorizzare il contenuto etico del lavoro, in un'ottica di progressività formativa persona-studente-cittadino-lavoratore.

A partire da queste premesse, la ricerca di durata biennale (coordinata dall'Università degli studi di Padova e che prevede la collaborazione delle Università di Bergamo e Macerata) si rivolge ad un campione significativo di studenti che frequentano le classi terza e quinta delle diverse tipologie di scuola secondaria e contestualmente ai loro insegnanti. La prima parte dell'indagine, condotta mediante questionario, si propone di indagare due macro-questioni tra loro interdipendenti. La prima questione riguarda le rappresentazioni e percezioni degli adolescenti in rapporto al lavoro; la seconda si focalizza sull'impatto che l'ambiente familiare, scolastico e sociale esercita sulle rappresentazioni del lavoro ed, in modo particolare, su quelle inerenti al rapporto etica-lavoro.

In riferimento alla prima dimensione di indagine, l'attenzione è rivolta ad un insieme di aspetti che incidono in modo significativo sulla rappresentazione del lavoro e del futuro professionale degli adolescenti. Le rappresentazioni come insieme organizzato di informazioni, conoscenze, credenze e sentimenti riguardanti uno specifico oggetto, si evolvono in funzione dello sviluppo cognitivo, emotivo ed esperienziale del soggetto. Le rappresentazioni del lavoro e delle professioni, che agiscono sulle scelte di orientamento, costituiscono un campo di indagine promettente, perché possono essere considerate sociali da un triplice punto di vista: esse si basano su oggetti sociali, si costruiscono nel corso delle interazioni sociali e adempiono a funzioni sociali³⁹². Gli aspetti delle rappresentazioni che vengono indagati, possono essere graduati secondo una stratificazione che dal livello astratto-concettuale conduce al livello concreto-esperienziale.

³⁹⁰ M. Csikszentmihalyi, B. Schneider, *Diventare adulti. Gli adolescenti e l'ingresso nel mondo del lavoro* (2000), tr. it., Raffaello Cortina, Milano 2002, p. 41.

³⁹¹ M. Bellotto, *Introduzione*, in M. Bellotto (ed.), *Valori e lavoro. Dimensioni psico-sociali dello sviluppo personale*, FrancoAngeli, Milano 1997, p. 25.

³⁹² J. Guichard, M. Huteau, *Psicologia dell'orientamento professionale*, cit., pp. 95-98.

Nello specifico, la connotazione etico-valoriale del lavoro emerge dai concetti di 'buon lavoro' e di 'bravo lavoratore' espressi dagli intervistati. Queste declinazioni concettuali sono intersecate con le percezioni adolescenziali della realtà del lavoro e della possibilità di accedervi nell'attuale contesto socio-culturale ed economico. A livello del vissuto identitario dell'adolescente, uno spazio di indagine interessante è riservato alle aspirazioni professionali che restituiscono dati significativi in ordine alla rappresentazione di sé (come studente e futuro lavoratore), alla rappresentazione di una specifica professione o area professionale ed, infine, alla relazione tra queste due immagini.

Le preferenze degli individui rispetto ai percorsi formativi e professionali dipendono dal sistema valoriale da loro posseduto che, se ben consolidato, consentirà agli individui maggior sicurezza nelle decisioni relative al proprio avvenire professionale. La soddisfazione dell'individuo in questa prospettiva dipende dalla concordanza tra i valori propri e quelli che la pratica professionale permette di realizzare³⁹³.

Le aspirazioni lavorative rappresentano, dunque, un indicatore generale dell'atteggiamento degli adolescenti nei confronti del futuro, oltre che un segnale specifico della tensione tra ideale e reale che anima il loro immaginario professionale. Esse restituiscono, inoltre, la qualità dei processi di identificazione nella misura in cui sono espressione di una forma di rispecchiamento dell'adolescente nelle figure adulte di riferimento.

La dimensione dell'impegno extrascolastico nella vita degli adolescenti si pone come un altro oggetto di analisi interessante, perché la tipologia delle eventuali esperienze lavorative, la partecipazione ad attività sociali e/o di volontariato, la caratterizzazione del tempo libero possono configurarsi come esperienze pre o para-lavorative.

Per comprendere come i giovani si creano un'immagine del lavoro futuro e della formazione necessaria per svolgere le varie attività, è indispensabile prendere in esame anche le influenze che la famiglia, i pari, le scuole e le comunità in cui vivono esercitano su di loro. La seconda dimensione di indagine, già annunciata, va in questa direzione. L'attenzione è focalizzata sul significato del lavoro che la famiglia di origine ha trasmesso e sulle figure familiari che l'adolescente identifica come modelli significativi per il loro atteggiamento verso il lavoro. Gli aspetti della quotidianità familiare che possono restituire i tratti di un modello educativo ispirato anche a valori professionali, sono il coinvolgimento e la partecipazione del figlio adolescente alla vita domestica, oltre che la regolazione nell'uso del denaro. La dimensione del gioco nell'infanzia rappresenta un ulteriore indicatore dell'ambiente familiare con possibile valenza predittiva sugli orientamenti professionali dell'adolescente.

L'impianto della ricerca riserva, altresì, uno spazio centrale alla significatività dell'esperienza scolastica, così come viene percepita dagli adolescenti. Il riferimento va alle attività di orientamento e di contatto con il mondo del lavoro che le diverse scuole hanno realizzato a favore degli studenti, alla loro efficacia orientativa nel dirigere interessi, attitudini e aspirazioni degli stessi. Viene analizzata in modo particolare la figura dell'insegnante come interlocutore privilegiato del mondo scolastico ma anche in qualità di lavoratore e, quindi, depositario di proprie rappresentazioni sul mondo del lavoro e

³⁹³ ISFOL, *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro*, cit., p. 17. Si veda anche: S. Soresi, L. Nota, *Interessi e scelte. Come si evolvono e si rilevano le preferenze professionali*, ITER, Firenze 2000.

testimone di un'etica professionale capace di incidere sull'educazione dei giovani al lavoro. Ciò che emerge è un profilo della identità personale e professionale dell'insegnante di scuola secondaria superiore, analizzato attraverso la storia orientativa e il profilo motivazionale che caratterizza oggi la sua professionalità. Un fattore importante di questa ricostruzione è la consapevolezza etica che l'insegnante manifesta rispetto alla propria professione ed, in particolare, rispetto al valore professionale legato alla sua capacità di testimoniare una cultura del lavoro. La percezione della propria responsabilità orientativa nei confronti degli adolescenti che, qui viene filtrata attraverso il concetto di 'didattica orientativa', si intreccia con la percezione del valore formativo del lavoro e con i pregiudizi ad esso connessi.

L'indagine quantitativa condotta presso studenti ed insegnanti culmina nell'implementazione di studi di caso condotti presso alcune scuole con modalità che prevedono anche passaggi di ricerca-azione. Questa metodologia qualitativa prende le mosse da un'analisi documentaria relativa alla progettazione didattica messa in campo dalle scuole prescelte per la valorizzazione della cultura del lavoro presso gli studenti. Il momento centrale della fase qualitativa prevede in alcune classi focali la realizzazione di un'attività di orientamento narrativo centrata sul vissuto della 'sfida' così come esperito dagli adolescenti. Esso diventa un indicatore privilegiato di quelle competenze che possono preannunciare il futuro atteggiamento dei giovani verso il lavoro. Infatti, «[...] per contribuire in maniera fattiva alla formazione del futuro lavoratore, la scuola deve formare nel giovane quelle abilità intellettuali e quelle qualità del carattere che vengono richieste con sempre maggiore urgenza dal mondo del lavoro: l'autodominio, l'autonomia, il gusto del rischio, l'ottimismo, la tenacia, la capacità di coordinare il proprio lavoro con quello degli altri, l'apertura alle novità, l'apertura a rivedere le proprie disposizioni confrontandosi con gli altri, il senso di responsabilità, la volontà di contribuire al progresso materiale e spirituale della società»³⁹⁴. L'esigenza di approfondire in modo idiografico alcune variabili emergenti del percorso di ricerca, trova risposta nella realizzazione di interviste semi-strutturate rivolte sia agli studenti, sia agli insegnanti.

Sulla base delle idee-guida emerse nell'ambito degli studi di caso e in collaborazione con gli insegnanti coinvolti, si procederà alla co-progettazione di azioni formative capaci di promuovere e valorizzare il contenuto etico del lavoro secondo un approccio dinamico-riflessivo che potrebbe prevedere percorsi di alternanza scuola-lavoro, laboratori riflessivi centrati sull'esperienza e contatti con testimoni privilegiati del mondo del lavoro. La progettazione e realizzazione di queste azioni formative rappresenterà il punto di cerniera tra i traguardi teorici e la dimensione applicativa del percorso di ricerca.

L'analisi comparata delle molteplici fonti di dati condurrà ad una visione complessiva del rapporto tra modelli educativi scolastici, incarnati nell'azione professionale e nel modo d'essere degli insegnanti, e la rappresentazione del lavoro degli adolescenti. La dimensione etico-sociale del lavoro resta il catalizzatore concettuale dell'intera analisi con una novità di impostazione metodologica rispetto alle ricerche rinvenibili nella letteratura psicologica. La dimensione etica del lavoro viene intercettata in modo indiretto dentro le pieghe della relazione educativa tra insegnante e studente e contestualizzata nel più ampio processo di costruzione identitaria dell'adolescente. L'ampia disponibilità di repertori o inventari sui valori professionali³⁹⁵ ci offre un insieme di sonde investigative

³⁹⁴ G. Zanniello, *L'orientamento al lavoro nella scuola secondaria*, cit., p. 117.

³⁹⁵ ISFOL, *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro*, Isfol editore, Roma 2007, pp. 115-124.

inadeguate in un'età come quella adolescenziale caratterizzata da una straordinaria tensione morale ma che non ha ancora raggiunto la sua maturità interpretativa.

Conclusioni

Non è agevole concludere un saggio che presenta le coordinate di un percorso di indagine ancora in corso di svolgimento, ma è possibile tentare un primo bilancio speculativo, semplicemente rilanciando in termini sintetici quale sia la 'posta in gioco' che ci spinge ad indagare.

L'attenzione agli aspetti etici nella formazione delle rappresentazioni degli adolescenti in tema di lavoro e professione si innesta in modo dinamico nel dibattito sul valore del lavoro nei percorsi di orientamento che, oggi più che mai, devono tenere conto di un clima generale di disorientamento sia in rapporto ai riferimenti esistenziali, sia in rapporto all'incertezza che domina lo stesso mondo del lavoro. In tale scenario si ritrova anche il dibattito che, soprattutto nella letteratura di matrice psicologica (ma non solo), caratterizza i modelli interpretativi con cui ci si accosta a quei 'valori lavorativi' o 'professionali' che, in generale, vengono considerati come «un insieme di costrutti correlati a motivazioni, interessi, preferenze e credenze che delineano la direzione e il comportamento di un individuo e del processo di costruzione dell'identità sociale e professionale»³⁹⁶. Quello di 'valore' viene definito – in semiotica³⁹⁷ – un 'termine ombrello', per l'estensione dello spazio semantico che occupa, a cui si aggiunge, nella cultura contemporanea, la crisi della nozione stessa di valore e la grande incertezza in materia etica. Tutto questo si riflette inevitabilmente anche sulle modalità con cui i diversi autori definiscono i 'valori professionali', che per alcuni rappresentano delle tendenze generali a preferire determinate caratteristiche e aspetti dell'ambiente di lavoro, altri li definiscono come comportamenti desiderabili in ambito lavorativo, altri ancora li collegano a sistemi etico-filosofici che ne costituirebbero il fondamento. Si può osservare una scalarità di significati, per cui si va da una considerazione dei valori professionali come pure preferenze soggettive (che in ogni caso possono motivare la scelta di una determinata professione, o il fatto di permanervi con un certo grado di gratificazione), al bisogno di ancorarli ad una dimensione del 'dover essere' che va oltre le pure preferenze individuali.

La nostra prospettiva di indagine si colloca in una visione di tipo olistico, che mira a ricostruire le rappresentazioni adolescenziali del mondo del lavoro, ma non semplicemente per 'collazione' di elementi che si possono trarre dai feed-back ricevuti in rapporto ai singoli indicatori di quelli che – nell'ottica psicologica – vengono identificati come 'valori professionali'. Per questo abbiamo cercato di delineare uno spazio di indagine ampio, da percorrere con una metodologia multifattoriale: il questionario rivolto agli studenti, il questionario rivolto agli insegnanti, gli studi di caso miranti a raccogliere le reazioni degli studenti all'interno di uno specifico contesto formativo, le interviste agli studenti e agli insegnanti.

Per quanto riguarda gli studenti riteniamo interessante porre i nostri interrogativi a due livelli. Ad un primo livello si collocano le loro rappresentazioni immaginarie sul lavoro futuro, che si configurano come rappresentazioni necessariamente astratte e in qualche modo 'mitiche'; ad un secondo livello si potrebbero esplorare gli atteggiamenti concreti nei

³⁹⁶ A. Grimaldi, *Note introduttive: lo scenario e il disegno della ricerca*, cit., p. 16.

³⁹⁷ Cfr. U. Eco, *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano 1975.

confronti delle esperienze presenti, in qualche misura apparentate con l'esperienza lavorativa. Non ci riferiamo in questo caso agli stage o alle visite guidate in azienda che mettono sempre in contatto con una rappresentazione del lavoro (è il lavoro di altri), più interessante sarebbe esplorare le esperienze lavorative in senso stretto, dai piccoli lavoretti svolti a titolo informale, fino all'eventuale realizzazione di percorsi di studio in alternanza scuola-lavoro. Purtroppo si tratta ancora di esperienze non troppo diffuse nelle scuole italiane. In ogni caso, è possibile indagare l'atteggiamento nei confronti dello studio, inteso non tanto come un 'lavoro' in senso stretto, quanto come un contesto in cui vengono messi alla prova atteggiamenti e attitudini nella concretezza di un impegno reale. In tale prospettiva si colgono i rischi di un approccio allo studio di stampo 'utilitaristico', ovvero in funzione del successo scolastico, inteso in termini di quantificazione valutativa dei risultati, che – se interiorizzato in tal senso – si manifesta fin dall'inizio del percorso di studi universitari nella forma di una ancora più forte finalizzazione dell'impegno (frequenza alle lezioni, studio a casa) in vista del superamento degli esami. Si tratta di un atteggiamento diffuso, che decisamente si oppone a quelli che sarebbero i frutti attesi di una didattica orientativa, nel senso sopra illustrato, ma che potremmo provvisoriamente considerare come frutto di una sorta di 'curricolo implicito', ovvero di un atteggiamento generale della scuola che – al di là delle dichiarazioni di principio – nei fatti mira all'istruzione più che all'educazione e tende a dare motivazioni di tipo estrinseco (utilitaristico) per stimolare gli allievi a raggiungere migliori risultati. Tale tendenza, che non è certo inedita, può essere ulteriormente favorita dal generale senso di disorientamento che sperimenta l'adolescente nella costruzione della propria identità, specialmente in un tempo di incertezza complessiva, in cui i punti di riferimento esterni che si propongono con una certa evidenza rischiano di essere solo o soprattutto quelli di natura pragmatica e utilitarista. Per delle persone che ancora non sanno chi sono, in un tempo in cui pochi hanno il coraggio di proporti chi potresti essere, non rimane che ancorarsi a ciò che si potrebbe fare, in vista di obiettivi determinati.

Per quanto concerne gli insegnanti prendiamo le mosse dalla considerazione che essi rappresentano dei modelli di professionisti adulti a cui gli studenti sono costantemente 'esposti' e che quindi possono avvalorare (oppure no) con la loro testimonianza gli eventuali messaggi orientativi in ordine alle scelte e ai valori professionali proposti agli studenti. Ci concentriamo in modo particolare su alcune delle loro rappresentazioni esplicite del lavoro e delle sue dimensioni etiche, mentre non è questa la sede per esplorare alcune variabili più profonde, per cui rimandiamo ad altre ricerche, come le radici del loro orientamento e delle loro motivazioni professionali³⁹⁸, o lo scarto tra le competenze³⁹⁹ richieste, percepite e agite nella professione docente (con tutte le conseguenze etico-deontologiche che la consapevolezza di tale scarto comporta).

³⁹⁸ Cfr. L. Corradini (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni e valori di una professione difficile*, Armando, Roma 2004. Si vedano anche i rapporti IARD sugli insegnanti: A. Cavalli (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna, 2000; A. Cavalli, G. Argentin (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna, 2010.

³⁹⁹ Su questo tema si rinvia ad una ricerca PRIN condotta nel 2008-2010: G. Bertagna, C. Xodo (a cura di), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2011.

In questo scenario si collocano anche le differenti prospettive pedagogiche, che abbiamo cercato di analizzare. Da un lato troviamo i 'cantori della liquidità' che tenderebbero a proporre interventi educativi e orientativi miranti a costruire 'identità liquide', eventualmente ben attrezzate dal punto di vista cognitivo e metodologico, capaci di orientarsi nella complessità e di servirsi delle tecnologie, ma sostanzialmente sguarnite sul piano dei valori di riferimento, anzi tendenzialmente allergiche ad essi. Dall'altro lato vi è chi afferma la necessità di un 'baricentro forte', sul piano personale ed esistenziale, per poter agire da persone flessibili in campo sociale e lavorativo. Quanto meno l'identità della persona dipende dalla sua incerta collocazione professionale, tanto più la persona potrà orientarsi in un universo magmatico di scelte. Gli stessi risultati delle ricerche incoraggiano ad esplorare questa seconda direzione, come precisa ancora Anna Grimaldi che, a proposito delle indagini empiriche che evidenziano i legami tra preferenze e valori, osserva come «quando un individuo possiede un sistema di valori consolidato, solitamente, risulta meno indeciso rispetto al proprio avvenire e si impegna con più forza nella costruzione di un'identità professionale»⁴⁰⁰. Un approccio di questo genere – che si ricollega ad una tradizione ben consolidata di 'orientamento educativo' – ci sembra più adeguato ad affrontare le emergenze del tempo presente, specialmente in quello spazio di incontro tra orientamento personale e orientamento professionale che comporta una visione 'personalizzante' del lavoro stesso.

Il lavoro è una dimensione fondamentale della vicenda umana perché consente alla persona di misurarsi con compiti e problemi che la sfidano, di sollecitare le proprie prerogative umane nell'intento di soddisfare bisogni e desideri altrui, di contribuire fattivamente al processo di civilizzazione, di acquisire stima e considerazione ottenendo in tal modo indicazioni per conoscere se stessa e riconoscere i talenti di cui è portatrice. [...] L'agire lavorativo presenta innanzitutto una connotazione relazionale di natura morale: l'utilità è vista in rapporto al valore e quindi al vantaggio che procura agli altri ed alla società. È tramite tra mondo individuale e mondo sociale; è disciplina, immaginazione, tessuto connettivo della società⁴⁰¹.

In sintesi potremmo dire che per navigare in acque più o meno travagliate è necessario – per usare una bella immagine di Baden Powell – essere in grado di 'guidare la propria canoa', nel senso di non dipendere dagli altri per decidere che direzione imprimere alla propria vita: «guida tu stesso la tua canoa [...] tu parti dal ruscello della fanciullezza per un viaggio avventuroso; di là passi nel fiume dell'adolescenza; poi sbocchi nell'oceano della virilità per arrivare al porto che vuoi raggiungere»⁴⁰².

La vita può dunque essere immaginata come un viaggio, un cammino, una navigazione in cui è importante acquistare consapevolezza delle acque in cui ci si trova a navigare e consolidare le competenze necessarie per poter navigare con sicurezza, ma la cosa più importante è proprio quella di non perdere l'orientamento, ovvero saper collegare le mete che si intendono raggiungere, con i punti di riferimento che guidano il cammino complessivo della propria esistenza. Questo è, in fondo, il frutto maturo dell'educazione come costruzione dell'identità personale, ed anche il culmine di un 'orientamento

⁴⁰⁰ A. Grimaldi, *Note introduttive*, cit., p. 17.

⁴⁰¹ D. Nicoli, *Orientamento e lavoro: la crisi cambia gli scenari*, in CSSC - Centro Studi per la Scuola Cattolica, *Una scuola che orienta. Scuola cattolica in Italia. Sedicesimo rapporto 2014*, La Scuola, Brescia 2014, p. 64.

⁴⁰² R. Baden-Powell, *La strada verso il successo. Libro per i giovani sullo sport della vita* (1930), tr. it., Ancora, Milano 1983, p. 25.

educativo', che sappia andare oltre la dimensione informativa e tecnicista, consentendo a ciascuno di proiettarsi verso quel 'lavoro significativo' che Dewey identifica come caratteristico di una società democratica, intesa come «una società nella quale ogni persona attenda a qualcosa che renda più degne di esser vissute le vite altrui, e che perciò renda più percettibili i vincoli di interdipendenza tra le persone»⁴⁰³.

Ritroviamo di nuovo la stretta alleanza tra dimensione individuale e dimensione sociale dell'orientamento, che è stato il nostro punto di partenza.

Melania Bortolotto

Assegnista di ricerca, Università di Padova
Research Fellow, Università di Padova

Andrea Porcarelli

Professore Associato, Università di Padova
Associate Professor, University of Padova

⁴⁰³ J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1979, p. 406.

PhD program between vocational and lifelong guidance. Thoughts, paths and proposals for training

Dottorato tra orientamento e accompagnamento. Riflessioni, percorsi e proposte per la formazione

Lorena Milani – Cristina Onesta Mosso

As part of the PhD, vocational and lifelong guidance are new paths in the Phd program. The history of vocational guidance is rooted within middle and high school and it has been introduced, just recently, at University. This paper intends to foster a reflection on the factors and purposes of vocational and lifelong guidance in the path of doctorate. Vocational guidance cannot be separated from lifelong guidance: one addresses the sense of professionalism in research, while the other outlines the skills and identity, supporting projects, and the concurrency. In this perspective, we describe some experiences of assessment and discuss the employability advantages at the workplace.

Dall'orientamento all'accompagnamento

La storia dell'orientamento risale ai primi del '900⁴⁰⁴, ma l'inserimento, in Italia, di tale approccio è molto recente e non vi è neppure letteratura sufficientemente sviluppata, almeno in ambito accademico. Si tratta, comunque, di un concetto polisemico, che, come avverte L. Girotti, «[...] non ha un'interpretazione univoca»⁴⁰⁵. Tra tanti approcci, per quanto riguarda l'ambito universitario, possiamo distinguerne due principali: l'orientamento alla *scelta* del corso e alla professionalità e un orientamento mirato alla *costruzione di una professionalità*.

L'*orientamento alla scelta universitaria e professionale* richiama una serie di attività e di eventi messi in atto per favorire una scelta del corso universitario più consapevole da parte dei futuri studenti. Le forme di queste iniziative sono molteplici: dalla comunicazione via web agli Open Day, dalle lezioni nelle scuole alla tradizionale forma del depliant e dei manifesti, fino alla creazione di sportelli informativi. Nell'ambito del dottorato, la modalità più utilizzata è quella della comunicazione diretta tra professori e studenti/laureati: spesso gli studenti contattano direttamente (via mail o attraverso colloquio) alcuni docenti che forniscono alcune informazioni oppure vengono indirizzati ai referenti o ai coordinatori del dottorato per informazioni più dettagliate. Ovviamente alcuni dati sono disponibili sul sito web dell'Università, ma il colloquio è la modalità che consente di colmare lacune e di rispondere sul filo di un ragionamento che si focalizza sui bisogni della persona e sulle sue aspettative, restituendo un quadro oggettivo, ma rispondente ai dubbi e agli interrogativi del singolo. È un *orientamento personalizzato*, centrato sui punti di partenza del laureato, sulle sue risorse, in una forma vicina al *counseling*.

⁴⁰⁴ M. R. Mancinelli, *L'orientamento dalla A alla Z*, Vita & Pensiero, Milano 2002, p. 15.

⁴⁰⁵ L. Girotti, *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo*, Vita & Pensiero, Milano 2006, p. 12.

L'orientamento, però, non è un momento episodico, ma è un processo continuo⁴⁰⁶ e dinamico che diviene sempre più importante in età adulta, anche in riferimento ai molteplici cambiamenti nell'ambito lavorativo. A questo proposito, I. Loiodice scrive: «L'orientamento, quindi, lungi dall'essere una categoria di riferimento solo per chi è impegnato a costruire – durante l'adolescenza e la giovinezza – un progetto di vita stabile e definitivo, si configura come una vera e propria 'misura di accompagnamento' (di *lifelong guidance*) e di sostegno permanente rispetto alla molteplicità e complessità di scelte che l'adulto è chiamato (volente o nolente) a compiere»⁴⁰⁷.

La fase di orientamento, mirata alla costruzione della professionalità del ricercatore, si avvia all'inizio dell'anno accademico. Si tratta di un orientamento indirizzato, soprattutto, a introdurre i dottorandi alla struttura del corso, alle modalità di sviluppo del dottorato, alla sua articolazione, al conseguimento dei CFU formativi e ai diritti/doveri del dottorando. Nello stesso tempo, vengono presentati anche i compiti del ricercatore. Si tratta di un *primo avvio alla definizione di un sé professionale* per guidare il dottorando verso lo scopo principale del suo percorso: produrre una ricerca di carattere innovativo, acquisendo un'ampia cultura scientifica coerente e un corredo di competenze idoneo, aprendosi all'internazionalizzazione. L'*orientamento* prende così la forma di una *introduzione alla/nella comunità scientifica e alle aspettative sociali* rispetto al dottore di ricerca. È anche un'occasione per rilevare i bisogni formativi in modo da costruire un percorso più aderente alle necessità.

Valutando il problema dell'*abbandono*, riscontrato più frequentemente negli ultimi anni, si sta riflettendo sull'opportunità di fornire delle occasioni di *orientamento prima dell'uscita dei bandi*: l'abbandono ha varie cause⁴⁰⁸, tra cui il fatto che molti fanno una scelta non sufficientemente ponderata, senza avere la necessaria consapevolezza delle difficoltà, del carico di lavoro, della tipologia e delle modalità lavorative. Potrebbe essere opportuno, pertanto, promuovere attività informative, anche gestite dai dottorandi e/o giovani dottori di ricerca, per illustrare le finalità, il senso, ma anche gli sbocchi professionali e le differenti tipologie di dottorati (con le imprese o industriali, in apprendistato o classico) e, contemporaneamente, per offrire l'opportunità ai futuri dottorandi di rendersi conto anche della tipo di impegno richiesto.

In questa occasione, sarebbe opportuno fornire il numero maggiore di informazioni che delineino in modo chiaro la figura del ricercatore e, anche, le prospettive reali di lavoro interne ed esterne all'Università. Una chiara definizione degli obiettivi e degli impegni imprescindibili potrebbe favorire anche un maggior senso di responsabilità verso questa scelta. Un aspetto fondamentale di questa risiede nel 'senso della professione': sarebbe opportuno organizzare alcune 'testimonianze' di ricercatori, accademici e non, e/o di

⁴⁰⁶ M. R. Mancinelli, *L'orientamento dalla A alla Z*, cit., p. 20.

⁴⁰⁷ I. Loiodice, *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano 2004, p. 20.

⁴⁰⁸ Potrebbe sicuramente essere utile uno studio sull'abbandono dei dottorati. Sulla base dei numerosi anni di esperienza nel Collegio di Dottorato, constatiamo che spesso alcuni laureati arrivano al dottorato perché non hanno trovato lavoro e, avendo una buona preparazione di base, tentano questa via che vedono come un'opportunità; altri, invece, trovano lavoro durante il dottorato e, in tempo di crisi, scelgono un posto sicuro in alternativa a un percorso accidentato come quello della carriera universitaria; ci sono poi molti professionisti laureati che scelgono di fare il dottorato per fuggire al *burn out* lavorativo. Comunque sia, un buon orientamento potrebbe evitare inutili sprechi di risorse economiche e, soprattutto, umane, migliorando anche la qualità della ricerca.

professori in grado di trasmettere il valore e la passione per la ricerca, i *know-why* e i *know-where* professionali⁴⁰⁹, più che i *know-that* e i *know-how* e di restituire un senso ampio della professione, non limitandosi solo al contesto universitario, ma allargando la prospettiva ai Centri di Ricerca non universitari e al mondo del lavoro e delle imprese.

Un'ulteriore sfida è pensare l'orientamento come un'azione che *esce dall'università per incontrare il territorio*: dovrebbe essere rivolto anche alle aziende, alle industrie e alle organizzazioni per consentire un rapporto di scambio, di costruzione di sinergie e di partenariato per possibili progetti di dottorato industriale o in apprendistato, al fine di sviluppare un circolo virtuoso tra università, dottorati e mondo del lavoro, favorendo così l'inserimento lavorativo dei dottori di ricerca, ma anche lo sviluppo di nuovi processi d'indagine e di incremento sociale ed economico.

Nella consapevolezza che le scelte vanno sostenute e che la professionalità si sviluppa in contatto con una comunità di pratica⁴¹⁰, con il supporto degli esperti e attraverso forme di apprendimento situato, il dottorato in Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione ha avviato un percorso di accompagnamento allo sviluppo del Sé professionale tra ricerca di competenza e progettazione in situazione. L'orientamento, infatti, ha il suo compimento nell'accompagnamento professionale, raccomandato anche dal Consiglio dell'Unione Europea⁴¹¹. Il percorso di *lifelong guidance* porta a ridefinire anche l'orientamento, in un processo circolare.

In questo contributo, quindi, porremo attenzione a due aspetti differenti di orientamento/accompagnamento, ma complementari: 1) orientamento all'integrazione di risorse personali e di contesto nei dottorati in apprendistato e per l'internazionalizzazione; 2) un percorso di accompagnamento realizzato come progetto di ricerca-formazione finalizzato alla costruzione del Sé professionale e all'analisi delle competenze di ricerca.

Adeguata-Mente: orientamento nel dottorato come processo di integrazione di risorse personali e di contesto

L'offerta formativa, prevista nel percorso di dottorato nell'adattarsi alle modalità previste dagli altri Paesi europei, si sta trasformando da processo finalizzato a fornire delle competenze per la realizzazione di ricerche altamente qualificate a un percorso integrato finalizzato soprattutto a orientare la persona nei processi decisionali che riguardano non solo la realizzazione di progetti, ossia i compiti di ricerca, ma anche i processi di accompagnamento a tali obiettivi, dal coordinamento alla soluzione dei conflitti fino al rispetto dell'etica.

Negli ultimi anni si è assistito a un rapido incremento della domanda di accesso a un programma di dottorato, che riflette come la ricerca sia diventata una componente dell'attività di molte istituzioni, organizzazioni e imprese non interessate soltanto alla formazione di scienziati o intellettuali. Sempre più spesso, dal mondo del lavoro, giungono delle proposte di lavoro per figure professionali capaci di condurre e gestire le fasi della

⁴⁰⁹ L. Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 23-31.

⁴¹⁰ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, trad. it., Raffaello Cortina Editore, (1998) 2006; E. Wenger, R. Mc Dermott, W. M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, trad. it., Guerini e Associati, Milano (2002) 2007.

⁴¹¹ COUNCIL OF EUROPEAN UNION, *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*, Brussels 21 November 2008.

ricerca sociale, e di conseguenza, il dottorato diventa un percorso alternativo a master e scuole di specializzazione, ambito anche da persone che hanno concluso, ormai da alcuni anni, la loro carriera di studenti e che optano per una qualificazione della propria esperienza personale attraverso la formazione alla ricerca. Questa è una delle possibili spiegazioni sul perché il percorso formativo offerto dai dottorati di ricerca, dal momento della sua istituzione e, soprattutto negli ultimi anni, continua a ottenere molto successo.

Pensato e organizzato per preparare i futuri professori universitari, promotori di cultura nonché scienziati sociali, volti a ricercare strategie innovative per il miglioramento della nostra società, il dottorato in ambito psico-pedagogico è oggi un percorso che si prefigura di offrire l'acquisizione di competenze altamente qualificate per lo svolgimento della ricerca sociale. Sempre più spesso in questi anni si è discusso su quanto tale attività preveda uno sbocco professionale o, invece, prepari a una carriera riservata a un numero ristretto di persone, e più che di sbocco, sia una sorta di tunnel la cui percorrenza può avere una durata variabile e imprevedibile. Non tutti i dottori di ricerca hanno avuto e hanno, ad oggi, la possibilità di proseguire l'attività di ricerca per intraprendere, di lì a poco, la carriera accademica. Tale situazione è diffusa anche in altri Paesi⁴¹², senza dubbio per ragioni storiche, ma non solo: la possibilità di preparare degli esperti nella ricerca, non necessariamente dediti a essa in contesti accademici, ha progressivamente portato a fornire competenze spendibili anche nel mercato delle professioni⁴¹³. Infatti, quanti hanno sviluppato la loro professionalità – al termine del dottorato - in ambiti non universitari, si sono adattati sempre più spesso a situazioni dove sviluppare dei progetti di ricerca e al contempo, svolgere dei compiti connessi al *know-how*⁴¹⁴, integrando in tal modo le risorse personali (abilità, interessi e valori) con l'esperienza organizzativa con cui si confrontavano. Tali figure professionali si raffrontano, nel mercato del lavoro, con altri profili di specializzazione (master, scuole di specializzazione), distinguendosi, soprattutto, in relazione alle competenze metodologiche che li dovrebbero facilitare nei processi decisionali e, di conseguenza, nella soluzione dei problemi.

Negli ultimi anni, alcune sperimentazioni d'integrazione tra percorso formativo e pratica professionale⁴¹⁵ sul campo hanno condotto a estendere, anche all'ambito delle scienze sociali e umane, l'esperienza del dottorato in apprendistato (impropriamente denominato, almeno per quanto riguarda il nostro settore, 'industriale'). Si tratta di dottorati che prevedono la realizzazione di progetti di ricerca in contesti aziendali privati o pubblici, in cui il percorso è contrassegnato dalla partecipazione da parte del dottorando alle attività e/o interventi in stretta collaborazione con l'ente esterno, che è anche l'ente finanziatore della borsa. Sono esperienze ancora poco diffuse che, tuttavia mostrano già i loro risultati, soprattutto nel sottolineare l'importanza di riuscire a rinforzare, durante il percorso formativo, la capacità d'integrare saperi diversi per affrontare bisogni concreti e problemi pratici. Tali esperienze hanno progressivamente portato a includere nel percorso formativo

⁴¹² L. Cassuto, P. Jay, *The PhD Dissertation In Search of a Usable Future*, «Pedagogy», 15(1), 2005, pp. 81-92.

⁴¹³ L. Milani, *Ricercatori di professione. Complessità e nuove frontiere dei dottori di ricerca tra accademia, apprendistato e imprese. Researches as professionals. Complexity and new frontiers of doctorate between academy, apprenticeship and enterprises*, «Persona, formazione, lavoro», IV, 12, 2014, pp. 94-103.

⁴¹⁴ G. Ryle, *The Concept of Mind*, University of Chicago Press, Chicago 1949; Id., *The Concept of Mind*, Peregrine Books, Harmondsworth 1963.

⁴¹⁵ M. Fedeli, *Una proposta educativa per tutti gli attori coinvolti. L'esperienza per generare una formazione che guardi avanti*, «Formazione, persona, lavoro», II, 5, 2012, pp.1-9.

attività finalizzate all'acquisizione di competenze che fanno riferimento alla gestione della progettualità e del lavoro, come per esempio, la conoscenza di almeno una lingua straniera, la comunicazione, la gestione del gruppo di lavoro, la gestione e il coordinamento dell'attività di esperti, attività che perseguono l'obiettivo di valorizzare le risorse personali e di contesto, intrecciando esigenze di continuità e di cambiamento che si manifestano tipicamente in coloro che sono impegnati nella definizione della propria professionalità.

Gli scenari che da alcuni anni si affacciano anche nella società italiana, prodotto ed esito della società globale, conducono alla ricerca di strategie e prassi volte a ottimizzare le competenze esperte dei giovani promuovendo, in primo luogo, la ricerca situata tra *sapere* e *saper fare*. Il tema non è nuovo e questa rivista in più occasioni ha raccolto contributi volti a discutere le implicazioni che derivano dall'assunzione di una prospettiva focalizzata ad accompagnare la persona in un percorso di sviluppo dell'identità professionale e globale che tenga conto dei cambiamenti che accadono nel contesto socio-economico e culturale di riferimento. Il presente contributo propone una riflessione sulla ridefinizione dell'attività di orientamento e di carriera per i dottorati in scienze pedagogiche e psicologiche in Italia, in relazione alle trasformazioni avvenute, e ancora in corso, nel nuovo Millennio.

L'introduzione dell'accreditamento dei dottorati di ricerca italiani⁴¹⁶, ha portato all'individuazione di una serie di criteri per la valutazione dei percorsi formativi che non comprendono soltanto la ricerca dei docenti che fanno parte del Collegio, ma la struttura nel suo complesso, come per esempio, il monitoraggio dell'offerta didattica, l'esperienza di ricerca all'estero, la valutazione dei prodotti dei dottorandi, secondo i parametri adottati per aree di ricerca, la loro condizione professionale, una volta terminato il percorso formativo che richiede, da un lato, lo sviluppo di progetti volti ad accompagnare lo sviluppo di un sé professionale nell'ottica di una valorizzazione delle risorse personali e di contesto, e dall'altro, la facilitazione dei processi decisionali, sia a livello soggettivo, in coerenza con l'identità personale e socio-professionale, sia oggettivo, attraverso la ricerca di risorse e la loro verifica empirica.

Una delle finalità del nuovo Regolamento è costituita dall'adattamento ai contesti stranieri che si tenta di promuovere con l'incoraggiamento a trascorrere dei periodi di ricerca all'estero per costituire e/o consolidare delle reti di esperti. L'internazionalizzazione del percorso presenta l'indubbio vantaggio di promuovere la collaborazione tra enti interessati ad affrontare problemi simili, ma spesso in contesti e con esperienze e risorse diverse. Oltre ad accompagnare l'evoluzione della persona in cui si intrecciano le molteplici sfere (personale, sociale e professionale), l'internazionalizzazione presenta anche il vantaggio di favorire anche la mobilità dei docenti, facilitando quindi un progressivo miglioramento della qualità della didattica erogata. Mai come in questi anni, ci si è trovati di fronte a situazioni alquanto bizzarre in cui il dottorando al termine del suo percorso formativo, mostrava una competenza metodologica maggiore del *tutor* con cui si era formato, con delle ricadute a livello interpersonale e organizzativo difficili da gestire. Lo scambio con i colleghi di altri Paesi, soprattutto se pensato e progettato nella prospettiva di una collaborazione alla ricerca, potrà sicuramente facilitare la costruzione di un *network* di esperti e lo sviluppo di competenze comunicative. Un altro elemento che viene

⁴¹⁶ Ministero dell'Istruzione, D.M. 8 febbraio 2013, n. 45, *Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per l'istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati.*

sottolineato è rappresentato dall'*interdisciplinarietà*: il criterio è affermato dall'ANVUR, sembra non sia adottato nella valutazione della ricerca che considera solo i prodotti riferiti ai singoli settori disciplinari d'afferenza. Tale limite sembrerebbe scoraggiare quei percorsi che sono nati con l'intento di sviluppare dei saperi trasversali, laddove invece, proprio la società complessa, raccomanda un'attenzione specifica alla democrazia e alle svariate forme di giustizia sociale che il multiculturalismo implica e include. Sapere pedagogico, psicologico e antropologico presuppongono un'interdisciplinarietà che può guidare allo sviluppo della capacità di partecipare all'incremento e alla progettazione di politiche sociali che si riflettono anche nella gestione di problemi umani e sociali, come per esempio, la questione interculturale. Infatti, a partire dalla comprensione che culture diverse trasmettono valori, credenze e rappresentazioni che possono non corrispondere agli stili e ai modelli di riferimento appresi durante la socializzazione da parte di chi forma o svolge attività di sostegno, *counseling* e cura, ma che tuttavia, sono coerenti con il significato di benessere e di persona di quel determinato contesto culturale e, dunque, hanno una loro validità, la giustizia sociale diventa il naturale dominio entro cui promuovere e perseguire i valori fondamentali della democrazia. Tale trasformazione porta, infine, a riflettere sulla motivazione del dottorando, tradizionalmente dedito a trascorrere il suo tempo nel dipartimento di afferenza, oggi soprattutto quando si presenta non più neo-laureato, ma con alcuni anni di esperienza professionale alle spalle, con delle aspettative professionali e degli interessi personali che si intrecciano con le altre sfere di vita e che inevitabilmente rimandano la gestione delle attività riferite alla sua formazione alla comunità estesa di riferimento e non più al singolo *tutor*, mentore indiscusso del discepolo.

Voce del verbo accompagnare: l'azione formativa alla ricerca del Sé professionale

Per una più robusta e multifaccettata professionalità nella ricerca, nell'ambito del Dottorato di Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione è stato avviato un *percorso di ricerca-formazione* nel corso dell'anno accademico 2014 (e tutt'ora in corso). Il percorso è nato inizialmente come interesse di indagine da parte di un docente: si voleva indagare sulle competenze di ricerca a partire dalla percezione e dalla esperienza di soggetti particolarmente coinvolti come i dottorandi con l'obiettivo di favorirne la presa di coscienza, permettendo, così, di immaginarne anche la contestualizzazione in campi diversi da quello accademico. Il processo è partito con un primo *focus group* di ricerca svoltosi il 12 maggio 2014, di cui è già stato fatto un primo sintetico resoconto⁴¹⁷. A partire da quell'occasione, e raccogliendo le esigenze formative emerse dalla discussione e dalle osservazioni, è stato avviato un secondo *focus group* di riflessione che si è trasformato in un *processo di ricerca-formazione*. Nell'ambito del *primo focus*, infatti, era emersa in modo chiaro l'esigenza di "essere accompagnati" nel percorso del dottorato, al di là della formazione prevista nell'Offerta Formativa. La richiesta di accompagnamento si delineava già come qualcosa di differente anche rispetto anche alla guida offerta dal *tutor*. L'esigenza primaria, infatti, era quella di superare l'isolamento indotto dal lavoro del ricercatore per mettersi a confronto, per collaborare attivamente e per riflettere sul proprio *percorso* non di ricerca ma *di ricercatori*. L'ipotesi di ricerca, ossia indagare sulle

⁴¹⁷ L. Milani, *Dottorato e formazione alla ricerca in educazione tra responsabilità e competenza. Uno studio di caso*, «MeTis», IV, 1, 2014.

competenze e sulla formazione al Sé professionale, sembrava, quindi, confermata nella sentita necessità da parte dei dottorandi di chiarire “cosa stavano facendo”.

Sulla scia di questa richiesta, pertanto, abbiamo avviato il *secondo focus group*, svoltosi il 20 ottobre 2014, col quale abbiamo voluto indagare in modo più approfondito sulle competenze di ricerca, favorendo una maggiore consapevolezza delle conoscenze e delle abilità e indagando sull'identità professionale.

Metodologia di ricerca: delimitazione del campo, obiettivi, opzione metodologica e scelta del campione

Si è scelto di continuare con la metodologia del *focus group*⁴¹⁸ in quanto si è dimostrata molto efficace per favorire una riflessione in profondità e per attivare anche nuove prospettive e nuove conoscenze tra i dottorandi. Per la costruzione del quadro teorico di riferimento, abbiamo fatto riferimento alla letteratura sulle competenze⁴¹⁹, sulla professionalità e sulla comunità di pratica. Come nel *primo focus*, abbiamo mantenuto fermo l'obiettivo principale: *identificare le competenze del fare ricerca e approfondirne le peculiarità distinguendo tra performance, posture o atteggiamenti e conoscenze*. In questa prospettiva ci siamo avvalsi della griglia, da noi proposta, nell'ambito di un incontro internazionale⁴²⁰.

Il campione era formato da 5 persone (denominate A, B, C, D e E) tutte del Dottorato di Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione e, nello specifico, di quest'ultimo indirizzo in quanto sono state mantenute le variabili precedenti⁴²¹; il campione è stato formato anche in base a due criteri: 1) aderenza all'orientamento di Scienze dell'Educazione e 2) disponibilità a partecipare al focus. Si è perciò costituito un gruppo nella formula del *mini focus group*. Erano rappresentati tutti gli anni del dottorato (I, II e III). Essendo una ricerca-formazione, il campione è stato costituito dalle persone che hanno scelto di partecipare quel giorno al momento formativo (o che potevano partecipare). È evidente che questo costituisce, da un lato, un limite, in quanto si tratta di un campione autoselezionato e, dall'altro lato, un elemento di maggior significatività: la ricerca intendeva proprio lavorare sui dottorandi di quell'indirizzo.

L'indagine si configura come una ricerca pilota. L'intento non è l'estensività dei dati raccolti, non compatibile, tra l'altro, con il carattere qualitativo della ricerca, ma piuttosto il tentativo di far emergere alcuni elementi o riflessioni e le eventuali criticità. Delineandosi, poi, come un momento di ricerca-formazione, il *focus group* aveva anche obiettivi diversi

⁴¹⁸ Per la metodologia ci siamo riferiti a: S. Corrao, *Il focus group*, Franco Angeli, Milano 2000; C. Albanesi, *Il focus group*, Carocci, Roma 2004; I. Acocella, *Il focus group: teoria e tecnica*, Franco Angeli, Milano 2008; M. Cardano, *La ricerca qualitativa*, Il Mulino, Bologna 2011.

⁴¹⁹ L. Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia, 2000; G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence*, Édition d'Organisation, Paris 2006.

⁴²⁰ La griglia è stata proposta nell'incontro internazionale svoltosi a Lione il 15-16 luglio 2014 sul tema «Internationalisation du référentiel de compétences des jeunes docteurs» (power point presentation). Si veda anche: L. Milani, *Ricercatori di professione. Complessità e nuove frontiere dei dottori di ricerca tra accademia, apprendistato e impresa. Researches as professionals. Complexity and new frontiers of doctorate between academy, apprenticeship and enterprise*, «Formazione, lavoro, persona», IV, 12, 2014, pp. 94-103.

⁴²¹ Si è scelto di mantenere sotto controllo le variabili 'formazione fornita dall'Offerta Formativa del dottorato' e 'dottorandi che svolgono ricerca educativa'.

rispetto alla semplice ricerca: lo scopo, infatti, per chi ha condotto il gruppo, era quello di raccogliere, attraverso il focus, elementi utili al progetto di ricerca e, contemporaneamente, promuovere formazione, sia grazie al contributo dei pari sia attraverso l'apporto del conduttore. Il percorso di formazione si configura come *progetto aperto e si genera in situazione*, in risposta alla *circularità riflessiva* generata dal focus. Non si tratta semplicemente di uno scambio di opinioni, ma di una vera e propria *co-riflessione* nella logica, da noi proposta, quale esito della circularità *autoriflessione-riflessione-ecoriflessione* per una *co-riflessione*⁴²² che avviene in équipe educative, ma anche in gruppo di focus con un compito complesso e preciso, ma non delimitato. Si genera, infatti, un *collettivo riflessivo* in grado di attuare una *co-riflessione* che connette esperienza, prassi e costruzione di una *pratica della ricerca* comune a tutti. Il gruppo, infatti, ha assunto la forma di una comunità di pratica indotta a puntualizzare e a negoziare il senso e la struttura della pratica stessa.



A partire dalla provocazione offerta, il *focus group*, infatti, mobilita, in un primo momento un'*autoriflessione* sulla propria esperienza di professionista della ricerca, poi suscita un processo di maggiore oggettivazione, distanziando la persona dal riferimento a sé e favorendo, invece, una *riflessione* di più ampio respiro fino a riportare lo sguardo sull'*ecoriflessione*, intesa come riflessione che si focalizza anche sul contesto. Nel caso dei dottorandi, il *contesto* diviene, da una parte, il processo di formazione proposto dal Collegio dei Docenti e il progetto stesso di ricerca, e, dall'altra, il contesto universitario in sé, dal gruppo dei pari fino ai docenti e alla struttura del Dipartimento e, infine, in un binomio *auto-ecoriflessione*, anche un ragionamento a partire dal contesto della propria ricerca sul campo. La *co-riflessione*, quindi, diviene una riflessione co-costruita sia sulla scia delle riflessioni degli altri sia nella congiunzione tra i diversi piani della riflessione in gruppo. Questi livelli si costruiscono intorno al polo della *co-riflessione*, mantenendo la loro

⁴²² L. Milani, *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative*, SEI, Torino 2013, pp. 142-146. Lo schema qui proposto è un adattamento di quello contenuto nel testo qui citato alla p. 145.

ricchezza e il pluralismo dei punti di vista. Ascoltando le registrazioni, ci si rende conto, infatti, che ciascun partecipante porta un pezzo del mosaico, non avendo idea di quale sarà la figura che emergerà. Il risultato sarà, per tutti, una sorpresa, una novità, alcune volte interessante, altre volte spiazzante, mai scontato. La formula della ricerca-formazione, infatti, è ancora molto nuova e poco esplorata. Ci troviamo di fronte, infatti, a un modello che sta emergendo e si sta progressivamente consolidando⁴²³.

Consapevol-Mente: le competenze di ricerca tra etica e contesto

Abbiamo riportato di seguito, in uno schema, la gamma di competenze di ricerca evidenziate dal gruppo. Per individuarle, abbiamo dato primariamente una definizione di competenze e abbiamo distinto tra *performance* o azioni pertinenti, *posture* o atteggiamenti e *conoscenze*. Le definizioni sono state date dalla conduttrice del *focus* e precisate nel corso dello svolgimento, su sollecitazione dei partecipanti. Questa operazione ha favorito una viva discussione e un confronto molto serrato, difficile anche da decifrare nell'ascolto della registrazione. Si è confermata la linea del precedente *focus group*: forte *consapevolezza metodologica*, ma anche una sentita necessità di *sostegno emotivo* nell'affrontare la difficoltà del processo e l'attenzione alla dimensione etica.

Non entreremo nel dettaglio di ogni competenza, rimandando alla lettura dello schema seguente. Ci soffermeremo su alcuni aspetti trasversali che hanno promosso un'articolata discussione e che non sono leggibili nello schema proposto.

Il gruppo si è interrogato sul senso delle etichette *saper agire*, *voler agire*, *poter agire* (Le Boterf) e *dover agire* (Milani). Rispetto al *saper agire*, nel focus group la discussione si è incentrata non solo su tutte le competenze che vi rientrano, ma su una riflessione trasversale e portante: l'*episteme della ricerca* e le questioni dell'*epistemologia pedagogica*. I partecipanti hanno sottolineato che spesso negli incontri internazionali la prima domanda è: Qual è l'episteme della tua ricerca? Questo interrogativo accompagna la riflessione prima e durante la ricerca. Il gruppo, infatti, sottolinea che il quadro teorico di riferimento e la struttura epistemica vengono progressivamente costruiti e messi a punto. Connessa a questa dimensione, è emersa l'importanza di distinguere tra *confini* e *limiti* della ricerca: il discorso non si è chiuso, ma ha posto interrogativi interessanti rispetto a ciò che possiamo definire 'confine della ricerca' e 'limiti della ricerca', punto che ci si propone di sviluppare in un successivo *step* del progetto di ricerca-formazione. Il *voler agire* ha trovato una interpretazione agevole e sviluppata con contenuti molto ricchi. È interessante osservare che gli atteggiamenti descritti sono i più numerosi dello schema e denotano tutta la fatica del fare ricerca e l'investimento emotivo dei dottorandi. Lo *sforzo nell'imparare a fare* ricerca è, nelle affermazioni dei membri, un *elemento tangibile*.

Il gruppo si è soffermato a riflettere lungamente sul *poter agire*, già definito dalla conduttrice in riferimento alla visione di Le Boterf e sul quello di *dover agire*. Il *poter agire* è stato esaminato da differenti angolature: non solo come possibilità offerta dal contesto universitario di offrire risorse, strumenti, formazione, ma anche, come osserva D. come «un fattore abilitante» ossia un fattore che crea le condizioni per il fare ricerca, mentre B. parla di «condizioni strutturali» per poter fare ricerca. Sempre B. osserva, in riferimento

⁴²³ R. Trincherò, *Apprendere dall'esperienza. Un approccio evidence based*, in C. Coggi, P. Ricchiardi (a cura di), *Educare allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale*, Pensa Multimedia, Lecce 2014, pp. 145-176.

alla ricerca sul campo e all'agire in contesto, che il poter agire può essere determinato da avere un'esperienza di pratica in quel campo che permette «...un accesso al campo facilitato: avevo degli strumenti concettuali, avevo delle conoscenze e un saper agire in situazioni con i colleghi, quindi questo per poter agire...» (B). Rispetto *al poter agire*, inoltre, è emerso il bisogno di avere nel contesto universitario una comunità di pratica o un'équipe di ricerca per sviluppare al meglio le competenze, il progetto e le capacità di lavorare in gruppo, ancor più necessarie in ambito internazionale.

La dimensione etica, rappresentata dal *dover agire*, ha attraversato il *focus* costantemente. Nello specifico, poi, confermando anche la tendenza emersa nel primo *focus*, è diventata uno dei punti cardine della riflessione ed è stata interpretata in relazione a differenti sfaccettature. Tutti i dottorandi stanno svolgendo ricerche sul campo e questo ha determinato una riflessione profonda e complessa sulle ricadute della ricerca nel contesto. Possiamo evidenziare in particolare una forte attenzione all'*entrare nel contesto* e alla presenza del ricercatore, una consapevolezza unita alla responsabilità dell'agire entro una situazione in cui, in qualche modo, si è ospiti. Emerge un grande rispetto per i soggetti coinvolti (siano adulti o minori) e per l'ambiente nel quale si interviene (scuola, centri aggregativi oppure organizzazioni, cooperative...). Vi è una consapevolezza del *rischio del fare ricerca*: rischio di rompere equilibri, di generare situazioni difficili e/o di non essere capiti circa gli scopi e i confini della ricerca. Si profila, quindi, una *deontologia professionale* che, oltre ad assestarsi sull'onestà intellettuale e sulla attenzione alla costruzione del progetto, si interroga sulla trasparenza e la chiarezza verso i soggetti coinvolti nel processo di ricerca sul campo fino a un'etica della *ricerca che non si impone sul contesto*, ma favorisce un *processo di co-costruzione con gli attori in campo*. Ne deriva una prospettiva in cui la *ricerca* è vista come *prodotto a ricaduta sociale* e non solo un percorso che riguarda il singolo ricercatore. Questo aspetto si intreccia con la questione relativa alla *disseminazione* come obiettivo di sviluppo sociale e come dovere del ricercatore e interroga anche le modalità di condivisione di questi risultati.

La *responsabilità etica del ricercatore*, quindi, si assesta su questi *assi principali*:

- formazione personale e costruzione di una prospettiva rivolta al Sé professionale e alla postura dell'onestà intellettuale;
- responsabilità del progetto e del suo sviluppo;
- cura come rispetto e attenzione verso il contesto, i soggetti coinvolti e le loro aspettative;
- ricadute sociali del progetto;
- dovere di disseminare i risultati e di intrecciare relazioni con altri soggetti di ricerca;
- responsabilità verso le istituzioni (Università, enti con cui si collabora, territori, enti erogatori delle borse...).

Nello schema sono visibili i dettagli delle competenze secondo le dimensioni del *saper agire*, *voler agire*, *poter agire* e *dover agire*.

Dimensioni	Competenze	Performance o Azioni pertinenti	Posture o atteggiamenti	Conoscenze	Osservazioni
SAPER AGIRE	Organizzare il progetto di ricerca	-Individuare la domanda di ricerca -Definire gli obiettivi -Definire i confini e i limiti -Definire i paradigmi teorici -Selezionare le <i>keyword</i> -Stabilire il cronoprogramma -Tenere il <i>focus</i> di ricerca -Valutare in itinere	-Precisione -Disponibilità ad accettare la critica	-Conoscenze approfondite in ambito disciplinare -Criteri epistemologici	
	Saper studiare e rielaborare le conoscenze	-Selezionare e connettere le fonti -Costruire il quadro teorico (anche storico)	-Attenzione alla pertinenza e all'eshaustività nella ricerca -Attenzione alla scientificità nella scelta delle fonti		
	Padroneggiare la metodologia di ricerca	-Stabilire la metodologia -Definire il campione -Raccogliere dati -Elaborare i dati	-Precisione	-Conoscenze teoriche relative alla metodologia della ricerca (saper definire il campione, tecniche e strumenti di rilevazione ed elaborazione dati...)	
	Padroneggiare la comunicazione e il linguaggio scientifici (anche in lingua straniera)	-Redigere articoli, saggi, monografie, paper, poster, slide -Utilizzare un linguaggio scientifico pertinente	-Apertura alla comunicazione anche in lingua straniera	-Conoscenza del linguaggio scientifico -Conoscenza delle lingue straniere (inglese)	
	Sviluppare innovazione	-Ampliare quadri teorici -Aggiungere contributi -Trasporre modelli, metodologie, concetti	-Curiosità		
VOLER AGIRE	Competenze emotive	-Gestire lo stress, le frustrazioni, l'incertezza -Affrontare la "fatica"	-Pazienza -Tenacia -Costanza -Passione -Flessibilità	-Conoscenze contestuali -Conoscenza di sé e delle proprie possibilità, anche di gestione dell'ansia	Accompagnamento alla ricerca del Sé professionale, al confronto e alla rielaborazione del processo in atto
	Gestire l'imprevisto, l'inedito e il nuovo	-Mettere in atto un processo di resilienza			
	Saper condividere i risultati	-Disseminare, pubblicare, diffondere e rendere praticabili le conoscenze	-Apertura, confronto, dialogo -Chiarezza -Essere accattivanti		

Dimensioni	Competenze	Performance o Azioni pertinenti	Posture atteggiamenti o	Conoscenze	Osservazioni
POTER AGIRE	Lavorare in rete e costruire gruppi di ricerca	-Costruire contatti, ricercare partner e costruire partenariati (creare <i>network</i>)	-Disponibilità alla mobilità - Essere attivi -Atteggiamento di scambio e restituzione		-Difficoltà a costruire comunità di pratica -Favorire a livello strutturale una maggiore disponibilità del <i>tutor</i> -Aumentare i contatti con gli <i>spoke</i> e fornire maggiore formazione all'internazionalizzazione - <i>Fundraising</i> -Difficoltà a lavorare in reti interne - Aumentare il tutoraggio - <i>Software</i> per la ricerca (es. N-Vivo)
	Saper coinvolgere e favorire la partecipazione	-Trovare spazi e tempi di incontro -Condividere			
DOVER AGIRE	-Agire con responsabilità nel processo di ricerca	-Dichiarare scopi della ricerca, modalità della ricerca e trattamento dei dati -Favorire la chiarezza del processo e le aspettative reciproche	-Onestà intellettuale -Rispetto dei contesti e/o dei soggetti di cura -Trasparenza	-Conoscenze di etica della ricerca -Conoscenze relative alle leggi sulla privacy e sulle proprietà intellettuali	-Riflessione etica sul ruolo del ricercatore (formazione etica)
	-Avere coscienza delle ricadute etiche sulle persone, sui cittadini e sulla formazione	-Favorire la co-costruzione -Dichiarare confini e limiti della ricerca e dell'approccio teorico			
	-Essere consapevoli delle responsabilità in riferimento ai fondi e agli investimenti e verso le istituzioni				

Inaspettata-Mente: esiti non previsti, ma non periferici

Nello svolgimento del *focus*, il gruppo si è spesso soffermato sulla necessità di fare *auto-riflessione* sul proprio Sé professionale. L'auto-riflessione in funzione, anche, di *auto-valutazione*, è una postura professionale che un buon orientamento dovrebbe strutturare. Da questo, infatti, dipende non solo una migliore *performance* e uno sviluppo delle competenze, ma anche una maggiore capacità di *investire sulle incompetenze*: la vera competenza è sempre accompagnata dalla percezione delle proprie incompetenze, dalle quali partire per aumentare il livello di professionalità e di gestione della progettualità in situazione. L'esigenza di auto-riflessione sembra essere centrale: i dottorandi si sentono impegnati a costruire il Sé professionale, a dare una direzione di senso⁴²⁴ al proprio agire, confrontandosi con la pratica e con il gruppo dei pari.

In una lettura trasversale, inoltre, si può affermare che si è anche progressivamente chiarito cosa significhi accompagnare nella *duplice prospettiva* di chi anima il gruppo e di chi viene accompagnato. Dal *punto di vista del conduttore-ricercatore*, accompagnare è: favorire lo sviluppo di una presa di coscienza delle competenze necessarie del fare ricerca; sostenere la riflessione continua e favorire una possibile comunità di pratica tra i dottorandi; incentivare la coscienza etica e la responsabilità nella ricerca; promuovere una maggiore consapevolezza disciplinare, in una prospettiva *inter-poli-transdisciplinare*⁴²⁵; aprire a nuove formule ed esperienze di ricerca; sostenere il percorso agevolando il processo e/o permettendo di superare momenti di impasse o di scoraggiamento; favorire momenti di riflessione sull'esperienza e di ri-organizzazione della stessa, traducendola in conoscenze, abilità e competenze e in una pratica condivisa. Dal *punto di vista dei dottorandi*, in funzione delle attese, l'accompagnamento è visto come occasione per: uscire dalla solitudine; sentirsi sostenuti nella fatica della ricerca; trovare punti di riferimento e indicazioni per orientare il proprio lavoro e per verificare il proprio percorso; essere sostenuti nell'incertezza e, al medesimo tempo, essere allenati all'incertezza; 'fermarsi per fare il punto', per 'guardare la strada percorsa, condividendo i traguardi, ma anche le fatiche'; trovare riscontri e conferme al proprio agire professionale; dare forma al proprio Sé professionale.

Ciclica-Mente: dall'orientamento all'accompagnamento e ritorno

L'accompagnamento qui proposto ha riaperto nuovamente la via all'orientamento. Lo schema delle competenze di ricerca individuate nel *focus*, infatti, potrebbe essere adoperato all'inizio del percorso per orientare i dottorandi verso le finalità professionali e per impostare con pertinenza le azioni e i contenuti formativi distinti per i differenti anni (I, II e III). Inoltre, in un *circolo virtuoso* tra orientamento e accompagnamento, la struttura per competenze potrebbe essere utilizzata sia nella prospettiva di auto-riflessione, auto-formazione e auto-valutazione⁴²⁶ sia per contestualizzare al meglio l'agire competente nell'esperienza di ricerca sul campo o per favorire un progetto più pertinente a quei dottorandi che svolgono il loro percorso in aziende, organizzazioni o imprese, rimodellando le proprie competenze in funzione della gestione dell'imprevisto e dell'inedito. Senza questa consapevolezza, non è possibile orientare la crescita professionale come processo costante e mai concluso. Una postura professionale, infatti,

⁴²⁴ L. Toupin, *La compétence comme matière, énergie et sens*, «Education Permanente», 135, 1998, pp. 33-44.

⁴²⁵ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano (1999) 2000, pp. 115-117.

⁴²⁶ A. Grimaldi, G. P. Quaglino (eds), *Tra orientamento e autorientamento, tra formazione e autoformazione*, Isfol Editore, Roma 2005.

è quella che chiede di considerare il *perfezionamento* come articolato tra *perfettibile*, *perfezionato* e *perfezionabile*⁴²⁷ in una logica che, da una parte, chiede l'impegno del singolo, ma, dall'altra, sollecita azioni di contesto e di équipe o comunità di pratica, che l'università deve sostenere.

In questo *circolo virtuoso*, inoltre, appare evidente la connessione tra orientamento, accompagnamento e analisi dei bisogni formativi: il processo di ricerca-formazione, finalizzato anche ad accompagnare i dottorandi, ha promosso una maggiore chiarezza in merito ai bisogni formativi a partire da un'*auto-analisi* e dalla *co-riflessione*. La discussione sull'epistemologia ha indirizzato il progetto formativo del dottorato del 2015 su questo tema: le strutture epistemiche pedagogiche, i paradigmi scientifici e l'*inter-poli-transdisciplinarietà*. Nello stesso tempo si è confermata la necessità di riflettere sul proprio Sé professionale e di costruire una vera e propria comunità di pratica.

Infine, non c'è orientamento senza sviluppo di una *capacità di essere resilienti, sperimentatori e innovatori*: occorre saper trovare nel contesto e al di fuori di questo possibili risorse per la propria progettualità professionale o per lo sviluppo di processi di ricerca. In questa direzione, è importante fornire chiavi di accesso sia alla ricerca di risorse di sviluppo del Sé professionale (formazione, progetti di ricerca condivisi, partecipazione a convegni e/o a sperimentazioni sul campo...) sia strumenti per aprirsi all'internazionalizzazione favorendo capacità di attrarre risorse (sviluppo di comunità internazionale di esperti, sviluppo di capacità di *fundraising*, costruzione di progetti, mobilità...).

Nella prospettiva europea del *vocational training* per i PhD, occorre accogliere prontamente la *sfida* di percorsi che intreccino *vocational guidance* e *lifelong guidance* verso una professionalità che incontri sviluppo scientifico, economico e sociale.

Lorena Milani

Professore Ordinario, Università di Torino
Full Professor, University of Turin

Cristina Onesta Mosso

Professore Associato, Università di Torino
Associate Professor, University of Turin

⁴²⁷ F. Gomez, *Le perfectionnement professionnel: essai de construction d'un objet de recherche*, «Education Permanente», 161, 2004, pp. 83-109.

University internship as a vocational guidance tool. The experience of “Scienze dell’educazione e della formazione” (Education and Training) at Sapienza University, Rome.

Il tirocinio universitario come strumento di orientamento. L’esperienza dei Corsi di Laurea in Scienze dell’educazione della Sapienza di Roma

Giordana Szpunar, Anna Salerni, Patrizia Sposetti, Eleonora Renda*

This paper focuses on the importance of university Internship Training as a vocational guidance tool in students’ university educational path. In the degree courses in “Scienze dell’educazione e della formazione” (Education and Training) at La Sapienza University of Rome, an internship experience is necessary to achieve the educational objectives and it is an integral part of the process of students’ professional and personal growth. In this paper we emphasize the importance of our vocational guidance model for future Educators.

L’orientamento nella società post-moderna

Il diritto all’orientamento⁴²⁸ è ormai riconosciuto come un diritto permanente di ogni individuo da concretizzarsi in forme e modi differenti a seconda dei contesti e dei bisogni specifici. Le politiche europee e nazionali (si vedano le strategie di Lisbona 2010 e di Europa 2020⁴²⁹ e le Linee guida del sistema nazionale sull’orientamento permanente del 2013⁴³⁰) pongono l’orientamento permanente come uno degli elementi essenziali per la realizzazione degli obiettivi legati ai percorsi di istruzione e formazione, ma anche alle politiche sociali e del lavoro.

In particolare, le linee guida appena citate assegnano all’orientamento almeno 5 macro-funzioni. La prima è una funzione *educativa*, che indica le attività per lo sviluppo di risorse e competenze e le condizioni favorevoli al processo di auto-orientamento della persona per favorirne il benessere, l’adattabilità ai contesti, il successo formativo e la piena occupabilità. La seconda è una funzione *informativa*, caratterizzata prevalentemente da attività inerenti l’accoglienza e l’assistenza alle persone, la raccolta e la gestione delle informazioni, la promozione e l’allestimento di iniziative per l’orientamento, la

* Il presente contributo è da ritenersi frutto del comune lavoro delle autrici. Tuttavia, per quanto riguarda le singole attribuzioni, esse risultano così divise: Giordana Szpunar paragrafo 1, Anna Salerni paragrafo 4, Patrizia Sposetti paragrafo 3, Eleonora Renda paragrafo 2.

⁴²⁸ Il diritto all’orientamento, tutelato sia dalla legislazione nazionale che da quella comunitaria ed enfatizzato dall’ultima iniziativa europea «Youth Guarantee», deve essere assicurato, come sancito anche nelle Linee guida nazionali sull’orientamento - approvate dalla Conferenza unificata Stato-Regioni nella seduta del 5 dicembre 2013 - in tutti i contesti dell’istruzione, della formazione, del lavoro e dell’inclusione sociale.

⁴²⁹ Commissione Europea, *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusive*, 2010, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:IT:PDF>.

⁴³⁰ MIUR, *Linee guida nazionali per l’orientamento permanente*, 2013, consultabile on-line http://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf (ultima consultazione 13/01/2015).

partecipazione a reti di servizi dedicati all'orientamento. La terza è una funzione di *accompagnamento e/o monitoraggio/tutoring* di percorsi orientativi che comprende attività inerenti il monitoraggio delle fasi di passaggio tra cicli di studio e/o tra canali formativi diversi, dei percorsi formativi/orientativi individualizzati, l'individuazione di situazioni di disagio, l'attuazione di progetti di prevenzione dell'insuccesso scolastico. La quarta è una funzione di *consulenza orientativa*, caratterizzata da attività inerenti la consulenza alle persone e alle istituzioni, le attività di educazione e prevenzione, la lettura di analisi dei problemi. La quinta è una funzione di *sistema*, intesa come analisi di politiche e servizi di orientamento per favorire l'assistenza tecnica alle istituzioni, la promozione e lo sviluppo di reti territoriali, la progettazione di interventi, il coordinamento di servizi dedicati.

Lo sforzo di regolare pratiche, definire obiettivi e livelli di prestazione dei servizi di orientamento sul piano nazionale, risponde a un crescente bisogno, da parte degli individui, di informazione, supporto e orientamento per la gestione dei propri processi formativi e professionali.

I mutamenti profondi che intervengono nella società e nelle organizzazioni determinano, infatti, bisogni crescenti di apprendimento continuo, di formazione e di orientamento⁴³¹. La formazione orientata al mondo delle professioni tipico della società post-moderna, caratterizzato dalla complessità di contesti fluidi e dalla conseguente necessità di flessibilità di competenze e conoscenze, ha bisogno di strumenti per fornire ai soggetti la capacità di prendere decisioni, di fare scelte efficaci e di riconfigurare il proprio *sapere, saper fare e saper essere* in relazione agli specifici ambiti professionali. Le rapide evoluzioni registrate nell'economia e nella società, i cambiamenti tecnologici e organizzativi del processo produttivo e i nuovi assetti del mondo del lavoro comportano, infatti, implicazioni di grande portata in tema di educazione, formazione e orientamento. Essendo proprio il *cambiamento* ciò che caratterizza le 'società complesse', esso richiede che vengano attivate azioni e processi di apprendimento capaci di innescare nel soggetto quelle competenze strategiche che lo mettano in condizione di affrontare situazioni mutevoli e sempre nuove: «saper apprendere, cioè imparare sempre per orientarsi e per scegliere e, quindi, apprendere per apprendere»⁴³².

L'orientamento, considerato come una delle strategie più valide per integrare con successo il soggetto nel proprio contesto sociale e professionale, acquista nuove valenze e assume una natura processuale⁴³³. Non è più pensato, semplicemente ed esclusivamente, come un'azione di facilitazione della transizione tra formazione e lavoro, ma, in un'ottica più ampia, come contributo allo sviluppo delle capacità individuali di identificazione delle proprie conoscenze, competenze e interessi e di gestione consapevole dei processi di scelta e di decisione in ambito personale, formativo e professionale. Si tratta di un processo di formazione alla scelta che non fa più solo riferimento ad approcci psico-attitudinali, ma si muove in un quadro teorico multidimensionale, inter/multidisciplinare e multifattoriale⁴³⁴ e assume, come obiettivo

⁴³¹ A. Grimaldi, G. P. Quaglino (eds.), *Tra orientamento e auto orientamento, tra formazione e autoformazione*, Isfol, Roma 2004.

⁴³² A. Alberici, *L'adulto, le sue transizioni: orientamento e apprendimento lifelong*, in P. G. Bresciani, M. Franchi (eds.), *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, Franco Angeli, Milano 2006, pp. 240-263.

⁴³³ Per una sintetica rassegna delle diverse prospettive e dei diversi approcci al tema dell'orientamento si vedano, per esempio, M. Marcarini, *Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzione delle teorie e riflessioni educative*, «Formazione, Lavoro, Persona», II, 5, luglio 2012, pp. 153-171; M. L. Pombeni, *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna 1996.

⁴³⁴ R. Di Nubila, *Orientamento formale e non formale come processo formativo. Le ragioni epistemologiche*, «Professionalità», 76, 2003, pp. 15-33.

fondamentale, lo sviluppo personale e sociale dell'individuo in modo da facilitare le molteplici transizioni che egli deve affrontare nel corso della sua vita⁴³⁵. Ciò anche in vista della necessità di ammortizzare, almeno in parte, alcune conseguenze negative della flessibilità, che non consente al lavoratore di capitalizzare conoscenze e competenze e di costruire progetti professionali e, più in generale, di vita costringendolo a un regime di precarietà e di incertezza permanenti⁴³⁶.

Fino a qualche decennio fa, ciò che si apprendeva nei percorsi di istruzione formale era sufficiente a condurre gli individui nella direzione di attività lavorative in una prospettiva a lungo termine. «La necessità di aggiornare le proprie competenze, o di acquisirne di totalmente nuove, non si presentava con una frequenza, con una rapidità e, infine, con una radicalità tali da far assumere alle problematiche correlate, una tale dimensione di interesse politico-culturale a livello generalizzato»⁴³⁷. Ciò che abbiamo di fronte oggi, non è più una transizione lineare tra diversi livelli di istruzione e tra istruzione e lavoro, non più un evento puntuale di passaggio, ma una serie combinata di eventi, esperienze, prove, scelte che rendono la 'transizione' e il 'cambiamento' una condizione stabile con cui gli individui si confrontano nell'attuale società⁴³⁸.

È in questo nuovo paradigma, dunque, che la funzione educativa e formativa dell'orientamento assume un ruolo strategico, nella misura in cui riesce ad attivare nel soggetto capacità riflessive, decisionali, di autovalutazione e relazione. L'intervento orientativo diventa un processo nel corso del quale devono essere tenute in considerazione almeno due dimensioni fondamentali⁴³⁹: il processo di apprendimento del soggetto, inteso come sviluppo della costruzione del sé, e il processo di socializzazione organizzativa, inteso come transazione tra soggetto e organizzazione durante la quale i due elementi si strutturano mutuamente⁴⁴⁰, in una dinamica di negoziazione tra istanze di autorealizzazione del lavoratore e obiettivi di ottimizzazione e coordinamento delle risorse umane dell'organizzazione⁴⁴¹. L'orientamento, in definitiva, rappresenta per il soggetto un compito attivo, nella direzione dell'acquisizione di una competenza durevole che gli consenta di auto-orientarsi in qualsiasi contesto di apprendimento e professionale e nelle diverse fasi di crescita e di sviluppo che egli attraversa⁴⁴².

I servizi di orientamento universitari si rivelano dunque fondamentali per il contributo che questi possono fornire alla preparazione dei giovani che dovranno affrontare le proprie 'transizioni'. Per raggiungere tale obiettivo è opportuno attivare e valorizzare iniziative, programmi e strumenti per la connessione tra la formazione e il lavoro, agevolando così il passaggio dall'uno all'altro e la costruzione di esperienze che favoriscano l'acquisizione di competenze strategiche da parte degli individui. Uno degli strumenti più efficaci di orientamento all'interno del percorso universitario è l'attività di tirocinio, se pensata non solo come momento di alternanza tra formazione teorica e lavoro e come opportunità di apprendimento attraverso l'esperienza, ma anche come strumento per agevolare la scelta professionale e per facilitare la socializzazione al ruolo professionale.

⁴³⁵ J. Guichard, M. Huteau, *Psicologia dell'orientamento professionale. Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

⁴³⁶ L. Gallino, *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Laterza, Roma 2007.

⁴³⁷ G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari 1998.

⁴³⁸ M. Franchi, *Il lavoro dentro l'indecisione* in P. G. Bresciani, M. Franchi (a cura di), *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, cit., pp. 7-28.

⁴³⁹ R. Di Nubila, *Orientamento formale e non formale come processo formativo. Le ragioni epistemologiche*, cit.

⁴⁴⁰ A. F. Bentley, J. Dewey, *Knowing and the Known*, The Beacon Press, Boston 1949; trad. it. *Conoscenza e transazione*, La Nuova Italia, Firenze 1974.

⁴⁴¹ S. Toderi, G. Sarchielli, *Sviluppare la carriera lavorativa*, Il Mulino, Bologna 2013.

⁴⁴² T. Grange, *L'orientamento nella progettualità educativa*, Pensa Multimedia, Lecce 2007; M. L. Pombeni, *L'orientamento di gruppo. Percorsi teorici e strumenti operativi*, Carocci, Roma 1994.

Il tirocinio, infatti, come sottolinea opportunamente Bertagna, è un «formidabile strumento per avvicinare scuola/università e impresa, per ridurre il *mismatch* tra competenze promosse nei percorsi formativi e invece richieste dall'evoluzione del mercato del lavoro, per aumentare non solo l'occupabilità delle persone, ma anche e soprattutto l'occupazione delle persone, per rendere più efficace il placement dei sistemi formativi e l'outplacement delle imprese in crisi»⁴⁴³.

In altre parole, il tirocinio universitario, se organizzato ad arte, si configura come un potente strumento di orientamento che si offre allo studente come occasione per acquisire consapevolezza del mondo del lavoro in generale e, nello specifico, del mondo della professione ambita e, dunque, per riflettere sul proprio progetto professionale e per operare scelte formative e lavorative consapevoli ed efficaci. Il contesto formativo rappresentato dall'attività di tirocinio tiene insieme, inoltre, alcune delle istanze teoriche sull'apprendimento che hanno reso lo statuto epistemologico dell'orientamento più complesso quali l'apprendimento cognitivo⁴⁴⁴, l'apprendimento esperienziale⁴⁴⁵, la cognizione situata⁴⁴⁶, l'apprendimento situato⁴⁴⁷, l'apprendimento in comunità di pratica⁴⁴⁸, l'apprendimento trasformativo⁴⁴⁹.

La sfida, per i sistemi universitari, è dunque di vaste proporzioni, poiché si tratta di progettare modelli orientativi e di apprendimento capaci di supportare gli individui durante il proprio percorso formativo e fornire loro utili strategie per affrontare i cambiamenti, senza esserne travolti.

Il tirocinio e le sue funzioni

Il tirocinio rientra, senza dubbio, tra le misure più importanti delle politiche a favore dell'occupazione, specie quella giovanile. Il suo essere *luogo* intermedio e *ponte* fra mondo della formazione culturale e teorica e mondo della pratica professionale lo rende

⁴⁴³ G. Bertagna, *Significato e modalità pedagogiche dei tirocini curricolari ed extra-curricolari*, in G. Bertagna, Buratti U., Fazio F., Tiraboschi M. (eds.), *La regolazione dei tirocini formativi in Italia dopo la legge Fornero, L'attuazione a livello regionale delle Linee-guida 24 gennaio 2013: mappatura e primo bilancio*, ADAPT University Press – Pubblicazione on line della Collana ADAPT, Modena 2013, pp. 55-62, on-line http://moodle.adaptland.it/pluginfile.php/13003/mod_resource/content/9/ebook_vol_16.pdf (ultima consultazione 28/01/2015).

⁴⁴⁴ A. Collins, J. S. Brown, S. E. Newman, *Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics*, in L. B. Resnick (Ed), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1989, pp. 453-494.

⁴⁴⁵ D. Kolb, *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ 1984.

⁴⁴⁶ J. S. Brown, A. Collins, P. Duguid, *Situated Cognition and the Culture of Learning*, «Educational Researcher», vol. 18, 1, 1989, pp. 32-42.

⁴⁴⁷ J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991; trad. it. *L'Apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erikson, Trento 2006.

⁴⁴⁸ E. Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998; trad. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano, 2006. Sulla comunità di pratica, si vedano, per esempio, alcuni numeri dei «Quaderni di pedagogia del lavoro e delle organizzazioni» a cura di Giuditta Alessandrini: *Comunità di Pratica e Pedagogia del Lavoro. Un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*, Pensa Multimedia, Lecce 2010, *Comunità di Pratica e Pedagogia del Lavoro. Voglia di comunità in azienda*, Pensa Multimedia, Lecce 2011, *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*, Pensa Multimedia, Lecce 2012. Si veda, inoltre, C. Zuccheromaglio, F. Alby (eds.), *Psicologia culturale delle organizzazioni*, Carocci, Roma 2006.

⁴⁴⁹ J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, CA 1991; tr. it. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

un dispositivo particolarmente utile a facilitare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro. Una delle funzioni principali dell'istituto del tirocinio è, dunque, quello di rappresentare un potenziale canale per l'ingresso nel mondo del lavoro, in virtù del fatto che consente al soggetto di conoscere direttamente il contesto professionale per il quale si sta formando, di apprendere conoscenze e competenze tecnico-professionali specifiche e di arricchire il suo curriculum formativo e professionale, sperimentandosi in situazione. In tal modo esso assume decisamente un ruolo orientativo nel senso sopra descritto. Si tratta, infatti, di un'esperienza che, seppure protetta, in quanto priva delle responsabilità e delle pressioni legate al lavoro, poiché inserita in un *setting* progettato allo scopo di apprendere una pratica simulata e semplificata⁴⁵⁰, offre a chi la vive la possibilità di favorire, insieme a una esperienza diretta del mondo del lavoro, lo sviluppo di conoscenze e l'acquisizione di competenze tecnico-professionali e trasversali. Sperimentando un contesto organizzativo è possibile verificare, infatti, l'idoneità delle conoscenze acquisite nel percorso formativo e, contemporaneamente, conseguirne di nuove tramite la partecipazione ad attività pratiche e l'osservazione di dinamiche organizzative reali.

Il tirocinio possiede anche una importante funzione formativa e trasformativa che si concretizza, anzitutto, nell'apprendimento di una pratica professionale caratterizzata da specifici mezzi, linguaggi e strumenti; in altri termini, consente di partecipare effettivamente a una comunità di pratica che costruisce, in situazione, sapere professionale. La possibilità di sperimentare un contesto professionale reale, seppur protetto e all'interno di un sistema di supervisione da parte di professionisti esperti, permette, inoltre, di acquisire una serie di competenze generali indispensabili per il lavoratore post-moderno tra le quali saper risolvere problemi, saper organizzare il proprio tempo e il proprio lavoro, essere in grado di regolare i propri comportamenti in relazione al contesto, saper lavorare in gruppo, cioè le cosiddette 'abilità per la vita'⁴⁵¹.

Nella sua funzione orientativa il tirocinio si focalizza sul duplice bisogno della persona di capire sia le dinamiche del contesto professionale sia le proprie attitudini, per scegliere in modo coerente e progettuale la propria professione. L'esperienza di tirocinio risulta utile anche quando si vogliono verificare, osservare e acquisire informazioni rispetto a un settore professionale da cui si è attratti, ma che non si conosce in maniera approfondita.

Se il processo orientativo deve tenere sempre presenti il processo di costruzione e di trasformazione dell'identità personale, da una parte, e le dinamiche di socializzazione al lavoro e alla professione, dall'altra, il tirocinio si presenta come una delle attività orientative per eccellenza. Infatti, attraverso l'esperienza di tirocinio il soggetto ha la possibilità non solo di conoscere e di avere i primi contatti con il mondo del lavoro, ma anche di conoscere meglio il profilo professionale e i contesti professionali relativi al proprio percorso formativo e, in tal modo, acquisire elementi importanti per poter confermare o ri-orientare e riprogettare le proprie scelte formative e professionali. L'esperienza concreta consente di conoscere e di capire meglio, rivedere e trasformare interessi, capacità,

⁴⁵⁰ D. A. Schön, *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey-Bas, San Francisco 1987; tr. it. *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano 2006.

⁴⁵¹ Le 'abilità per la vita', 'competenze trasversali' o 'competenze chiave' - adattabili a settori, organizzazioni, professioni e produzioni differenti - assumono crescente importanza in un contesto economico produttivo complesso come quello attuale e caratterizzato da nuovi modelli di organizzazione del lavoro. Secondo una recente indagine Excelsior, le competenze trasversali, soprattutto per quanto riguarda le nuove assunzioni, contano - per le imprese - più di quelle tecniche. La capacità di lavorare in *team* è la competenza più richiesta. Cfr. Unioncamere - Ministero del Lavoro, *Il lavoro dopo gli studi. La domanda e l'offerta di laureati e diplomati nel 2012*, Sistema informativo Excelsior 2012.

obiettivi, motivazioni, rileggendo, così, la propria identità e la propria esperienza e conferendo loro significati nuovi.

Il tirocinio, inoltre, consente di avviare il processo di costruzione del proprio ruolo professionale e di socializzazione lavorativa e organizzativa: durante l'attività il soggetto non solo apprende comportamenti e valori condivisi all'interno dell'organizzazione, ma impara a modulare la propria condotta in relazione alle aspettative che ritiene che l'organizzazione abbia nei suoi confronti. Ciò gli consente di acquisire padronanza delle relazioni sociali e dei rapporti tra ruoli diversi, tipici di un gruppo di lavoro⁴⁵².

Il tirocinio curricolare nel percorso universitario

La normativa nazionale che regola l'istituto del tirocinio ne prevede diverse tipologie. Nel presente scritto prenderemo in considerazione in particolare il tirocinio curricolare, vale a dire quello rivolto ai soggetti iscritti e frequentanti percorsi formali di istruzione o formazione di primo, secondo o terzo livello, master universitari o realizzati da istituti di alta formazione accreditati da enti riconosciuti in ambito nazionale o internazionale e in generale a percorsi formativi che rilasciano un titolo o una certificazione con valore pubblico.

Il tirocinio curricolare universitario (DM 142/1998), introdotto con l'obiettivo di realizzare durante il percorso formativo momenti di alternanza tra studio e lavoro, è finalizzato all'acquisizione degli obiettivi di apprendimento specifici del percorso stesso, previsto nei relativi piani di studio, realizzato nell'ambito della durata complessiva del percorso, anche se svolto al di fuori del periodo del calendario scolastico o accademico.

Le diverse funzioni che caratterizzano il tirocinio, in questo caso specifico, si realizzano solo in presenza di alcune condizioni: l'esperienza deve essere coerente con il percorso formativo e le aspettative dello studente; dunque si rende necessario che il tirocinante sia coinvolto nell'attività dalla fase di avvio a quella finale come un protagonista attivo e responsabile del processo.

Più nel dettaglio, è indispensabile, nella fase di avvio dell'attività, stimolare lo studente a una scelta consapevole dell'ambito professionale e possibilmente anche dell'ente in cui svolgere l'attività di tirocinio. Una volta scelta la struttura è importante favorire una progettazione condivisa degli obiettivi del tirocinio coinvolgendo ente promotore, soggetto ospitante e tirocinante. Infine, è necessario prevedere, durante l'intero percorso, una sistematica attività di riflessione da parte di tutti i soggetti coinvolti nel sistema: tirocinante, tutor aziendale, tutor universitario.

Il tirocinio non deve essere considerato quale mero assolvimento di un compito e, dunque, come procedura da seguire meccanicamente e come semplice *routine* in cui effettuare o ripetere determinate mansioni o, semplicemente, come applicazione pratica di quanto appreso teoricamente, ma come esperienza che contribuisce allo sviluppo e alla crescita del futuro professionista e che, in quanto tale, richiede necessariamente una partecipazione attiva dei tre attori coinvolti nel processo (il tirocinante e i tutor che supervisionano l'attività). Come sostiene John Dewey, infatti, soltanto le esperienze che favoriscono crescita ed espansione della persona possono considerarsi esperienze educative: ogni esperienza vissuta mantiene valore nel tempo se riesce a dare qualità alla vita stessa e a

⁴⁵² T. N. Bauer, E. W. Morrison, R. R. Callister, *Organizational socialization: A review and directions for future research*, in G.R. Ferris e K.M. Rowland (eds), *Research in personnel and human resources management*, Jai Press, Greenwich, CT 1998, pp. 149-214; T. N. Bauer, B. Erdogan, S. Zedeck, *Organizational socialization: The effective onboarding of new employees*, in *APA handbook of industrial and organizational psychology*, vol 3: *Maintaining, expanding, and contracting the organization*. APA Handbooks in Psychology, American Psychological Association, Washington, DC 2011, pp. 51-64.

promuovere la crescita e la maturazione⁴⁵³. Tutto, ovviamente, dipende dalla qualità dell'esperienza e dalla capacità che essa ha di esercitare la sua influenza sulle esperienze future. Da questa prospettiva l'attività di tirocinio può costituire un'esperienza educativa e formativa se, e solo se, tra la formazione accademica e la formazione in situazione vi è un costante *feedback* reciproco. In tal modo al tirocinante è offerta la possibilità di sviluppare e applicare la capacità riflessiva e di imparare ad apprendere dall'esperienza attraverso un processo che lo rende, gradualmente, un *professionista riflessivo*⁴⁵⁴.

In termini operativi ciò significa che per far sì che il tirocinio sia formativo non basta espletare le procedure amministrative individuando un'azienda, stipulando con essa una convenzione, facendo svolgere allo studente l'attività e chiedendogli di render conto dell'esperienza condotta. È necessario, invece, predisporre un percorso che consenta di avviare un rapporto circolare tra teoria e pratica, tra gli insegnamenti teorici e le situazioni di lavoro, in modo che si realizzi quella deweyana continuità dell'esperienza di cui parlavamo. «La pratica – sostiene Dewey riflettendo sulle fonti dell'educazione – giunge per prima e per ultima e rappresenta l'inizio e la conclusione: l'inizio perché definisce i problemi che da soli conferiscono alla ricerca qualità e senso educativo; la conclusione, perché solo la pratica è in grado di testare, verificare, modificare e sviluppare le conclusioni di queste indagini. La posizione delle conclusioni scientifiche è intermedia ed ausiliaria»⁴⁵⁵. Dunque, se non si presta attenzione nel selezionare enti che proponano ai tirocinanti esperienze di tirocinio significative e educative, la teoria diventa arida perché «non tutto quello che si vive [...] è definibile come esperienza; buona parte di esso si riduce alla mera presenza, mentre si fa esperienza quando il vissuto diventa oggetto del pensare»⁴⁵⁶.

Quanto detto permette di comprendere meglio il ruolo fondamentale che sono chiamati a svolgere, nell'attività di tirocinio, tanto il tutor universitario quanto il tutor aziendale. Queste figure, infatti, non avendo soltanto un compito organizzativo, dovrebbero possedere competenze orientative e formative ed essere in grado di progettare esperienze di apprendimento mirate per l'individuo in formazione. Il tutor universitario dovrebbe saper orientare lo studente alla scelta dell'ente considerando i suoi interessi, le sue motivazioni e il suo percorso formativo; selezionare l'azienda adatta alle richieste e alle aspettative dell'allievo; predisporre insieme all'ente e al tirocinante un progetto formativo mirato; valutare il percorso formativo dello studente e soprattutto supportarlo nella riflessione *per* l'azione, *nell'*azione e *sull'*azione rielaborando l'esperienza in modo che contribuisca alla costruzione della propria identità e del proprio ruolo professionale. Infatti, per lo studente il tirocinio diventa un momento orientativo e formativo decisivo solo se egli è in grado di saper riflettere criticamente nei diversi momenti dell'attività. *Inizialmente* sulla scelta del tirocinio, in base ai propri interessi, alle proprie motivazioni e alle competenze e conoscenze, acquisite e da acquisire, che caratterizzano il suo percorso formativo; *durante* e *al termine* del percorso al fine di ricostruire l'esperienza, collegare le conoscenze teoriche con le situazioni vissute e saper trasferire quanto acquisito nelle ulteriori esperienze personali, accademiche e lavorative.

⁴⁵³ J. Dewey, *Experience and education*, Kappa Delta Pi, Indianapolis 1938; tr. it. *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia 1993.

⁴⁵⁴ D. A. Schön, *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, cit.

⁴⁵⁵ J. Dewey, *The Source of a Science of Education*, Living Publishing Corporation, New York 1929; tr. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951 (traduzione di chi scrive).

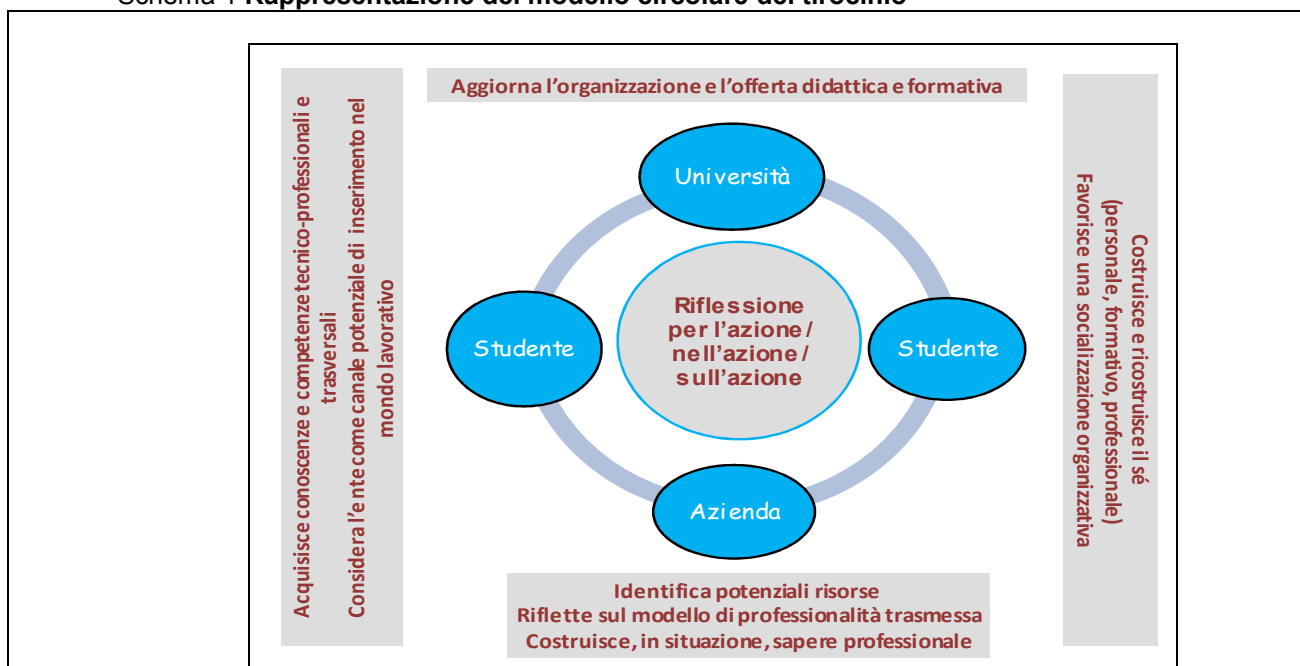
⁴⁵⁶ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003, p. 42.

Modello e azioni intraprese dai Corsi di Laurea in Scienze dell'Educazione per favorire l'orientamento al tirocinio e alle professioni

Proprio in un contesto professionale complesso e 'fluido' come quello in cui operano i professionisti dell'educazione - figure professionali già, per propria natura, 'fluide' più di altre⁴⁵⁷ - caratterizzato da una molteplicità di ambiti di intervento e di compiti e una eterogeneità di utenza costituita da soggetti con caratteristiche e bisogni estremamente diversificati, il tirocinio, se organizzato alle condizioni descritte, può configurarsi come momento essenziale per sperimentare e familiarizzare con contesti professionali diversi.

I Corsi di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione della Sapienza, così come stabilito dalla riforma universitaria avviata a partire dal DM del 3 novembre 1999 n. 509, hanno posto, fin dalla loro attivazione, grande attenzione al tirocinio quale strumento utile di orientamento alla formazione, alla scelta professionale e di facilitazione all'ingresso nel mondo del lavoro attivando un modello circolare e riflessivo che coinvolge costantemente i tre protagonisti del processo: lo studente tirocinante, il tutor universitario, ovvero il docente che segue lo studente nel suo percorso formativo e il tutor aziendale, cioè la persona che supporta il tirocinante nel contesto di lavoro (si veda lo schema 1). Naturalmente la realizzazione del modello, negli anni, ha richiesto la costante messa a punto di un articolato sistema di orientamento al tirocinio e di monitoraggio dell'attività.

Schema 1 Rappresentazione del modello circolare del tirocinio



Per poter coinvolgere lo studente e orientarlo a una scelta consapevole è necessario che egli conosca, preliminarmente, le diverse figure professionali formate dai Corsi di laurea pedagogici (triennale e magistrale) e i contesti/servizi in cui è richiesto un laureato in Scienze dell'educazione. Queste informazioni possono contribuire a un'azione di orientamento anzitutto in direzione di una efficace programmazione del percorso di studi mirato, coerente con le proprie motivazioni, i propri interessi, le proprie competenze e

⁴⁵⁷ S. Tramma, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci Faber, Roma 2008.

aspettative formative e professionali e, poi, in uscita rispetto al mondo del lavoro e alle scelte professionali.

Nella pratica sono state messe a punto e pubblicate sul sito web del corso di laurea delle schede sintetiche di presentazione dei profili (si veda la Tabella 1) e dei contesti educativi (si veda la Tabella 2). Le schede sono, naturalmente, in continua evoluzione e crescita, in quanto legate alle necessarie trasformazioni sociali, produttive e normative che, come accennato, rendono il contesto fluido. Inoltre, il Corso di Studi organizza, durante l'anno accademico, incontri con alcune aziende del territorio che si occupano degli ambiti di interesse del Corso di Laurea e che, nel tempo, hanno intessuto con esso rapporti significativi⁴⁵⁸. I referenti aziendali invitati presentano agli studenti il proprio ambito di intervento, le attività svolte, le modalità di gestione e gli obiettivi delle attività legate al tirocinio. In tal modo gli studenti, avendo la possibilità di interloquire direttamente con i responsabili delle strutture, acquisiscono strumenti ulteriori per potersi orientare nella scelta dell'ambito professionale in cui svolgere l'attività ed, eventualmente, individuare anche l'ente specifico da contattare in cui fare esperienza. Le schede relative ai profili professionali e ai servizi sono strutturate nel modo che segue.

Tabella 1 - I profili professionali dei laureati in Scienze dell'Educazione

I profili professionali dei laureati in Scienze dell'Educazione	
Nomenclatura e classificazione delle unità professionali	Indicazione della denominazione della figura professionale e, laddove esista, della classificazione delle professioni ISTAT (CP2011).
Altre denominazioni	Indicazione di eventuali altre denominazioni utilizzate per definire la figura professionale nel mondo del lavoro
Ruolo	Descrizione del ruolo della figura professionale e, eventualmente, dei suoi rapporti con altre figure professionali
Compiti principali	Descrizione delle caratteristiche e dei compiti più rilevanti della figura professionale
Competenze	Indicazione delle competenze pedagogiche, metodologico-didattiche, sociali, giuridiche, tecnico-professionali e trasversali che definiscono e caratterizzano il profilo professionale
Ambiti di intervento	Indicazione dell'ambito o degli ambiti e dei contesti lavorativi in cui opera la figura professionale
Titolo richiesto	Indicazione del titolo o dei titoli di studio richiesto per l'esercizio della professione
Riferimenti normativi	Indicazione dei riferimenti normativi che disciplinano l'accesso alla professione
Figure professionali affini	Indicazione delle figure professionali simili, per compiti e caratteristiche, al profilo professionale

⁴⁵⁸ A. Salerni, A. Sanzo (ed.), *Orientare al tirocinio e alle professioni. L'università incontra le aziende*, Nuova Cultura, Roma 2013.

Tabella 2 - I contesti professionali dei laureati in Scienze dell'Educazione

I contesti professionali dei laureati in Scienze dell'Educazione	
Denominazione servizio	Indicazione del servizio
Altre eventuali denominazioni	Indicazione di altre eventuali denominazioni
Descrizione del servizio	Descrizione del servizio: utenza, obiettivi, modalità di funzionamento (orari, servizi interni...)
Altre figure professionali presenti nel servizio	Indicazioni delle altre figure professionali che sono previste nel servizio
Competenze richieste	Descrizione delle competenze richieste al professionista dell'educazione o ai professionisti dell'educazione (se nel servizio sono previsti profili professionali di ambito educativo/formativo diversi) che lavorano nel servizio
Formazione nazionale e regionale specifica prevista	Indicazione della formazione nazionale e regionale (Regione Lazio) specifica prevista per i professionisti dell'educazione che lavorano nel servizio
Disposizioni legislative che disciplinano il servizio	Indicazione delle disposizioni legislative che disciplinano il servizio a livello nazionale e regionale (Regione Lazio)
Elenco di alcune strutture	Elenco di alcune strutture presenti sul territorio regionale che accolgono gli studenti del Corso di Laurea e che effettivamente nel tempo hanno collaborato attivamente alla formazione dei tirocinanti ospitati

L'organizzazione e il monitoraggio del tirocinio si svolgono attraverso strumenti diversi, di natura qualitativa e quantitativa, rivolti a tutti gli attori coinvolti nel processo⁴⁵⁹ e utili anche per un orientamento efficace. Tali strumenti sono impiegati nelle diverse fasi di svolgimento dell'attività di monitoraggio attraverso diverse modalità.

Nella *fase iniziale o di orientamento* la raccolta delle informazioni ha un obiettivo di natura fondamentale conoscitiva relativamente al percorso formativo, alle aspettative, alle motivazioni e agli interessi dello studente. Si richiede quindi allo studente di presentare il proprio curriculum unitamente al piano di studi completo degli esami sostenuti e di compilare una «Scheda di avvio al tirocinio» in cui egli può indicare le aspettative sul tirocinio, a quale tipo di attività sarebbe interessato, se ha in mente un ente in particolare, quali sono i suoi *desiderata* professionali, e le motivazioni per cui intende svolgere il tirocinio. La Commissione Tirocini⁴⁶⁰ esamina i documenti presentati, effettua un colloquio con lo studente e gli attribuisce un tutor universitario, selezionato tra i membri della Commissione stessa, che lo seguirà durante l'intero percorso. In tal modo la scelta dell'ente, operata di concerto dallo studente con il tutor universitario, avrà maggiori

⁴⁵⁹ Per una descrizione analitica del sistema di monitoraggio e dei relativi strumenti e per l'analisi dei dati si veda, in particolare, A. Salerni (a cura di), *Apprendere tra università e lavoro. Un modello per la gestione del tirocinio universitario*, Homolegens, Roma 2007 e A. Salerni, P. Sposetti, G. Szpunar, *La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario*, «Ricerche di pedagogia e didattica», vol. 8, 2, 2013, pp. 9-26.

⁴⁶⁰ La Commissione Tirocini è composta da alcuni docenti dei Corsi di Laurea triennale e magistrale e si occupa della fase di orientamento degli studenti alla scelta dell'attività, della fase di valutazione e analisi della relazione finale per l'attribuzione della idoneità e dei relativi crediti formativi.

possibilità di risultare coerente con il percorso formativo e le aspettative dello studente⁴⁶¹. Il progetto formativo, che descrive tempi, modalità e obiettivi delle attività previste, è elaborato in collaborazione con l'azienda ospitante e, se dettagliato, coerente e ben strutturato si pone, in larga misura, quale garanzia di successo di un tirocinio. All'inizio dell'attività si suggerisce allo studente di redigere, durante il tirocinio, un diario di bordo tenendo in considerazione la scaletta prevista per la relazione finale e, quindi, gli aspetti rispetto ai quali gli si richiederà di render conto. Il diario di bordo rappresenterà, dunque, lo scheletro sul quale costruire la narrazione finale dell'esperienza.

Nella *fase intermedia o di prima valutazione dell'andamento del tirocinio*, le informazioni raccolte servono a monitorare l'andamento generale dell'attività in corso e a verificare che vi sia una effettiva collaborazione tra tutor aziendale (o altra figura incaricata di seguire lo studente nell'organizzazione ospitante) e tirocinante. In questa fase, a circa metà del percorso, si somministrano due questionari semi-strutturati: uno allo studente, l'altro all'azienda ospitante.

Al tirocinante, in particolare, è chiesto di fornire un primo giudizio sull'utilità formativa delle attività che sta svolgendo e sulla personale soddisfazione rispetto all'esperienza di tirocinio. Mentre al tutor aziendale si chiede di confermare la coerenza delle attività svolte effettivamente dal tirocinante con quanto concordato in fase progettuale e di raccontare come sta procedendo il tirocinio, esprimendo una prima valutazione dell'andamento dell'attività e del tirocinante stesso.

Le informazioni raccolte in questa fase consentono di verificare se il tirocinio è avviato nel rispetto di quanto effettivamente concordato nel progetto formativo, se i compiti svolti dallo studente sono coerenti con quanto è stato previsto, se e come è stato accolto e seguito lo studente. La somministrazione dei questionari intermedi permette, inoltre, di individuare eventuali punti di criticità, possibili fattori o momenti problematici che possono presentarsi nel corso dell'attività di tirocinio e che potrebbero incidere negativamente sul proseguimento dell'esperienza formativa e di attivare in tempo reale interventi migliorativi.

Nella *fase terminale o di valutazione conclusiva*, le informazioni raccolte sono utili per poter fare un bilancio complessivo dell'esperienza. A conclusione dell'attività si somministrano nuovamente due questionari semi-strutturati: uno allo studente e uno al tutor aziendale o alla persona che ha seguito il tirocinante in azienda. A entrambi si richiede di descrivere le modalità di svolgimento del tirocinio, di esprimere una valutazione sull'attività svolta, di indicare le competenze e le conoscenze acquisite dal tirocinante nel corso dell'esperienza.

La somministrazione dei questionari consente, dunque, di raccogliere informazioni sull'andamento dell'attività dai diversi punti di vista degli attori coinvolti. Tuttavia, essa svolge anche un'altra funzione di fondamentale importanza: attraverso le domande dei questionari i tre protagonisti del processo sono stimolati a riflettere criticamente nel corso e al termine dell'azione. Ciò consente loro di ottimizzare le conoscenze acquisite e le esperienze vissute e di riprogettare, eventualmente si renda necessario, l'esperienza ulteriore.

A fine attività, come abbiamo già accennato, è chiesto allo studente di scrivere una relazione di tirocinio sull'esperienza svolta. L'analisi della relazione finale elaborata dallo studente permette alla Commissione Tirocini di valutare l'esperienza di apprendimento e di riconoscere i crediti formativi del tirocinio e la relativa idoneità. Per scrivere la relazione lo studente può far riferimento, oltre che al diario di bordo redatto durante l'attività, anche alle

⁴⁶¹ Sul colloquio di orientamento si vedano, per esempio, M. L. Pombeni, *Il colloquio di orientamento*, Carocci, Roma 1996; M. R. Mancinelli, *Il colloquio come strumento di orientamento*, Franco Angeli, Milano 2007.

informazioni raccolte in modo strutturato attraverso i questionari somministrati nelle varie fasi del tirocinio.

La stesura della relazione richiede senza dubbio la capacità di descrivere l'esperienza vissuta e di collegarla con i saperi acquisiti nei contesti formativi accademici. Tuttavia, la relazione non deve limitarsi a rappresentare una descrizione delle attività svolte nel corso del tirocinio. Piuttosto, essa deve configurarsi come vera e propria narrazione di una storia⁴⁶². In questo senso, il raccontare risulta utile a conferire una forma e una interpretazione condivisa a elementi sparsi, problemi ambigui, eventi e comportamenti inspiegabili⁴⁶³. Inoltre, la narrazione consente di rievocare emozioni sorte e pensieri agiti durante l'esperienza conferendo loro significato. D'altra parte, come afferma Wenger, le comunità di pratica si possono assimilare a storie condivise di apprendimento⁴⁶⁴. Ciò nella misura in cui le storie si fondano su conversazioni riflessive che l'autore intrattiene inizialmente con la situazione problematica⁴⁶⁵ e poi con la comunità professionale, accademica e dei pari, in una dimensione di negoziazione e condivisione di significati. Si può dire che il momento della scrittura della relazione possa essere considerato una forma di orientamento narrativo che, attraverso il racconto, consente al soggetto di acquisire competenze di autorientamento al fine di compiere scelte efficaci, di leggere o rileggere in modo più efficace il proprio contesto esistenziale e professionale, di progettare e riprogettare la propria identità e i percorsi orientati a soddisfare i bisogni e desideri personali⁴⁶⁶.

Perché la scrittura della relazione diventi realmente un momento formativo è necessario che tutor aziendale e tutor accademico indirizzino lo studente a strutturarla secondo criteri prestabiliti, in modo che divenga una forma di scrittura anche professionale⁴⁶⁷. La relazione deve articolarsi sostanzialmente in due parti strettamente integrate tra loro: una parte informativo-descrittiva e una parte argomentativo-riflessiva e valutativa. La prima deve contenere una serie di informazioni generali sull'ente, sugli obiettivi formativi previsti dal progetto, sul tipo di attività svolta e sui rapporti instaurati dal tirocinante con le figure di riferimento dell'ente. La seconda parte deve prevedere un'analisi riflessiva e critica dell'esperienza mettendo in luce in particolare le difficoltà incontrate e l'adeguatezza o meno della propria preparazione teorica (con particolare riferimento alla formazione universitaria), le competenze acquisite (con riferimento a quelle tecnico-professionali e a quelle trasversali) e le competenze che sarebbe utile possedere per svolgere al meglio quel tipo di attività professionale. In altre parole, la relazione di tirocinio deve rappresentare una valutazione dell'esperienza da parte del tirocinante che lasci emergere un'analisi delle opportunità formative intervenute nel corso dell'esperienza stessa, una valutazione della crescita delle proprie conoscenze e competenze e una valutazione delle proprie attitudini professionali e della corrispondenza di queste con le aspettative di partenza⁴⁶⁸.

⁴⁶² A. Salerni, P. Sposetti, G. Szpunar, *La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario*, cit.

⁴⁶³ K. E. Weick, *Sensemaking in organizations*, Sage, Thousand Oaks, CA 1995.

⁴⁶⁴ E. Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, cit.

⁴⁶⁵ L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007.

⁴⁶⁶ F. Batini, G. Del Sarto, *Raccontare storie. Politiche del lavoro ed orientamento narrativo*, Carocci, Roma 2007; F. Batini, R. Zaccaria (a cura di), *Per un orientamento narrativo*, Franco Angeli, Milano 2000.

⁴⁶⁷ F. Bruni, T. Raso (a cura di), *Manuale dell'italiano professionale*, Zanichelli, Bologna 2002; P. Sposetti, *Quante e quali scritture professionali in educazione*, «Italiano LinguaDue», Vol. 3, 1, 2011, pp. 261-271.

⁴⁶⁸ A. Salerni, P. Sposetti, G. Szpunar, *La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario*, cit.

In questa cornice la relazione di tirocinio diviene strumento essenziale perché il soggetto si orienti nella complessità della realtà esistenziale e professionale integrando i due aspetti in un unico orizzonte di senso, nella misura in cui «la narrativa ci offre, per dirne una, un mezzo pronto e flessibile per trattare gli incerti esiti dei nostri progetti e delle nostre aspettative. [...] grazie al potere normalizzante della cultura, i nostri progetti di solito si realizzano bene e in tutta tranquillità. Ma è il nostro talento narrativo che ci dà la capacità di trovare un senso alle cose quando non ce l'hanno»⁴⁶⁹.

In altri termini, la riflessione scritta sull'esperienza di lavoro, che non si esaurisce nel solo racconto e che diviene materia di discussione con il tutor universitario, nella saldatura tra pratica professionale e analisi, si fa per lo studente anche occasione di prima elaborazione di un progetto professionale, il più possibile vicino alle sue aspettative⁴⁷⁰.

Il modello di tirocinio proposto nei Corsi di laurea pedagogici risulta dunque uno strumento utile e innovativo di orientamento proprio perché responsabilizza e fa interagire fortemente i protagonisti del processo per tutta la sua durata e in prospettiva anche oltre. Il tirocinio non è inteso come un 'anodino rapporto di lavoro' che richiede mansioni ripetitive ed esecutive da riconoscere come crediti universitari⁴⁷¹, ma permette sia di fare esperienza pratica nella consapevolezza del proprio agire, attraverso una costante riflessione nell'intero corso dell'azione⁴⁷², sia di poter conoscere i contesti di lavoro e delle professioni effettuando scelte consapevoli e coerenti dell'ambito professionale e dei contesti in cui si vorrebbe lavorare in relazione alle proprie conoscenze, competenze, attitudini, interessi e motivazioni.

- In tale ottica, attraverso questa esperienza, è possibile raggiungere quelle che, come abbiamo già anticipato, la letteratura definisce le finalità/obiettivi del tirocinio curricolare⁴⁷³: orientare/riorientare lo studente alle scelte lavorative dandogli la possibilità di capire se davvero gli interessa ciò che sta facendo;
- orientare/riorientare lo studente dal punto di vista formativo facendogli capire se ciò che sta facendo e che desidera fare lo sta facendo bene, 'in modo competente'. In tal modo l'esperienza di tirocinio diventa un ottimo strumento per ridurre la distanza tra conoscenze e competenze promosse nei percorsi formativi e conoscenze e competenze richieste dal mondo del lavoro;
- facilitare le scelte professionali e favorire l'occupabilità⁴⁷⁴ in quanto possibilità di verificare se si possiedono le competenze disciplinari e trasversali proprie di quello specifico contesto lavorativo e di quello specifico ruolo e dunque di realizzare una effettiva sinergia tra attività di studio e di lavoro, tra teoria e pratica.

L'esperienza realizzata nei Corsi di Laurea in Scienze dell'educazione della "Sapienza" si inserisce così in una visione pedagogica dell'orientamento, inteso come

⁴⁶⁹ J. Bruner, *Making stories: Law, literature, life*, Farrar: Strauss and Giroux, New York 2002; tr. it. *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari 2006, pp. 31-32.

⁴⁷⁰ A tale proposito si vedano le riflessioni di M. Marcarini, *Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzione delle teorie e riflessioni educative*, cit.

⁴⁷¹ G. Bertagna, *Significato e modalità pedagogiche dei tirocini curricolari ed extra-curricolari*, cit.

⁴⁷² F. Swetzer, M.A. King, *The successful internship*, Cole, Brooks 2013.

⁴⁷³ A. Salerni (ed.), *Apprendere tra università e lavoro. Un modello per la gestione del tirocinio universitario*, cit.; G. Bertagna, *Significato e modalità pedagogiche dei tirocini curricolari ed extra-curricolari*, cit.

⁴⁷⁴ A tale proposito si vedano le indagini annuali Almalaurea sulle condizioni occupazionali dei laureati www.almalaurea.it

«processo in grado di promuovere competenze personali»⁴⁷⁵ e contribuisce ad arricchire l'ampio dibattito sulla valenza orientativa dei contesti universitari di tirocinio⁴⁷⁶.

Certamente il modello proposto è un modello dinamico, che per sua stessa natura implica un costante confronto e aggiustamento nel tempo. In questa prospettiva nel prossimo futuro si prevede di perfezionarlo intensificando i momenti di riflessione in chiave orientativa attraverso l'organizzazione di incontri tra tutor aziendali, studenti che hanno vissuto l'esperienza di tirocinio e colleghi più giovani dal punto di vista del percorso formativo, in modo da valorizzare quella dimensione cooperativa del processo di orientamento che, già alla fine degli anni '40, Padre Agostino Gemelli aveva ampiamente messo in evidenza⁴⁷⁷. Accanto alla redazione della relazione di tirocinio, inoltre, si prevede di potenziare la fase di supporto alla riflessione degli studenti, messi in condizione di ragionare sul percorso personale e di confrontarlo con quello dei colleghi e con analoghe esperienze realizzate anche in altri contesti, talché sia favorito un consapevole bilancio dell'esperienza vissuta e delle competenze maturate⁴⁷⁸.

Giordana Szpunar

Ricercatore, Università Sapienza di Roma
Researcher, University Sapienza of Rome

Anna Salerni

Professore Associato, Università Sapienza di Roma
Associate Professor, University Sapienza of Rome

Patrizia Sposetti

Ricercatore TD, Università Sapienza di Roma
Fixed-term researcher, University Sapienza of Rome

Eleonora Renda

Dottoranda, Università Sapienza di Roma
Ph.D. student, University Sapienza of Rome

⁴⁷⁵ M. Marcarini *Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzione delle teorie e riflessioni educative*, cit., p. 163.

⁴⁷⁶ A tale proposito si veda il numero monografico di questa stessa rivista, Anno III, Numero 9, Novembre 2013, dedicato al *Tirocinio universitario come alternanza tra pratica e teoria, azione e riflessione critica*.

⁴⁷⁷ A. Gemelli, *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*, Vita e Pensiero, Milano 1947.

⁴⁷⁸ S. Meghnagi, *Il sapere che serve. Apprendistato, formazione continua, dignità professionale*, Donzelli, Roma 2012.

Pedagogy of educational guidance in sport: a theoretical perspective

La pedagogia dell'orientamento sportivo: una prospettiva teorica

Emanuele Isidori

The main aim of this study is to reflect upon the limited and restrictive interpretation and approach to sport educational guidance in contemporary society. Through a hermeneutical research methodology, focused on a theoretical approach aimed at interpreting and understanding the main situations and dimensions of guidance in sport today, this article will highlight the need to rethink both the contents and application of this guidance using a critical sport pedagogy perspective. Moreover, this study will also stress that this pedagogy must necessarily take into account the systemic dimension (always represented by the interaction among family, school and sport agencies) that sport, as a social practice and form of education, implies. In so doing, one may plan actions capable of generating a real change in educational guidance aimed at promoting sport and its values in the context of lifelong and life-wide learning.

L'obiettivo di questo articolo è quello di riflettere sui limiti dell'approccio oggi dominante nella società contemporanea nell'orientamento dei giovani alla pratica sportiva. Attraverso l'utilizzo di una metodologia di ricerca di tipo ermeneutico, centrata su un approccio teoretico e volta ad interpretare e comprendere la situazione e le dimensioni dell'orientamento allo sport, si evidenzierà la necessità di ripensare sia le modalità sia i contenuti di questo orientamento alla luce della prospettiva aperta da una possibile *pedagogia critica dello sport*. Si evidenzierà, inoltre, come questa pedagogia dovrà necessariamente tenere conto della dimensione sistemica (rappresentata sempre dall'interazione tra famiglia, scuola e agenti di promozione sportiva) che lo sport, in quanto pratica sociale ed educativa, prospetta se si vorranno progettare azioni in grado di generare un autentico cambiamento nelle pratiche di orientamento allo sport delle future generazioni nel contesto del *lifelong* e *life-wide learning*.

Introduzione

Nel nostro Paese è stata rivolta una scarsa attenzione al problema pedagogico dell'orientamento alla pratica sportiva⁴⁷⁹. Questo tipo specifico di orientamento

⁴⁷⁹ Le statistiche affermano che in Italia ci sono 17,7 milioni di persone (10,4 milioni di maschi e 7,3 milioni di femmine) che dichiarano di praticare sport; i sedentari sotto i 19 anni sono 2,5 milioni, e 3 figli su 4 dichiarano di fare sport se i loro genitori sono sportivi. È indubbio che lo sport riveste una fondamentale importanza ed occupa una parte rilevante nella vita dei giovani, soprattutto nella fascia di età compresa tra i 6 ed i 17 anni. Per avere un quadro dettagliato di queste statistiche in Italia, si veda: *Lo sport in Italia: numeri e contesto*, CONI, Roma 2014, documento disponibile online all'indirizzo: http://www.coni.it/images/numeri_dello_sport/Lo_Sport_in_Italia.pdf.

educativo⁴⁸⁰ è sempre stato caratterizzato da una limitazione concettuale e interpretativa, perché percepito come qualcosa di⁴⁸¹:

- 1) limitato alla sola età giovanile;
- 2) collegato per lo più con la scuola⁴⁸²;
- 3) scollegato dal problema dello sport federativo ed associativo di tipo extrascolastico;
- 4) legato alle tematiche dell'allenamento inteso in senso stretto come sviluppo di abilità tecniche e fisiche per le competizioni sportive;
- 5) finalizzato quasi esclusivamente all'individuazione del cosiddetto 'talento' nello sport;
- 6) studiato prevalentemente secondo un approccio di tipo psicologico;
- 7) limitato ad una visione spesso meramente fisiologica (o auxologia, nel caso del bambino);
- 8) scollegato dal contesto del *lifelong learning*.

Queste limitazioni concettuali individuano ciascuna specifici problemi educativi che però non risultano ancora affrontati in sede pedagogica, come si può vedere dalla scarsa letteratura scientifica esistente sull'orientamento allo sport nel nostro paese⁴⁸³. Si può affermare con certezza che ciò che manca attualmente non è solo una visione epistemologica generale dell'orientamento allo sport nella società attuale, ma anche un quadro pedagogico che possa permetterne una interpretazione non frammentata, che tenga conto delle complesse problematiche teoriche e metodologiche che esso presenta.

Si può dire che fino ad oggi 'pedagogia', 'orientamento' e 'sport' abbiano dato vita ad un vero e proprio 'incontro mancato'. L'assenza di questo incontro ha finito, a nostro parere, per mettere in discussione il concetto stesso di 'formazione integrale' che le politiche educative e formative del nostro paese intendono portare avanti. I limiti dell'approccio psicologico, oggi dominante nel campo dell'orientamento sportivo, fanno emergere la necessità di un approccio pedagogico che possa permettere una lettura di questa pratica in una prospettiva olistica.

Se è vero che la dominanza dell'approccio psicologico nell'orientamento sportivo è sostanzialmente dovuta ad una scarsa fiducia – per molteplici motivi – da parte dagli enti e

⁴⁸⁰ Nella società italiana la valenza pedagogica dello 'sport' è stata compresa solo a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, quando le attività sportive – intese come gare e competizioni – sono state introdotte nella scuola ed affiancate alla cosiddetta 'ginnastica', fino ad allora unica modalità di attuazione dei contenuti dell'educazione fisica' (cfr. A. Lettieri, *Lo sport nella società e nell'educazione contemporanea*, Pubblicazioni del Centro Didattico Nazionale per i rapporti scuola-famiglia e per l'orientamento scolastico, 4-5, Roma 1973). Per un approfondimento delle tematiche relative all'argomento: cfr. G. Giugni, *Presupposti teorici dell'educazione fisica*, SEI, Torino 1973; G. Refrigeri, *Scienza e pedagogia dell'educazione fisica*, Giunti e Lisciani, Teramo 1989.

⁴⁸¹ Per rendersi conto di queste limitazioni concettuali, si veda l'esigua letteratura scientifica italiana, peraltro datata, che tratta più o meno indirettamente i temi dell'orientamento sportivo: M. Petranelli, *Procedure di misurazione e valutazione della qualità e capacità motorie per l'orientamento sportivo*, in I. Nicoletti, M. Petranelli, *Quaderni de «Il nuovo manifesto per l'infanzia e l'adolescenza»*, Nicomp Laboratorio Editoriale, Firenze, 2001, pp. 76-78; A. Calligaris, *Lo sport nella scuola*, «Didattica del movimento», 105, 1996, pp. 6-9; V. Rapisarda, A. Petralia, C. Di Pasquale, M. Passalacqua, *Partecipazione ed interesse alle attività sportive*, «Movimento», X, 3, 1994, pp. 127-128; C. Ferrand, *La competenza nel contesto sportivo*, «SDS: Rivista di cultura sportiva», XIII, 30, 1994, pp. 74-78; S. Zegretti, *La psicodiagnostica applicata allo sport*, «SDS: Rivista di cultura sportiva», X, 21, 1991, pp. 71-73.

⁴⁸² Soprattutto con la scuola elementare e media inferiore, dove l'attività motoria scolastica viene concepita nella sua forma sia di avviamento sia di orientamento allo sport competitivo, che dovrà essere poi pienamente favorito e attuato nella scuola superiore (cfr. A. Calligaris, *Lo sport nella scuola*, «Didattica del movimento», cit.).

⁴⁸³ Vedi nota 3.

degli agenti di promozione sportiva nei confronti della pedagogia come scienza in grado di risolvere metodologicamente e ‘sul campo’ i problemi che lo sport come pratica prospetta⁴⁸⁴, questa dominanza ha finito per causare un continuo approccio ‘riduzionistico’ e ‘riduttivistico’ ai problemi di questa specifica tipologia di orientamento.

L’approccio di tipo psicologico è prevalentemente di tipo descrittivo, e tende a studiare i problemi dell’orientamento sportivo focalizzandosi principalmente sulla ‘motivazione’. Sviluppando questo tipo di approccio, la psicologia fornisce un quadro limitato del problema dell’orientamento sportivo. Così facendo, infatti, finisce non solo per non comprendere nella sua essenza e non spiegare, ad esempio, il problema del *drop out* nell’attività sportiva che caratterizza i bambini, le bambine ed i giovani⁴⁸⁵, ma neppure a pensare adeguati interventi in vista di una ‘educazione al talento’ in funzione dello sport professionistico.

Inoltre, sempre a causa di questa limitazione dovuta all’approccio psicologico (inteso soprattutto nella sua variante più marcatamente bio-fisiologica), l’orientamento sportivo viene talvolta erroneamente ricondotto solo ad un problema di ‘avviamento’ dei bambini e dei giovani alla pratica sportiva. Esso viene così studiato limitandosi (nel caso dell’infanzia) ai problemi psicologici e motivazionali delle tappe evolutive della bambina o del bambino, dimenticando che la pratica sportiva nelle diverse forme in cui si esprime, per gli apporti che può fornire allo sviluppo della persona (bambino o adulto che sia), deve essere favorita in tutte le età della vita umana⁴⁸⁶.

Si può affermare che il modo in cui finora è stato concepito l’orientamento sportivo ha fatto sì che questa azione intenzionale di sviluppo e miglioramento dell’essere umano restasse sostanzialmente estranea al quadro della teoresi pedagogica, l’unica in grado di riconoscere, attraverso un approccio interdisciplinare centrato non sulla descrittività ma sull’intervento, la profonda matrice educativa di questo complesso *set* di azioni migliorative dell’umano⁴⁸⁷.

Una filosofia pedagogica per l’orientamento sportivo

La limitata e riduzionistica visione concettuale dell’orientamento sportivo prospettata precedentemente non può essere accettata. Ciò non solo per l’importanza che lo sport riveste nella cultura e nella società attuale, e per il ruolo centrale che esso ricopre (o dovrebbe ricoprire) nella vita delle persone, ma anche e soprattutto perché tale visione risulta in pieno contrasto con la definizione pedagogica di ‘orientamento’⁴⁸⁸.

⁴⁸⁴ Nel nostro Paese pesa ancora lo scarso sviluppo della disciplina specialistica denominata ‘pedagogia dello sport’, che fa sentire la mancanza sia di studi di carattere epistemologico, sia di carattere sperimentale sui numerosi problemi educativi dello sport nei diversi contesti e nelle diverse età della vita umana. Va detto, inoltre, che la pedagogia, per il carattere eminentemente teorico e filosofico con cui spesso si mostra, tende ad essere percepita dagli operatori del settore sportivo come una scienza scarsamente pratica ed applicativa, quindi non in grado di rispondere nell’immediato ai problemi pratici e metodologici che lo sport come pratica umana presenta, sia sul versante dell’educazione sia su quello della formazione.

⁴⁸⁵ Si dimentica spesso che la pratica costante dello sport ed il successo in esso conseguito sono sempre connessi a fattori legati alla ‘volontà’ della persona, all’impegno, alla ‘costanza’, alla ‘dedizione’ al compito, allo ‘studio’, allo ‘sforzo costante’ verso il miglioramento di se stessi in funzione dell’obiettivo da conseguire (cfr. G. Avanzini, *L’effort*, Éditions Revue EPS, Paris 2000). Questa volontà è legata certamente alla ‘motivazione’, come la psicologia mette in evidenza, ma è anche connessa con i sentimenti profondi della persona, non sempre analizzabili e comprensibili, perché intimamente saldati con la storia, le aspirazioni ed i progetti di vita dell’essere umano.

⁴⁸⁶ Cfr. R. Tedesco, *La psicofisicità nell’età evolutiva*, Guerini, Milano 2002.

⁴⁸⁷ Cfr. R. Tinning, *Pedagogy and human movement. Theory, practice, research*, Routledge, New York 2010.

⁴⁸⁸ Per una bibliografia molto esauriente sul concetto di orientamento educativo in prospettiva pedagogica e le relative definizioni, rimandiamo all’articolo di M. Marcarini, *Orientamento: a ciascuno la sua strada*.

Noi sappiamo che la pedagogia, in quanto scienza, è sempre 'teoria e prassi dell'educativo'; pertanto possiamo definire già a questo punto in modo embrionale il concetto di 'pedagogia dell'orientamento sportivo' definendola come la teoria e la prassi educativa dell'(auto)valorizzazione della persona umana 'nel', 'attraverso' e 'per' lo sport.

L'orientamento, soprattutto quello legato alla pratica sportiva intesa nella sua forma di gara e competizione, dal momento che è sempre finalizzato ed ha come 'stella' orientativa la persona, possiede sempre una dimensione valoriale ed etica che è necessario far emergere, soprattutto nel momento della messa in atto delle strategie per 'suscitare' la persona stessa.

Tuttavia, per comprendere l'orientamento sportivo nella sua vasta portata educativa è necessario precisare meglio sia il concetto di 'orientamento', sia quello di 'sport' ed il modo in cui tali concetti si interconnettono, così da poter arrivare ad una loro definizione operativa e unificata, ed essere in grado di poterli interpretare alla luce di una specifica pedagogia (che possiamo definire appunto come 'pedagogia dell'orientamento sportivo').

L'orientamento può essere definito come una «modalità educativa permanente di aiuto all'autovalorizzazione in funzione della persona, della professione e della vita sociale»⁴⁸⁹. Questa definizione stabilisce con chiarezza quali sono i campi di intervento dell'orientamento e ci permette di comprendere come questo concetto debba essere sempre inteso in un senso molto ampio e mai restrittivo. Anche lo stesso concetto di 'sport' che, sotto forma aggettivale, viene collegato all'orientamento, va interpretato in un senso ampio e non riduttivo. Esso va inteso come una parola 'ombrello' che, sotto i termini di 'corpo', 'gioco' e 'movimento' (i tre elementi che sottintendono l'essenza dello sport come pratica umana), racchiude in sé concetti che spaziano dall'educazione fisica scolastica tradizionale, agli 'sport' intesi come 'giochi sportivi' e 'sfide' per dimostrare (a se stessi e agli altri) competenze e abilità personali. In questo concetto ampio di sport vanno inoltre incluse 'gare' e 'competizioni', e tutte quelle forme diversificate di attività ludico-motorie che vengono praticate nel tempo libero dalle persone con il fine di perseguire il benessere e l'inclusione sociale⁴⁹⁰.

A proposito del verbo 'orientare', invece, va detto che esso rimanda all'idea di un 'costruire' seguendo e dando una 'direzione' alla propria costruzione, e deriva dall'antica pratica, diffusa tra i Greci ed i Romani, di costruire case e templi in direzione del lato dove sorgeva il sole: ciò per una finalità sia sacra sia funzionale (avere più luce negli edifici). Pertanto, 'posizionarsi' e 'stabilire una 'direzione', un verso di 'percorrenza', disponendo la propria costruzione in funzione di questo obiettivo, 'stabilire' la propria posizione rispetto ai punti cardinali, 'riconoscere' il luogo in cui ci si trova e la direzione che si sta seguendo, sono i verbi su cui si possono costruire le principali metafore che alimentano l'orientamento educativo stesso.

L'orientamento si prospetta in tal modo come l'azione del 'guidare', del 'dirigersi' o del 'dirigere' (azione che implica sempre una 'guida') in un 'senso' o per una 'via' determinata, seguendo un 'criterio sistematico' basato su uno studio ed una acquisizione di informazioni per quanto riguarda 'necessità', 'capacità', 'attitudini' e 'tendenze' intese

Evoluzione delle teorie e riflessioni educative, «CQIA, Rivista Formazione, lavoro, persona», II, 5, 2012, pp. 153-171, disponibile online all'indirizzo: <http://www.data.unibg.it/dati/bacheca/434/58284.pdf>. Per approfondire la riflessione sull'orientamento nella prospettiva della filosofia dell'educazione e del *lifelong learning*, si veda inoltre il volume di L. Girotti, *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*, Vita e Pensiero, Milano 2006.

⁴⁸⁹ M. Viglietti, *Orientamento*, in G. Flores d'Arcais (a c. di), *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Cinisello Balsamo (Milano) 1997, p. 874.

⁴⁹⁰ Per una definizione di sport in senso ampio, si veda: E. Isidori, *Filosofia dell'educazione sportiva. Dalla teoria alla prassi*, Edizioni Nuova Cultura, Roma 2012.

come ‘comportamenti’ e ‘azioni’ che rivelano ‘interessi’ e ‘aspirazioni’ di un soggetto che ne ha ‘bisogno’ e ne fa più o meno esplicita richiesta⁴⁹¹.

A ben guardare, l’origine storica e culturale del concetto di ‘orientamento’ implica sempre la necessità di un ‘posizionamento’: nell’orientamento educativo questo posizionamento deve essere sempre attuato in un quadro etico che, come è già stato detto, è rappresentato dalla ‘persona’. Senza questo posizionamento il concetto di ‘ritrovarsi’, ‘raccapezzarsi’, ‘avere le idee chiare’ in una situazione e di fronte ai problemi da risolvere che il concetto di orientamento implica, non avrebbe senso. Mancherebbe, infatti, quel ‘criterio’ di discernimento e di giudizio fondamentale in grado di permettere, a chi eventualmente ‘orienta’ e ‘guida’, di stabilire la via giusta da seguire, di trovare la posizione favorevole da cui partire ed a cui eventualmente arrivare. In questo senso, l’orientamento appare come una metafora stessa dell’educazione e finisce per rappresentare – in quanto azione intenzionale – una dimensione dell’agire educativo stesso⁴⁹².

La pedagogia come scienza umana teorico-prassica finalizzata al miglioramento dell’essere umano, per la sua stretta connessione con i valori e l’etica, è in grado di realizzare questo posizionamento, a differenza di altre scienze dell’orientamento educativo – quali ad esempio la psicologia e la sociologia –, che tendono invece a tralasciare il quadro assiologico e valoriale in nome di una (errata) più ‘tecnica’ ed ‘oggettiva’ azione di intervento. In queste scienze, infatti, se tale intervento deve esserci, a differenza di quanto accade con la pedagogia, esso viene sempre rimandato (ad altro apparato di tecnologie e conoscenze attuative, quali ad esempio la politica) e posticipato (spostato cioè ad un momento diverso rispetto a quello della ricerca e della descrizione), e non appare mai diretto ed immediato.

Non bisogna mai dimenticare, del resto, che quella dell’orientare è un’azione che appartiene alla natura stessa della pedagogia (che potrebbe essere definita ‘scienza dell’orientamento’ *tout court*), se pensiamo al fatto che il compito dell’antico pedagogo non era solo quello di difendere e di accompagnare il bambino per le strade della città, ma anche quello di indicargli la strada, di orientarlo, facendogli seguire una luce portata da una lanterna⁴⁹³.

Il punto di partenza per l’analisi pedagogica dell’orientamento sportivo deve essere dunque quello che le altre scienze dell’orientamento tendono per lo più a tralasciare: vale a dire il ‘pre-concetto’ che lo vede sempre collocato dentro un ‘orizzonte’, e che è sempre necessaria una prospettiva etica, valoriale ed assiologica per svilupparlo. Lo studio e la focalizzazione su questo quadro non debbono essere mai tralasciati anche nelle altre tipologie di orientamento (professionale, scolastico, ecc.), che vanno sempre viste come insiemi di azioni specializzate di ‘indirizzamento’, ‘guida’ e ‘accompagnamento’ della ‘volontà’ delle persone in relazione ai loro reali bisogni ed interessi.

Orientamento sportivo e agenti educativi

La mancanza di un quadro valoriale di riferimento, il rifarsi quasi esclusivo ad un approccio di tipo psicologico, uniti all’assenza di una reale visione culturale ampia e profonda dello sport e dei suoi significati in relazione alla persona, ha fatto sì che l’orientamento sportivo,

⁴⁹¹ Per un ulteriore approfondimento in prospettiva filosofico-educativa del concetto di orientamento, si veda: R. Biagioli, *La formazione orientativa*, «Studium Educationis», XV, 2, 2014, pp. 40-50.

⁴⁹² Per approfondire il concetto di ‘agire educativo’ e ricavare la sua stretta correlazione con il concetto di orientamento, si veda: M. Striano, *La razionalità riflessiva nell’agire educativo*, Liguori, Napoli 2001.

⁴⁹³ Cfr. H.-I. Marrou, *Storia dell’educazione nell’antichità*, tr. it., Edizioni Studium, Roma 1994, pp. 199-200.

anche quello maggiormente legato all'educativo (quello scolastico), venisse visto in una prospettiva esclusivamente psico-motoria e didatticistica, e interpretato come un problema meramente metodologico di acquisizione di abilità tecniche da parte dei giovani finalizzate allo sviluppo di capacità e talenti per le competizioni sportive scolastiche ed extrascolastiche di tipo federativo⁴⁹⁴.

La mancanza di una visione olistica, perché sempre frammentata ed unidimensionale, dell'orientamento sportivo (determinata da una visione limitata e tecnicistica dello sport) ha fatto sì che in questa modalità di aiuto alla valorizzazione della persona venisse trascurata la dimensione sociale, negando di fatto la definizione di 'orientamento educativo' che abbiamo riportato nell'introduzione.

Trascurando l'aspetto sociale dell'orientamento sportivo (vale a dire la possibilità di utilizzare lo sport come mezzo per acquisire valori in grado di influenzare abitudini, determinare attitudini e modificare comportamenti sociali), si è contribuito ad una visione non critica, limitata e parziale, dei contenuti, dei fini, degli obiettivi e delle finalità dello sport. Inserito in questo contesto, l'orientamento non è stato in grado di vedere lo sport nella sua straordinaria potenzialità di serbatoio di competenze e valori per il *lifelong learning* delle persone, e di leggerlo come un problema legato soprattutto ai temi della formazione permanente e dell'educazione degli adulti, ad esempio, e non solo a quelli dell'infanzia o della gioventù⁴⁹⁵.

In sostanza, l'orientamento allo sport (non solo nel nostro paese) non viene quasi mai percepito come intervento educativo 'complesso' in cui scuola, famiglia ed agenti educativi del tempo libero cooperano in vista di un comune obiettivo: quello della diffusione dei valori estrinseci e sociali di questa pratica in tutti i livelli e settori della società.

L'orientamento allo sport è un intervento sistemico che coinvolge tre principali agenti educativi, i quali a loro volta permettono l'individuazione di specifici 'piani' e 'livelli' di studio e di intervento, prospettando specifici problemi di carattere educativo. Questi agenti sono:

a) *la scuola*, agenzia storicamente deputata – almeno sin dagli anni Settanta del secolo scorso – all'orientamento sportivo dei giovani in età scolare, e che oggi sembra aver perso questo ruolo non solo a causa della crisi dell'educazione fisica in ambito scolastico, ma anche per l'assenza di coordinamento tra scuola ed enti di promozione sportiva (primi tra tutti le Federazioni ed il Comitato Olimpico Nazionale Italiano). Questa mancanza di coordinamento ha fatto sì che negli ultimi anni, in Italia, le iniziative di orientamento allo sport per i giovani si siano molto ridotte in termini sia quantitativi sia qualitativi.

b) *Gli agenti di promozione delle attività ricreative del tempo libero e dell'extrascuola*, che rivestono sempre maggiore importanza nella formazione sportiva delle giovani generazioni, soprattutto nel nostro paese, dove la mancanza di una effettiva ed efficace politica di promozione dello sport anche attraverso la costruzione e messa a disposizione dei cittadini di impianti sportivi pubblici, rende predominante l'iniziativa privata con finalità

⁴⁹⁴ In Italia questo problema è particolarmente rilevante a causa della massiccia influenza sulla cultura dell'orientamento sportivo dei giovani da parte del Comitato Olimpico Nazionale Italiano (CONI), che tende a selezionare, attraverso le diverse Federazioni, i talenti con il fine di avviarli alla pratica sportiva finalizzata al rendimento, alle gare ed alle competizioni sportive. Per una riflessione sul problema dello sport federativo nella prospettiva pedagogica europea si veda: A. Fraile (ed.), *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*, Graó, Barcelona 2004.

⁴⁹⁵ E. Isidori, *Formación de personas adultas: deporte, valores y ciudadanía a lo largo de la vida*, in M. Martí-Puig, J. Gil-Gomez, O. Chiva-Bartoll (a c. di), *Aprendizaje a lo largo de la vida: Reflexión y cambio*, Colonna édition, Alata, 2014, pp. 67-88.

di lucro. La promozione dello sport nel contesto delle attività ricreative (ma anche professionistiche, come accade per alcuni sport) è per lo più sviluppata da oratori, club, associazioni e scuole sportive (in Italia sono molto diffuse quelle calcistiche), che gestiscono palestre ed impianti sportivi nei quali soggetti di diverse età (bambini, adulti, anziani) possono praticare attività fisico-sportive per finalità ludiche, salutistiche o competitive. Si tratta di soggetti/enti privati che diventano così agenti di promozione sportiva – e quindi agenti educativi secondi per importanza solo alla famiglia – che, però, in molti casi (fatta eccezione per gli oratori e alcune associazioni e centri sportivi la cui missione è dichiaratamente educativa) non sembrano avere coscienza del ruolo educativo che dovrebbero ricoprire⁴⁹⁶.

c) *La famiglia*, di certo il più importante agente di promozione dell'orientamento sportivo nel nostro paese, a cui però si è prestata finora scarsa attenzione sia dal punto di vista della politica, sia della ricerca educativa. A proposito della famiglia, infatti, va detto che nella politica dell'orientamento sportivo nel nostro paese questo agente educativo continua ad essere ampiamente trascurato, non viene riconosciuto come il 'primo' agente di promozione sportiva e non si progettano interventi imperniati sul suo ruolo fondamentale per l'educazione sportiva della persona.

Pertanto, 'scuola', 'agenti di promozione dello sport' negli spazi e nei tempi prospettati dalla cultura del tempo libero, 'famiglia' (a cui dovrebbero essere aggiunti anche i 'mezzi di comunicazione di massa' per la funzione da essi svolta nella trasmissione dei valori della pratica sportiva che informano la socializzazione), sono i principali agenti educativi che danno vita al sistema dell'orientamento sportivo nella società contemporanea. Tuttavia, l'assenza nel nostro paese ed in Europa di un coordinamento tra questi tre (o quattro) agenti educativi e la mancanza di una reale politica dello sport in linea con quanto indicato dalle politiche dell'educazione europea, rendono l'orientamento sportivo qualcosa di non sistematico, affidato a sporadiche iniziative e scarsamente efficace in termini di promozione dello sport tra i giovani, e di sicuro non in grado di contrastare il fenomeno dell'abbandono precoce delle attività fisiche e sportive nei cittadini europei, soprattutto quelli dei paesi dell'area mediterranea⁴⁹⁷. Va detto che l'Unione Europea stabilisce linee guida per le politiche di orientamento allo sport, che però restano sempre ad un livello molto generale: spetta poi ai diversi paesi dell'Unione implementarle e metterle in atto nelle diverse aree territoriali nazionali⁴⁹⁸.

Lo sport, del resto, deve essere sempre intenzionalmente 'orientato' verso i valori, perché esso non è mai di per se stesso educativo (anche se intrinsecamente possiede 'virtù educative' ed una 'disposizione assiologia' verso il "bene" umano); infatti sono sempre i tre principali agenti educativi sopraindicati che fanno dello sport uno strumento educativo e di formazione della persona umana⁴⁹⁹.

Lo sport, in realtà, non è propriamente un agente educativo, ma una dimensione della complessa e sistemica (perché emergente dall'interazione di più elementi tra loro correlati) azione di orientamento che è compito della famiglia, della scuola e degli specifici

⁴⁹⁶ Basta pensare che in Italia esistono oltre 7.000 scuole di calcio a fronte di 8.000 scuole medie e 16.000 scuole elementari. Cfr. *Viaggio nel business delle scuole calcio. Solo un bambino su cinquemila esordisce in serie A*, «Repubblica», 14 ottobre 2013, articolo disponibile online all'indirizzo: http://www.repubblica.it/sport/calcio/2013/10/14/news/scuole_calcio_inchiesta-68533738/.

⁴⁹⁷ European Commission, *Sport and Physical Activity, Special Eurobarometer 412*, Brussels, March 2014, disponibile online all'indirizzo: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_412_en.pdf.

⁴⁹⁸ Commissione delle Comunità Europee, *Libro bianco sullo sport*, CCE, Bruxelles 2007.

⁴⁹⁹ C. Scurati, *Per una pedagogia dello sport: riflessioni dall'Italia*, «Educación y Educadores», XII, (2), 2009, pp. 121-128.

agenti deputati alla promozione sportiva da parte della società, attuare. Lo sport ha una funzione strumentale nel contesto dell'orientamento educativo della persona. Esso è uno strumento che assolve ad una specifica funzione solo però se viene intenzionalmente utilizzato 'per' ed 'in funzione' dell'educativo: e sono sempre gli agenti educativi, come si è detto, a determinare questo orientamento⁵⁰⁰. Altrimenti lo sport rimane solo un mezzo di socializzazione, che può essere positiva, oppure negativa, nel caso in cui non sia retta da quella 'intenzionalità migliorativa' della persona che è sempre elemento distintivo e connotante dell'educativo.

Senza consapevolezza che lo sport è uno strumento che può essere (o non essere) formativo e che spetta agli specifici agenti sociali saperlo correttamente utilizzare concertando i loro interventi in una prospettiva di interazione sistemica, non può esservi un autentico orientamento educativo. Senza la presa di coscienza di questa responsabilità, gli agenti di promozione dello sport corrono il rischio di non essere più tali, e di generare forme di 'curricolo occulto' basate su una comunicazione ed una trasmissione distorta dei valori; distorsione capace di creare un contrasto insanabile e una dicotomia tra i valori dichiarati e quelli effettivamente – più o meno tacitamente – trasmessi⁵⁰¹.

L'orientamento sportivo tra *life-wide* e *lifelong learning*

Per una corretta impostazione pedagogica dell'orientamento sportivo è necessario avere consapevolezza che lo sport interessa tutte le età della vita umana e forma parte di quello che oggi viene definito il *life-wide learning*⁵⁰², vale a dire la formazione olistica acquisita nella sua pienezza in tutti gli spazi, i momenti ed i contesti vissuti dal soggetto-persona nel quadro temporale della sua esistenza come essere "totale" e non frammentato.

L'orientamento sportivo, infatti, più che al concetto di *lifelong learning*, sembra meglio adattarsi a quello di *life-wide learning*, perché riguarda più una esperienza di vita (che può essere anche saltuaria o casuale nel caso dello sport competitivo o dei giochi sportivi) da intendersi come uno 'spazio largo e aperto' che si prospetta come 'olistico', 'omnicomprensivo' e 'totalizzante', in quanto coinvolge il corpo e le esperienze che esso 'fa' del mondo⁵⁰³.

Alla luce di questo quadro dischiuso dal recente concetto di *life-wide learning* – ancora poco teorizzato in sede pedagogica – possiamo quindi affermare che l'orientamento sportivo rappresenta un insieme di processi educativi/formativi organizzati, formali e non formali, che vengono attuati nel 'contesto', 'attraverso' e 'per' (inteso come "finalità") le attività sportive viste come esperienze che permettono alle persone di arricchire le proprie conoscenze, competenze (ed eventualmente qualifiche, come nel caso delle professioni sportive) al fine di realizzare una completa crescita, un perfezionamento personale ed una partecipazione consapevole allo sviluppo culturale (ma anche economico) ed etico della società in cui vivono⁵⁰⁴.

⁵⁰⁰ Sta tutto qui il concetto di 'pedagogia sociale dello sport', ancora da definire in prospettiva epistemologica.

⁵⁰¹ R. Tinning, *Physical education, curriculum and culture: critical issues in the contemporary crisis*, Routledge, London 2006.

⁵⁰² A. Tuijnman, K. Boström, *Changing notions of lifelong education and lifelong learning*, «International Review of Education», XLVIII, 1-2, 2002, pp. 93-110.

⁵⁰³ N. J. Jackson, *Lifewide Learning: History of an Idea. (Chapter A1)*, in N. Jackson, G.B. Cooper (Eds.), *Lifewide Learning, Education and Personal Development*, 2012, pp. 1-30, e-book disponibile online all'indirizzo: <http://www.lifewideebook.co.uk/>. Il concetto *life-wide learning* applicato allo sport permette di pensare questa pratica in un senso più ampio ed 'esistenziale' in collegamento con l'ambiente, i sensi ed il corpo in una prospettiva pedagogica che potremmo definire 'rousseauiana'.

⁵⁰⁴ S. Casucci, *Tutorship e apprendimento. Per una relazione di qualità*, Morlacchi, Perugia 2002, pp. 87-88.

Del resto, il concetto di orientamento allo sport, inteso nella sua duplice forma sia temporale sia situazionale di *lifelong* e *life-wide learning*, implica sempre un ampio ventaglio di opportunità e occasioni di formazione rivolte alle persone. Esso coinvolge, infatti, situazioni in cui le persone, qualunque sia il loro genere, la loro età o condizione economica e sociale, imparano dallo sport sperimentandolo come 'esperienza di vita' e 'vissuto', acquisendo da esso conoscenze che soddisfano interessi e bisogni personali legati alla sfera relazionale, emozionale, affettiva, cognitiva, fisica, intellettuale, spirituale, ecc.

Abbiamo finora detto che il concetto di 'sport' al quale la specifica forma di orientamento di cui qui trattiamo si riferisce, va inteso nel senso più ampio e meno riduttivo del termine (pertanto, non solo come 'gioco sportivo con finalità competitiva', come spesso erroneamente e comunemente viene inteso). Per comprendere meglio il concetto di 'sport' associato all'orientamento è necessario procedere ad una sua ulteriore e più approfondita definizione. Va detto che la parola 'sport' appare come polisemica, ed una definizione univoca di essa risulta difficile, nonostante il concetto che incarna rappresenti un 'universale culturale' (in quanto implica, come si è detto, il 'corpo', il 'gioco' ed il 'movimento').

Per una breve definizione di sport possiamo utilizzare quella data dal Consiglio d'Europa, che intende per sport 'qualsiasi forma di attività fisica che, mediante una partecipazione organizzata o meno, abbia come obiettivo il miglioramento delle condizioni fisiche e psichiche, lo sviluppo delle relazioni sociali o il conseguimento di risultati nel corso di competizioni a tutti i livelli'⁵⁰⁵. Questa definizione ha il merito di scomporre l'unità concettuale complessa rappresentata dallo sport nei suoi elementi costitutivi, vale a dire⁵⁰⁶:

- 1) il concetto di 'corpo' e di 'movimento' contenuto nel macroconcetto di 'attività fisica';
- 2) il concetto di 'benessere' inteso come 'miglioramento della persona' in tutte le sue dimensioni;
- 3) il concetto di 'inclusione sociale' implicito nel concetto di 'partecipazione' e di 'sviluppo delle relazioni sociali' che lo sport implica;
- 4) il concetto di 'ludicità', che la dimensione 'agonale', 'competitiva' e 'co-opetitiva' ('collaborazione' e 'confronto con se stessi e con gli altri' per il perseguimento della gratificazione personale attraverso il gioco) dello sport – in quanto *play* – implica sempre, anche quando esso appare maggiormente centrato sul conseguimento del risultato⁵⁰⁷.

Da queste definizioni si evince il rapporto profondo che esiste tra pedagogia, orientamento e sport. L'orientamento mira a raggiungere, attraverso la formazione e lo sviluppo di competenze specifiche rivolte non solo al 'fare' ma anche all' 'essere', il 'benessere' e l' 'inclusione sociale' della persona, aiutando quest'ultima a sviluppare una fruizione piena e gratificante della sua socializzazione nella comunità per mezzo del riconoscimento del proprio diritto all' 'esistenza, al lavoro ed alla dignità'⁵⁰⁸.

L'orientamento, quando è pedagogicamente pensato e impostato, è in grado di utilizzare lo sport in funzione educativa, perché vede in esso tutte le potenzialità di un dispositivo sociale basato sul rispetto delle regole, il legame con i valori umani della

⁵⁰⁵ CCE, *Libro Bianco sullo sport*, cit., p. 2.

⁵⁰⁶ E. Isidori, *La filosofia dell'educazione sportiva*, cit., pp. 28-29.

⁵⁰⁷ Questo accade soprattutto quando il gioco sportivo è praticato (e percepito) nella sua forma di *game*.

⁵⁰⁸ Cfr. K. R. Fox, *The physical self: from motivation to well-being*, Human Kinetics, Champaign, 1997; P. J. Arnold, *Sport, ethics and education*, Cassell, London 1997.

giustizia e dell'equità, ed il controllo e la prevenzione dei comportamenti antisociali e non corretti⁵⁰⁹.

Linee guida per una pedagogia dell'orientamento sportivo

L'orientamento allo sport si prospetta, quindi, come uno strumento a disposizione della pedagogia come scienza sociale impegnata nella promozione e nell'attuazione dei valori indispensabili alla vita comunitaria. I problemi pedagogici riguardanti l'orientamento sportivo sono molteplici e spesso coincidono, di fatto, con quelli del *lifelong learning* e dell'educazione degli adulti. Questi problemi riguardano, ad esempio: i comportamenti legati alla salute delle persone anziane. Oppure – e questa è una delle ultime tendenze – i problemi legati al diritto alla formazione ed all'apprendimento degli atleti e dei professionisti dello sport al termine della loro vita lavorativa. Si tratta dei problemi legati alla cosiddetta *dual career*, che vede oggi l'Unione Europea impegnata nella definizione di specifiche politiche rivolte alla sensibilizzazione delle istituzioni e nello sviluppo di specifici progetti comunitari⁵¹⁰.

Si può dire che, nel nostro paese, l'orientamento allo sport non solo non è stato quasi mai effettivamente teorizzato in prospettiva pedagogica, ma non è stato neppure pienamente associato ai contenuti ed ai problemi prospettati dalle tematiche del *lifelong learning*. È necessario quindi 'ri-orientare' concettualmente l'orientamento allo sport nella nostra società tenendo conto di alcune linee guida teoriche e concettuali che possano non solo legarlo alle tematiche emergenti del *lifelong e life-wide learning*, ma anche teorizzarlo meglio *sub specie paedagogiae*. Per progettare interventi di orientamento allo sport in tutte le età della vita umana, è quindi necessario partire dalla consapevolezza critica delle valenze pedagogiche racchiuse potenzialmente nei concetti fondamentali che lo sport racchiude in sé. Queste valenze possono essere sintetizzate nel seguente modo.

a) *L'orientamento allo sport parte dal corpo come corporeità*. Il 'corpo' rappresenta l'essenza stessa dello sport; senza corpo non ci sarebbe nessuna attività fisico-motoria. Il 'corpo' e la 'corporeità' sono la persona in quanto essere vivente che esiste (e quindi comunica) ed agisce nel mondo. Per essere identificato con la persona, tuttavia, il corpo non può mai essere inteso come mera materialità; l'essere umano è sempre qualcosa in più di un mero dato biologico, perché trascende la sua stessa 'biologia' e materialità⁵¹¹. Lo sport riguarda il corpo della donna e dell'uomo, perché ha a che vedere con la loro 'biologia'. Anche la 'formazione' (attività migliorativa rivolta all'acquisizione di competenze specifiche che hanno come obiettivo il 'fare' e l' 'esistere umano') e l' 'educazione' (attività comunitaria rivolta al miglioramento della vita della specie umana attraverso l'acquisizione di specifici abiti, comportamenti, valori e virtù universalmente accettati come condivisibili e 'buoni') sono 'biologia', proprio come lo sport. Lo sport è un'attività umana esistenziale che

⁵⁰⁹ Sulla prospettiva di utilizzo dello sport per il benessere, l'inclusione sociale e la prevenzione dei comportamenti devianti, si veda il recente volume di C. Maulini, *Progettare il benessere attraverso lo sport. Indicazioni metodologiche e studio di casi*, FrancoAngeli, Milano 2014.

⁵¹⁰ Il problema della *dual career*, la conciliazione tra attività sportiva e attività formative degli atleti, è un tema che comincia ad essere affrontato e va prospettandosi come una emergenza pedagogica fondamentale dell'orientamento sportivo contemporaneo.

⁵¹¹ Cfr. E. Isidori, *La pedagogia come scienza del corpo*, Anicia, Roma 2002. La percezione culturale di una unità inscindibile tra mente-corpo è peraltro il punto fondamentale da cui deve partire l'orientamento all'attività fisico-sportiva nella scuola (cfr. G. Bertagna, *Introduzione. Legittimazione di una presenza*, in Id., a c. di, *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*, FrancoAngeli, Milano 2004, pp. 30-31).

va oltre la mera apparente datità biologica e materiale. In quanto pratica che implica il ‘corpo’, il ‘gioco’ ed il ‘movimento’, lo sport esprime – più di ogni altra – l’essenza della donna e dell’uomo e la loro vocazione al trascendimento della condizione meramente ‘biologica’ e ‘corporale’ che a prima vista sembra contraddistinguerli.

Questa è, insomma, la prima verità che lo sport disvela dinanzi alla possibilità dell’orientamento come ‘azione pedagogica permanente in funzione della persona’: vale a dire che lo sport non è mai qualcosa di meramente ‘biologico’⁵¹², ma qualcosa che trascende l’uomo stesso e ne costituisce la radice esistenziale. L’orientamento sportivo, pertanto, è legato prima di tutto al *bíos* della persona ed alla sua esistenza come entità olistica corporeo-fisiologica votata alla trascendenza.

b) *L’orientamento allo sport ha come obiettivo il benessere della persona.* Lo sport, infatti, interpretato alla luce del *bíos*, permette di ripensare profondamente, ad esempio, anche il concetto di ‘salute’ della persona⁵¹³, così centrale nell’orientamento sportivo, permettendo di interpretare e comprendere più chiaramente quest’ultimo in termini di ricerca permanente del ‘benessere’⁵¹⁴. Il ‘benessere’ della persona va dunque visto come un ‘ben-esser-ci’ esistenziale, che si ricollega ad una condizione originaria che è possibile ritrovare in ogni essere umano. Questo ‘ben-esser-ci’ si ha nella donna e nell’uomo quando essi hanno la possibilità di muoversi, giocare ed esprimersi con il corpo in uno spazio (inteso nella sua accezione olistica di ‘spazio geografico’ e ‘socio-relazionale’) adeguato. La percezione da parte di ogni essere umano del contatto gratificante con il ‘mondo’ reso possibile per mezzo del corpo, del gioco e del movimento e sintetizzata nello sport, genera quel piacere di natura estetico-percettiva (*áisthesis*)⁵¹⁵ che chiunque pratica uno sport (un praticante, un atleta o giocatore, una persona che svolge una attività fisica con finalità ludico-ricreative) conosce bene⁵¹⁶.

Lo sport è, infatti, un possibile antidoto nei confronti della depressione, dell’angoscia, della noia e del dolore, tutti elementi perturbatori che generano situazioni di disagio, ad esempio, per le persone adulte (a seguito della perdita del lavoro, di cambiamenti intervenuti nella vita affettiva o relazionale, a causa di situazioni di stress e traumi esistenziali, ecc.). È per questi motivi che lo sport viene oggi considerato sempre più un formidabile strumento di *coping* e di *empowerment* al servizio della ‘resilienza’ nelle persone adulte⁵¹⁷.

c) *L’orientamento allo sport deve essere attuato nel contesto dell’inclusione sociale.* Lo sport, inteso nella sua definizione generale e umana, è dunque ‘vita’ (‘esperienza’, ‘vissuto’ e ‘storia della persona’) che ha come finalità un benessere ed un miglioramento

⁵¹² Per i greci la parola *bíos*, sulla quale Jean-Baptiste Lamarck agli inizi del XIX conìò erroneamente il termine ‘biologia’, indicava il ‘modo di procurarsi da vivere’, il ‘corso’, la ‘storia’ ed il ‘racconto di vita’, ed aveva principalmente il significato di ‘biografia’ intesa come ‘racconto’ del vissuto’ di una persona (cfr. G. La Magna, A. Annaratone, *b...oj*, in *Vocabolario Greco-Italiano*, Signorelli, Milano 1970, p. 252). *Bíos*, pertanto, non vuol dire mai ‘vita’ in senso ‘biologico-cellulare’; per i greci, infatti, la ‘vita’ era indicata con il termine *psyché* o *zoé*.

⁵¹³ M.L. Iavarone, *Educare al benessere: per una progettualità pedagogica sostenibile*, Bruno Mondadori, Milano 2008.

⁵¹⁴ R. Bisquerra, *Cuestiones sobre bienestar*, Síntesis, Madrid 2013.

⁵¹⁵ E. Isidori, *La filosofia dell’educazione sportiva*, cit., p. 80, nota.

⁵¹⁶ Questa sensazione di piacere fa dello sport uno strumento educativo per la promozione del benessere individuale e comunitario della persona.

⁵¹⁷ La resilienza è la capacità del soggetto – acquisita attraverso lo sviluppo di specifiche competenze – di resistere allo stress ed alle pressioni della vita senza distruggersi (cfr. C. Maulini, *Pedagogia, benessere e sport*, Anicia, Roma 2006).

delle persone attraverso la valorizzazione della loro dignità di esseri umani e la loro gratificazione esistenziale. L'inclusione rappresenta, dunque, sia il contesto sia la finalità stessa dell'orientamento allo sport. Pertanto, sia lo sport (inteso nella sua essenza valoriale intrinseca), sia l'orientamento si configurano come strumenti pedagogici al servizio della società, in quanto la loro finalità è quella di generare apprendimenti che portano a stili di vita, atteggiamenti e comportamenti sempre orientati a specifici valori umani di tipo comunitario.

d) *L'orientamento allo sport deve essere sempre sviluppato nel quadro dei valori della cittadinanza democratica.* Infatti, il principio che oggi viene affermato e ribadito costantemente non sono nella letteratura di carattere pedagogico, ma anche in quella di carattere politico-istituzionale internazionale, è che lo sport esprime sempre valori fondamentali dell'uomo legati a specifiche aree dell'axiologia umana⁵¹⁸. Questi valori sono legati a specifici diritti⁵¹⁹, tra i quali vi è quello fondamentale della cittadinanza. Se lo sport, allora, è considerato come un indice dello sviluppo di una società, che sarà considerata tanto più evoluta e sviluppata quanto più in essa lo sport risulterà diffuso e praticato, allora è inevitabile che esso sia legato profondamente anche al concetto di cittadinanza⁵²⁰. Lo sport è sempre stato un luogo di fruizione della democrazia, un luogo per la cittadinanza e per i diritti dei cittadini⁵²¹; pertanto, come tale, va sempre pensato ed utilizzato.

È necessario, quindi, ripensare l'orientamento allo sport in termini critici: vale a dire nei termini di una 'pedagogia critica dello sport' che metta sia il 'benessere', sia la 'cittadinanza' (e non solo le abilità e le competenze fisico-motorie) al centro della sua azione. L'orientamento allo sport è, in sostanza, sempre orientamento educativo alla cittadinanza nel quadro dei diritti della persona, in tutte le età ed i contesti sociali della vita umana. Ma lo sport in sé, come si è detto, resta un valore e un bene non attuato se non viene orientato in prospettiva educativa e formativa 'nel', 'con' e 'attraverso' il contesto sociale in cui si inserisce: attraverso, cioè, le principali agenzie sociali ed educative – ed anche per mezzo della politica –, che garantiscono che i valori potenzialmente contenuti in questa pratica si attuino, passando da 'valori potenziali' a 'valori in atto'. L'orientamento sportivo deve quindi tenere conto che è sempre il 'contesto' (e la sua 'intenzionalità educativa'), a determinare la percezione (che dovrebbe sempre essere educativa) della natura dello sport nelle sue diverse forme da parte della società.

Orientamento sportivo e *dual career*

Sulla base di quanto affermato nei paragrafi precedenti, possiamo dire, pertanto, che l'orientamento allo sport dovrebbe svilupparsi tenendo conto di due principali dimensioni⁵²²:

⁵¹⁸ Queste specifiche aree riguardano, ad esempio: i valori legati allo stare insieme; i valori legati al gioco, alla festa ed alla ricreazione; i valori legati alla fruizione del benessere ed alla realizzazione di una vita piena.

⁵¹⁹ V. Schürmann, *Sports and Human Rights*, «Journal of the Philosophy of Sport and Physical Education», XXXIV, 2, pp. 143-150.

⁵²⁰ M. Guschwan, *Sport and citizenship: introduction*, «Sport in Society», XVII, 7, 2014, pp. 859-866.

⁵²¹ F. J. López Frías, E. Isidori, *Sport and democracy: Philosophical trends and educational challenges in contemporary society*, «CCD, Cultura_Ciencia_Deporte», IX (27), 2014, pp. 189-197.

⁵²² Per un approfondimento di queste due dimensioni, si veda: A. Cunti, *Orientamento Formativo*, in Id. (a c. di), *Lessico di pedagogia del corpo e del movimento*, Università degli Studi di Napoli Parthenope, Napoli, s.d., pp. 57-58, libro disponibile online all'indirizzo: http://www.uniparthenope.it/docs/motorie/dispense/Lessico_di_Pedagogia.pdf.

a) una dimensione ‘informativa’, che ha a che fare con l’acquisizione da parte delle persone di saperi e conoscenze ricavate dall’esperienza dello sport che permettono loro di migliorare la vita;

b) una dimensione ‘formativa’ in senso stretto, che ha l’obiettivo di aiutare le persone a compiere scelte per indirizzare la loro esistenza nel miglior modo possibile in relazione ad uno specifico progetto di vita e di lavoro.

Questa seconda dimensione rappresenta oggi la nuova frontiera dell’orientamento allo sport nelle politiche educative dell’Unione Europea⁵²³. Lo sport, infatti, rappresenta oggi sia una occasione di formazione, sia di lavoro per molte persone. Per questo si va diffondendo il principio che anche coloro che lavorano – o hanno lavorato – come professionisti dello sport, hanno il diritto a fruire di una adeguata formazione che li orienti ad una specifica attività lavorativa, utilizzando e sviluppando competenze che magari sono state acquisite proprio attraverso l’esperienza sportiva. Si tratta quindi di trovare una modalità che possa aiutare queste persone a conciliare, nel miglior modo possibile e secondo i loro bisogni, la ‘formazione’ (‘scolastica’, ‘professionale’ o ‘accademica’) con l’attività sportiva, sia durante sia dopo la carriera professionistica come atlete e atleti⁵²⁴.

Si tratta, come si è già detto, del problema specifico dell’orientamento allo sport oggi emergente, denominato *dual career*. In questo contesto è necessario ripensare la *dual career* nei termini di una specifica ‘pedagogia dell’orientamento sportivo permanente’, ossia nel quadro di un *lifelong e life-wide learning* e al di fuori di una concezione dello sport come mero addestramento e semplice acquisizione di abilità tecniche.

Il punto di vista pedagogico dal quale deve partire l’orientamento nella *dual career* è che lo sport è sempre un problema legato alla ‘formazione integrale’ delle persone. La pedagogia può aiutare il mondo dello sport – soprattutto quelle agenzie che ancora non hanno preso coscienza della loro funzione pedagogica –, a capire che tale pratica prospetta sempre uno specifico tipo di ‘intelligenza’ (*forma mentis*) e di ‘cultura’ che non è mai separata dalla *paidéia* intesa come sapere che emerge dall’integrazione di tutte le diverse forme di intelligenza umana⁵²⁵. Le diverse forme di intelligenza umana, tra le quali quella ‘sportiva’ occupa un posto fondamentale ancora non pienamente riconosciuto⁵²⁶, non sono altro che fittizie emanazioni analiticamente definite di un’unica forma di intelligenza, quella che nasce dalla vocazione permanente all’interpretazione e comprensione del mondo alla quale ogni essere umano è votato sin dalla nascita e che sperimenta nella propria esistenza⁵²⁷. Senza questa consapevolezza, l’orientamento allo

⁵²³ European Commission, *Commission staff document: Action plan ‘Pierre de Coubertin’, accompanying document to the White Paper on Sport*, Directorate-General Education and Culture, Brussels 2007.

⁵²⁴ Cfr. European Commission, *Guidelines on Dual Careers of Athletes Recommended Policy Actions in Support of Dual Careers in High-Performance Sport*, Brussels 2012, documento disponibile online all’indirizzo: http://ec.europa.eu/sport/news/20130123-eu-guidelines-dualcareers_en.htm. Un aiuto per conciliare attività sportiva e studio durante la carriera professionale di questi atleti potrebbe venire, ad esempio, dall’utilizzo sistematico nelle scuole e nelle università di una specifica figura (un tutor specializzato), che opera all’interno di uno specifico sistema flessibile di sostegno, orientamento ed aiuto in continua interazione con i principali agenti educativi; oppure dall’uso delle nuove tecnologie della formazione a distanza, tradizionali o basate sui *social networks* o il *M-learning* (formazione basata sull’uso dei dispositivi mobili di comunicazione di ultima generazione quali *smartphone* e *tablet*).

⁵²⁵ Cfr. G. Turró Ortega, *El valor de superarse. Deporte y humanismo*, Editorial Proteus, Barcelona 2013.

⁵²⁶ Per questa interpretazione e comprensione del mondo, anche lo sport può fornire una sua propria ‘forma’ di intelligenza, che potrebbe essere appunto definita come ‘intelligenza sportiva’: vale a dire una ‘intelligenza del corpo’ e del ‘movimento’ che agisce in perfetta interazione ed equilibrio con tutte le altre.

⁵²⁷ H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell’intelligenza*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1987.

sport non potrà mai trasformarsi in uno strumento di formazione integrale – di *Bildung* – dell'essere umano come persona.

La relazione tra 'sport', 'orientamento educativo' e 'formazione permanente' deve essere pertanto di mutuo riconoscimento della reciproca importanza e di stretta correlazione. In senso generale, l'orientamento come azione rivolta alla formazione integrale dell'essere umano non può esistere e perseguire i suoi obiettivi senza lo sport e viceversa; vale a dire che l'orientamento e la formazione umana non possono non riconoscere l'importanza dello sport quale area fondamentale di apprendimento e di educazione.

La necessità di incrementare gli studi pedagogici sull'orientamento allo sport si prospetta, pertanto, come una sfida emergente nel campo della ricerca educativa contemporanea. Dal punto di vista dell'orientamento educativo, allora, come è possibile aiutare le persone a prendere coscienza dell'importanza dello sport quale strumento di formazione, di acquisizione di abiti e valori in grado di migliorare la qualità della loro vita e di permettere loro la fruizione piena della cittadinanza democratica?

Il concetto di orientamento lascia intendere che è sempre necessario partire dai bisogni delle persone se si vuole riuscire a sviluppare strategie che possano aiutarle ad orientare la loro vita sociale e lavorativa, soddisfacendo i propri interessi ed agendo in funzione di quelli della comunità in cui vivono. Come è stato detto al principio di questa trattazione, il settore della ricerca pedagogica nazionale e internazionale rivela ancora limiti e mancanze in questo campo: sono infatti ancora molto poche le ricerche sul rapporto tra orientamento, sport e bisogni delle persone nelle diverse età della vita. Sono scarse anche le ricerche sulle tematiche riguardanti i bisogni specifici dei soggetti adulti relativi alle necessità di riqualificazione della carriera professionale (come nel caso di atleti professionisti o di alto livello, ad esempio).

È quindi necessario incrementare quest'area di ricerca scientifica della pedagogia dell'orientamento, promuovendo ricerche e studi che approfondiscano il rapporto tra 'adulti' e 'sport' in una prospettiva più pedagogica, rivolgendo maggiore attenzione ai problemi sociali che lo sport comporta, facendo sempre riferimento ai problemi dei diritti umani, della democrazia nell'era della globalizzazione e del dibattito sulla cittadinanza planetaria.

Conclusioni

Lo sport è uno strumento fondamentale dell'orientamento educativo che non può più essere ignorato nel campo della ricerca pedagogica applicata all'educazione formale e informale. Lo sport è uno strumento di cittadinanza che deve essere adeguatamente studiato ed implementato secondo le diverse prospettive che sono state evidenziate. La pedagogia, in quanto scienza teorica e pratico-progettuale, può svolgere un ruolo di guida (aiutando gli agenti di promozione sportiva a svolgere pienamente la loro funzione educativa, ad esempio) nell'orientamento allo sport nel contesto della società contemporanea, evitando che esso venga centrato soltanto su una dimensione psico-sociale e motivazionale, come è accaduto finora.

È necessario un orientamento 'diffuso' allo sport nella società che coinvolga tutti gli agenti educativi in un intervento 'sistemico' (da intendersi come insieme di azioni intenzionali ed efficaci emergente dalla stretta interazione tra parti rappresentate dagli agenti educativi) e 'sistematico' (vale a dire, non estemporaneo, sporadico e casuale, ma sempre pianificato e duraturo nel tempo). La valutazione dei risultati dell'azione di orientamento allo sport portata avanti dagli agenti educativi dovrà avere come suo criterio e parametro fondamentale il livello di diffusione dello sport ed il miglioramento della sua

‘qualità’, che dovrà essere continuamente monitorata e intesa come l’efficacia della sua fruizione’ in termini di benefici legati al benessere integrale delle persone che ne usufruiscono nelle diverse modalità⁵²⁸.

La situazione dell’orientamento allo sport nel nostro paese richiede interventi immediati e lo sviluppo di specifiche politiche formative non solo nel campo dell’educazione familiare e scolastica, ma anche dell’educazione degli adulti, della politica educativa e del lavoro. È necessario, inoltre, un intervento culturale generale che possa generare un profondo cambiamento nella percezione dello sport ancora diffusa nella società, che continua ancora a percepirlo come qualcosa di meramente tecnico-addestrativo e di non legato ad una reale prospettiva pedagogica ed educativa.

Possiamo pertanto concludere affermando che la parola ‘sport’ non è ancora entrata pienamente nel lessico dell’orientamento educativo. Per questo è necessario incrementare sia ricerche teoriche sia ricerche sperimentali in questo ambito, facendo in modo che questa parola ne entri pienamente a far parte. Tuttavia, l’obiettivo della promozione dello sport nella società che l’orientamento educativo intende perseguire, il problema della sua trasformazione in uno stile di vita attivo, sano e in grado di far accedere le persone alla ricchezza prospettata dalle virtù intrinseche che lo sport possiede, non è solo un problema di ‘formazione’ in senso stretto. I problemi della formazione sono sempre problemi politici: senza la politica non vi è speranza che i principi, le intuizioni e le scoperte della ricerca pedagogica sull’orientamento possano passare dalla teoria alla pratica, e trasformarsi in azioni concrete in grado di realizzare il cambiamento della società.

L’attuazione delle potenzialità pedagogiche dello sport per il miglioramento della qualità della vita delle persone rappresenta – ne siamo convinti – una delle principali sfide della pedagogia dell’orientamento. Siamo inoltre convinti che lo sport, in quanto pratica, attività e cultura profondamente legata al corpo, alla corporeità umana ed ai suoi valori, per l’importanza che riveste e per le interconnessioni che presenta con le diverse dimensioni dell’umano, rappresenta veramente una delle ultime frontiere dell’orientamento educativo contemporaneo.

Emanuele Isidori

Professore Associato, Università degli Studi di Roma “Foro Italico”
Associate Professor, University of Rome “Foro Italico”

⁵²⁸ Questo è il criterio seguito, ad esempio, dalle politiche educative europee, come testimoniato dall’*eurobarometro sullo sport*, un osservatorio inteso come insieme di azioni finalizzate al monitoraggio della diffusione e fruizione della pratica sportiva in termini quantitativamente e qualitativamente rilevanti da parte dei cittadini europei nei diversi stati dell’Unione.

**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 europee⁵²⁹ in materia e la conseguente politica nazionale⁵³⁰ 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 guidance*⁵³¹. 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

⁵²⁹ 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.

⁵³⁰ 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).

⁵³¹ Cfr. G. Alessandrini, C. Pignalberi, *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat digitali, reti e comunità*, Pensa Multimedia, Lecce 2012.

professionale degli individui e delle organizzazioni educative-sociali con la flessibilità dei mercati del lavoro in continua trasformazione⁵³².

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 unicità⁵³³ 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 vantaggi⁵³⁴.

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 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'artigiano⁵³⁵ 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

⁵³² 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.

⁵³³ Isfol, *Rapporto Orientamento 2011. Sfide e obiettivi per un nuovo mercato del lavoro*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli 2012.

⁵³⁴ 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.

⁵³⁵ Per una disanima della teoria dell'intelligenza pratica, R. Sennett, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008.

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 Strologo⁵³⁶, riprese e approfondite successivamente da Viglietti⁵³⁷, fino alle recenti ricerche di Pombeni⁵³⁸, Castelli e Venini⁵³⁹, Di Fabio⁵⁴⁰ e Grimaldi⁵⁴¹.

In particolare, si richiama il concetto di «career adaptability» di Savickas⁵⁴² 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 fase⁵⁴³ 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.

⁵³⁶ G. Scarpellini, E. Strologo, *L'orientamento. Problemi teorici e metodi operativi*, La Scuola, Brescia 1976.

⁵³⁷ M. Viglietti, *Orientamento. Una modalità educativa permanente*, SEI, Torino 1988.

⁵³⁸ L. M. Pombeni, *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna 1990.

⁵³⁹ C. Castelli, L. Venini, *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*, Franco Angeli, Milano 1996.

⁵⁴⁰ A. Di Fabio, *Psicologia dell'orientamento. Problemi metodi e strumenti*, Giunti Editore, Firenze 1998.

⁵⁴¹ A. Grimaldi, *Modelli e strumenti a confronto: una rassegna sull'orientamento*, Franco Angeli, Milano 2002.

⁵⁴² M. L. Savickas, *Life designing: a paradigm for career construction in the 21st century*, in «Journal of Vocational Behaviour», 2009, p. 69.

⁵⁴³ 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 delle professioni. A queste si susseguono le fasi *vocazionale* e *maturativo-personale* ampiamente descritte nel paragrafo.

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 identità⁵⁴⁴ 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 competenze⁵⁴⁵ 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 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 Bateson⁵⁴⁶.

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

⁵⁴⁴ 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.

⁵⁴⁵ 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.

⁵⁴⁶ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente* [1972], Adelphi, Roma 1977.

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

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 pratica⁵⁴⁷ 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

⁵⁴⁷ Cfr. G. Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, cit.

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.

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 sviluppo⁵⁴⁸.

Si tratta – come afferma Nussbaum⁵⁴⁹ – 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»⁵⁵⁰. 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

⁵⁴⁸ 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.

⁵⁴⁹ 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.

⁵⁵⁰ M. C. Nussbaum, *Creare capacità. Come liberarsi dalla dittatura del Pil*, cit., p. 39.

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 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 alternativi⁵⁵¹.

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 bene⁵⁵².

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

⁵⁵¹ A. K. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000, p. 78.

⁵⁵² *Ivi*, p. 78.

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 tutti i soggetti coinvolti. A tale riguardo, nel 2009 Wenger⁵⁵³ 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 TRE⁵⁵⁴ 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-laurea⁵⁵⁵.

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

⁵⁵³ E. Wenger, N. White, J.D. Smith, *Digital Habitat: stewarding technology for communities*, OR Cpsquare, Portland 2009.

⁵⁵⁴ 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.

⁵⁵⁵ Master di I livello a distanza HR SPECIALIST – Professionisti per le Risorse Umane (www.master-hrspecialist.com).

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 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:

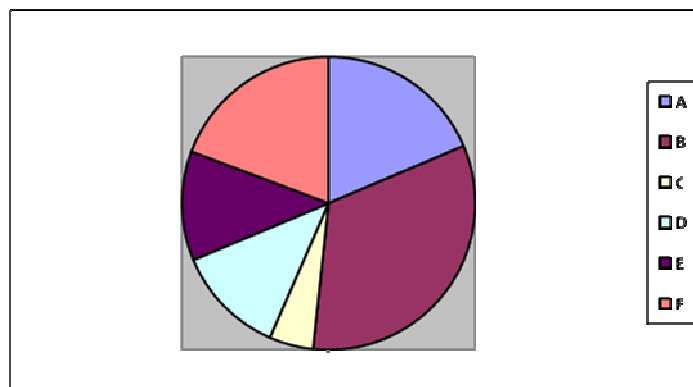
- il costante confronto nell'*ambiente comunitario* ha consentito di esplicitare agli altri il proprio punto di vista e di superare così l'inevitabile soggettività e parzialità dell'esperienza personale;
- la valorizzazione della diversità delle situazioni osservate od esperite e della capacità del gruppo 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).



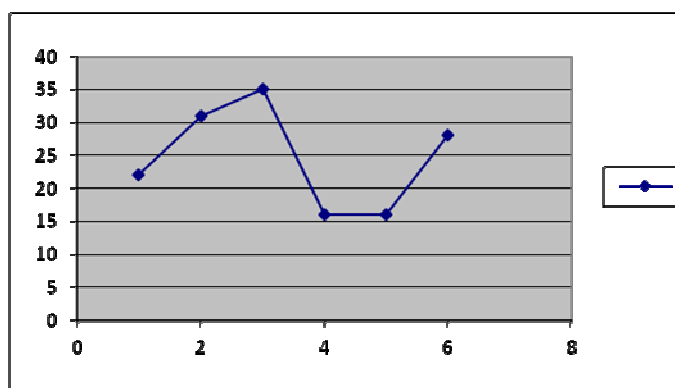
Tav. 1 – La comunità di pratica come dispositivo di orientamento

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 2006⁵⁵⁶ –, 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»⁵⁵⁷ 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.

⁵⁵⁶ P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003.

⁵⁵⁷ J. Moon, *Reflection in learning and professional development*, Kogan Page, London 1999, p. 104.

Anche se si possono isolare diversi tipi di comunità, all'interno di questi ambienti tecno-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'esterno⁵⁵⁸.

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 di Roma TRE

Ph.D in *Education*, University of Rome

⁵⁵⁸ Z. Bauman, *Voglia di comunità*, tr. it. a cura di S. Minucci, Laterza, Roma-Bari 2001, p. 107.

The person and its strenghts for an educational guidance

La persona e le sue potenzialità per un orientamento educativo

Carlo Macale

This article deals with a model of “educational guidance” linked to the concept of the person as conceived by Maritain. In the study of the choice of human being, it must be considered not only the psychological or social aspect, but also the inner freedom. This is the reason why, before promoting a kind of psychological guidance, we must reflect on all aspects that touch the human soul. Only later, we can consider a “practical guidance” that respects an integral vision of the person and guides it toward wise and constructive choices.

Il rapporto fra orientamento ed educazione è quanto mai complesso e rispetto ad esso non sempre gli studiosi, anche appartenenti a una stessa corrente di pensiero, concordano. L'alta valenza semantica del termine “orientamento” fa superare la semplice visione psicofisica del “trovare una direzione” che ci accomuna anche ad altre specie animali. Il nostro orientarci come esseri umani all'interno della vita è esistenziale e poggia le basi su una primaria ricerca di senso che, tradotta in termini filosofici, può essere ricondotta alla ricerca della *felicità*, mentre su un piano psico-sociale richiama un concetto vicino all'*accomplishment*.

Cosa ormai certa è che l'orientamento non è più un fattore “tecnico-attitudinale” o “di studio della personalità”. Anche le nuove scienze hanno compreso che la sola dimensione di valutazione e consulenza è ormai riduttiva rispetto alla profondità del concetto di persona e di persona in cultura, in quanto la realizzazione personale supera di gran lunga la sola appartenenza al mondo. Oggi più che mai, l'orientamento è materia pedagogico-sociale, come processo sincretico delle scienze dell'educazione e delle scienze sociali secondo una visione di significati. Macario definisce l'orientamento come

un processo educativo personalizzato e individualizzato di aiuto offerto al giovane nella sua progressiva realizzazione personale, che viene raggiunta attraverso una libera assunzione e interiorizzazione di valori; un processo messo in atto intenzionalmente dagli educatori, in situazioni diverse, che richiedono comunicazione e la rendono possibile⁵⁵⁹.

Questa definizione è ben lontana da ogni forma di tecnicismo o di visione settoriale dell'essere umano. La persona che si orienta è un essere che si libera dalla sua contingenza e attinge significati alla sua interiorità. Per dirla in termini maritainiani, è un soggetto che, pur facendo i conti con il proprio essere individuo, predilige scegliere in quanto persona, ossia come sostanza aperta al mondo ma rivolta anche alla trascendenza, ossia al mondo dei valori. Come osserva ancora Macario «questa capacità di astrarre se stesso oltre i confini immediati dello spazio e del tempo moltiplica le possibilità umane»⁵⁶⁰. Ora, se è vero che vi è orientamento se vi è la possibilità di

⁵⁵⁹ L. Macario, *L'orientamento dei giovani in un mondo che cambia*, in G. Malizia, C. Nanni, *Giovani orientamento educazione*, LAS, Roma 1999, p. 33.

⁵⁶⁰ L. Macario, S. Sarti, *Crescita e orientamento*, LAS, Roma 1999², p. 45.

scegliere, l'aumento di possibilità di scelta migliora, non tanto sul piano quantitativo quanto su quello qualitativo, il definirsi come soggetto in ricerca. Infatti, se la scelta supera la contingenza e si confronta con più possibilità esterne alla condizione umana nell'*hic et nunc*, allora orientarsi significa specchiare se stessi in una dimensione ideale che ci sostiene, in un percorso di identità personale che ci spinge ad essere ciò che vogliamo essere o ciò che siamo chiamati a essere, se vediamo l'orientamento in una chiave vocazionale.

Persona e trascendenza

Il rapporto persona e trascendenza è insidioso per la pluralità di significati attribuibili sia al concetto di persona sia all'idea di trascendenza.

Rispetto al concetto di persona sappiamo che diverse scuole di pensiero di carattere sociologico, filosofico, politico, ma anche psicologico, rinunciano a tale espressione e prediligono il termine individuo (al massimo personalità), perché più "neutro", statisticamente più adeguato e politicamente più corretto. Dibattito più acceso vi è, invece, sul termine trascendenza che a volte è confuso con il divino, altre volte è usato analogamente al trascendentale di scuola kantiana, altre volte è impiegato per descrivere le proiezioni umane.

Proprio a causa di questa poliedricità di significati attribuiti in letteratura ai termini di persona e di trascendenza, si ritiene utile spiegarne il nostro uso.

Il nostro riferimento al concetto di persona è palesemente ispirato al personalismo filosofico di Jacques Maritain e al suo umanesimo integrale che si confronta, senza indugi, con le diverse scienze umane. Ci piacerebbe dibattere sulla radice filosofica e teologica della *quaestio* antropologica maritainiana, come anche della questione politica ed economica in relazione alla sua idea di essere umano, ma riteniamo più giusto soffermarci sul tema antropologico in chiave pedagogica.

Il filosofo francese in un testo che raccoglie alcuni suoi scritti pedagogici definisce così l'essere umano:

L'uomo è nella sua interezza individuo e al tempo stesso persona: è una "persona" per la spirituale sussistenza della sua anima, ed è "individuo" in ragione di quel principio di diversificazione non specifica che è la materia e che rende i membri di una stessa specie differenti gli uni dagli altri. La mia individualità e la mia personalità, così definite sono due aspetti del mio essere sostanziale, ai quali corrispondono due poli differenti di attrazione per il mio sviluppo interiore e morale. Io posso svilupparmi nel senso della personalità, cioè nel senso della padronanza e dell'indipendenza proprie allo spirito per il quale sussisto; oppure posso svilupparmi nel senso dell'individualità, cioè nel senso dell'abbandono alle tendenze che sono presenti in me in virtù della materia e dell'eredità⁵⁶¹.

Questa definizione ci dà due possibilità di orientamento: uno individuale-meccanicistico, sia esso di carattere psicologico che sociologico, e uno di carattere più aperto, più legato alla propria sostanza, alla vera libertà interiore dell'essere umano. Possiamo scegliere se orientare e orientarci secondo un modello di appartenenza a una società (sia di impostazione marxista o durkeimiana) o a una definizione prettamente psicologica dell'identità personale e sociale dell'individuo; oppure se educarci a partire dalla nostra continua ricerca di senso all'interno del nostro spirito, considerando l'interiorità la parte fondante il nostro essere e sentirci persona. Ci orientiamo secondo la scienza e i suoi progressi, o mettiamo al primo posto la dimensione sapienziale della vita verso la quale dirigere anche i progressi scientifici e tecnici?

⁵⁶¹ J. Maritain, *Educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 2000, p. 55.

Per anni la sociologia funzionalista e la psicologia, sia essa freudiana o cognitivo-comportamentale, hanno pensato di poter fare a meno di una dimensione “sapienziale” della vita. Le nuove scienze, di deriva neo-positivista, hanno pensato di metter sotto scacco i saperi religiosi e filosofici (tranne quelli analitici o popperiani) e dobbiamo dire ci sono riusciti. Come afferma Nussbaum, oggi giorno viviamo una condizione umana «senza anima»⁵⁶², dove non ci riconosciamo noi come persone e quindi non riconosciamo l'altro come persona. Vi è un relativismo morale che inficia la ricerca dell'essenza umana e che tralasciando ogni *quaestio* antropologica, fonda la sua riflessione esclusivamente sul desiderio e il bisogno dell'individuo contingente. Il migrare dei valori dall'assoluto al contrattabile ha mostrato una società sempre più in difficoltà, di cui la fragilità giovanile, fra disagio e devianza, è una parte significativa.

È quindi giunto il momento di ricollocarci nelle scelte su un piano di trascendenza nel senso largo del termine. Nessun integralismo religioso o visione monodirezionale della vita a seconda della cultura di appartenenza, ma una riflessione sull'Altro e sull'Oltre che comunque ci appartiene. Nessuna ipotesi di un Iperurano dei valori o di un diktat divino, ma una ricerca sull'evidenza antropologica dell'essere umano chiamato a superare la propria contingenza e a realizzarsi in una dimensione che lo sovrasti e lo integri. È nel suo spirito che la persona lievita, subisce una lenta metamorfosi e, come afferma Guardini, «al di là di tutte le possibilità psicologiche calcolabili, egli diventa sempre più ampio, più ricco, più limpido e più benevolo»⁵⁶³. Parliamo di un elemento fondante la persona, per mezzo del quale ogni azione ha un senso.

Orientare secondo libertà

Nel celeberrimo primo numero della rivista salesiana «Orientamenti pedagogici», Braido affermava che orientare è educare, in quanto «sforzo di illuminazione dell'uomo in crescita perché assuma coscientemente la giusta posizione di fronte alla realtà e alla verità; ed insieme sforzo di convincimento, di amorevole risoluta persuasione alla vitale concreta realizzazione dei valori»⁵⁶⁴.

Secondo la scuola maritainiana, la prima finalità dell'educazione è la libertà interiore e spirituale⁵⁶⁵, ossia quella libertà che non combacia con il dato teologico o naturale del libero arbitrio, né si sovrappone in maniera congruente alle forme contingenti di libertà come “libertà da”, “libertà di” o “libertà per”, ma si fonda su un'attività spirituale autorealizzativa che, teleologicamente scoperta, ci porta essere ciò che siamo, a orientarci in quanto persona. Ora pur riconoscendo la libertà come atto spirituale, siamo d'accordo con Viotto quando afferma che la libertà comunque si esprime in condizionamenti psico-fisici e nelle situazioni socio-ambientali, perciò ledere l'individualità

⁵⁶² «Ci stiamo dimenticando dell'anima, di cosa significa per il pensiero uscire dall'anima e unire la persona al mondo in una maniera ricca, sottile e complessa; ci stiamo dimenticando di cosa significa considerare un'altra persona come anima, anziché come un mero strumento utile, oppure dannoso, per il conseguimento dei propri progetti; di che cosa significa rivolgersi, in quanto possessori di un'anima, a qualcun altro che ci percepisca come altrettanto profondo e complesso» (M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanista*, Il Mulino, Bologna 2011, p. 25).

⁵⁶³ R. Guardini, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia 1987, p. 157. Da premettere che Guardini nella sua opera supera il concetto di spirito nel suo significato idealistico, quindi “contenutistico”, anche come elemento comune a una vita comunitaria. Vi sono anche questi elementi, ma lo spirito è primariamente personale. La vita dello spirito è intimità dell'autocoscienza.

⁵⁶⁴ P. Braido, *Educare è orientare*, «Orientamenti Pedagogici», I, 1, 1954, p. 3.

⁵⁶⁵ «Così il primo fine dell'educazione è la conquista della interiore e spirituale libertà, che la persona individuale deve compiere, o, in altre parole, la liberazione di quest'ultima mediante la conoscenza e la sapienza, la buona volontà e l'amore», in J. Maritain, *Educazione al bivio*, cit., p. 26.

materiale significa comunque offendere la persona umana⁵⁶⁶ e negare il pieno esercizio della libertà. Pertanto un pieno e autentico esercizio della propria libertà presuppone una condizione contingente atta a favorire una scelta libera e intenzionale che comunque trova le sue radici nell'interiorità della persona.

In campo educativo si fa il grande errore di confondere la libertà con la spontaneità, ossia confondere un concetto naturale con uno morale. La spontaneità, per quanto apprezzabile dal senso comune, resta qualcosa di legato all'esigenza dell'individualità; la libertà, invece, è un aspetto "sapienziale" della vita legato al nostro sapere pratico rispetto a ciò che è Vero, Buono e Bello. La libertà, in quanto specificamente umana, richiede un superamento (e non per questo un annichilimento) delle predisposizioni corporee, per rivolgersi alle disposizioni fondamentali dell'essere umano in rapporto alla verità e alla giustizia, all'esistenza, al lavoro e agli altri. Con ciò non si intende un orientamento a una vita castrante, sofferta o in salita, ma a una vita ragionata secondo intelletto e volontà. La sensazione o l'emozione piacevole non sono da rinnegare, da evitare, anzi spesso sono il principio di un orientamento. La differenza è che mentre la spontaneità può fermarsi ad un principio edonista, la libertà si allaccia alla categoria di senso. Non possiamo delegare la nostra libertà alle pulsioni biologiche e alle spinte interne o a una generica società che dialetticamente o funzionalmente vincola il nostro pensare e agire. Siamo chiamati alla libertà di essere persona, ossia di esprimere la nostra natura, ma anche e soprattutto, la nostra spiritualità. In tale senso ha ragione Viotto quando afferma che «la libertà non consiste quindi nello "scegliere" ma nell'"essere"»⁵⁶⁷.

Precedentemente si parlava di scoperta teleologica, ossia di una finalità nel nostro essere persona che ci guida ma non determina. Senza una finalità non vi può essere libertà; senza una ricerca, una volontà e un'azione nel fine non si può dire di aver scelto, voluto e agito liberamente. Possiamo dare colpe interne o esterne a noi, ma non abbiamo usufruito del dono (per qualcuno un boomerang) morale della libertà. La libertà è personale, è contestualizzata in quanto è filtrata e "criteriata" dal nostro intelletto e dalla nostra volontà in riferimento a valori. La libertà, come prima ricaduta, è quindi responsabilità, prima di tutto verso se stessi, verso il proprio essere. In sede di orientamento bisogna chiedersi: si è cercato, voluto e agito secondo il proprio essere persona?, si è rispettata la propria condizione antropologica? L'esercizio della libertà, in quanto attività spirituale, è esercizio di coscienza alla quale si deve rispondere, primariamente per se stessi e poi per gli altri, altrimenti si manca di essere responsabili. In ambito di orientamento pedagogico la libertà del presente deve sempre essere collegata alla responsabilità del futuro. Vivere dell'oggi è segno di spontaneità, decidere per il futuro è manifestazione autentica di libertà.

L'universale pedagogico, ossia quella pedagogia rivolta ai valori, si incardina nel quotidiano nel rispetto della dignità della persona dove la libertà ne rappresenta il fulcro. Non c'è spazio per gli universali equivoci⁵⁶⁸ che hanno ridotto i valori pedagogici a paradigmi statici (*excellencia hominis*) di carattere classista o culturale o che hanno sopravvalutato la dimensione individuale o la funzione sociale della persona. È necessario ricollocarci sull'autonomia personale dove l'educazione

più che una cultura d'apprendimento e funzionale, comprende una cultura dell'interiorità, l'unica sede in cui l'universale può venire degnamente celebrato, mediante una formazione interessata, prima di

⁵⁶⁶ P. Viotto, *Per una filosofia dell'educazione secondo J. Maritain*, Vita e Pensiero, Milano 1985, p. 64.

⁵⁶⁷ Ivi, p. 114.

⁵⁶⁸ M. Perretti, *Valori perenni e pedagogia*, La Scuola, Brescia 1984, pp. 63-78.

tutto, alle certezze della vita (la verità), che orientano la volontà verso gli impegni obbligatori (il bene), nella gioia delle sensibili comunicazioni (il bello)⁵⁶⁹.

Orientare secondo libertà, quindi, significa educare al corretto esercizio della libertà, dove non si sceglie per un imperativo categorico (dovere per il dovere), né per un principio volontaristico (volere per volere), bensì per un “volere per il valore” che mi realizza perché esalta il mio essere.

Orientamento educativo

Per taluni, questo tema ricorrente nella pedagogia della persona e dei valori può sembrare un'ossessione⁵⁷⁰, per noi invece è solamente il punto di partenza per orientare nel pratico. La qualità di una scelta rispecchia la qualità di una vita che è espressione non solo di ciò che in noi è psico-fisico, ma anche spirituale. Per questo Macario, quando parla di orientamento educativo, tiene a sottolineare che

si usa il termine educativo o pedagogico per evidenziare l'insieme di tutte le modalità di intervento orientativo tendenti a sviluppare nei giovani le condizioni necessarie per rendere possibile una libera e responsabile scelta. È evidente che i principali riferimenti riguardano la scuola, la famiglia, tutti coloro che, soprattutto nel periodo di formazione, possono e devono offrire occasioni di sviluppo della personalità in tutte le direzioni (etica, religiosa, sociale, intellettuale, affettiva, operativa)⁵⁷¹.

È nostra convinzione, quindi, che qualsiasi forma di orientamento non deve essere pensata solo in termini di abilità, capacità, competenze (più o meno misurabili) o su una base sociale di offerta formativa/lavorativa, ma anche secondo una dimensione di realizzazione personale o di felicità nel vivere ogni giorno i propri ideali. Per fare questo passo è necessario educare alla “sapienza”, come dimensione morale, qualunque sia la specializzazione che un soggetto, di ogni fascia di età, vuole prendere, poiché ogni essere umano ha diritto di ricevere un'educazione propriamente umana e umanistica. Un orientamento così inteso non equivale a dire che è necessario ricevere una formazione umanistica, ossia classica. Non siamo, infatti, né per un classismo pedagogico, né per un classismo sociale, né, tanto meno, per una licealizzazione dei saperi. Non a caso, infatti, abbiamo usato il termine educazione, inteso come un sostegno e un affiancamento rispetto all'interiorità, alla vita, ai desideri e agli ideali. La persona è un'entità dinamica che riflette, si relaziona e si apre alla trascendenza; questi livelli strutturali della costituzione antropologica sono intersecanti. Non siamo solo testa o solo mani, siamo anche cuore e anima.

Noi crediamo che in ogni momento della vita vi è bisogno di un orientamento che può essere di carattere esistenziale, o più specifico, a seconda di quanto è chiara la domanda “chi sono”. Sia per un orientamento di istruzione/formazione, sia per un orientamento professionale, bisogna sempre aver chiaro quanto il soggetto è libero di fronte alle cose e come questa libertà può funzionare da tampone rispetto alle necessità

⁵⁶⁹ Ivi, p. 77.

⁵⁷⁰ «Il tema dei valori merita rispetto. Le scienze sociali sarebbero impensabili senza un riferimento esplicito ad essi. Però, quando si leggono i libri di pedagogia, questa ossessione per una parata dei valori, specie all'interno della tradizione personalista e spiritualista, è insopportabile. Pari soltanto a quella dei salotti televisivi. Ossessione per il carattere deontologico, assiologico e teleologico del discorso pedagogico. Ossessione valoriale che sembra l'altra faccia dell'accanimento tecnologico. Tutta la pedagogia contemporanea è caratterizzata da entrambi», in R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Bari 1997, p. 41.

⁵⁷¹ L. Macario, S. Sarti, *Crescita e orientamento*, cit., p. 64.

individuali e contingenti⁵⁷². Un orientamento che non parte dal concetto di libertà personale, finisce per forza di cose con il riferirsi solo ad aspetti materiali e non essenziali della persona. È qui la differenza fra un orientamento pedagogico e un orientamento tecnico-specialistico. L'orientamento pedagogico non rifiuta test attitudinali, di attribuzione di stili di pensiero, test sulle più diverse capacità memonico-intellettive, o qualsiasi altro strumento utilizzabile su un setting definito, ma rifiuta la settorializzazione di indirizzo antecedente alla considerazione della persona. Considerare la globalità delle attitudini o di attribuzione di pensiero o la capacità di stare con il gruppo tramite alcuni modelli esperienziali non significa considerare la persona. Questo è un processo che può fare un "selezionatore di personale", ma non un "orientatore". L'orientamento non è di massa, di gruppo, di classe. L'orientamento è personale, contestualizzato, radicato nell'interiorità della persona e tendente al futuro.

Un modello interessante: il *self-empowerment*

Quanto fin ora scritto non annulla la valenza scientifica dei diversi metodi, tecniche e strumenti specifici per accompagnare una persona, in qualsiasi momento della vita, verso una scelta. Noi riteniamo continuativo rispetto alla nostra analisi personalista dell'orientamento il modello del *self-empowerment* strutturato da Buscaglioni-Gheno. Questo modello, dal nostro punto di vista, pur non essendo definito globale-esistenziale, ma più tecnico per ogni singolo aspetto⁵⁷³, ha tre punti di contatto fondamentale con un orientamento personalistico:

- 1) si definisce come un processo educativo⁵⁷⁴, in particolare nella versione di orientamento dove la posizione dell'orientatore è quella educativa, in quanto integra una proposta a una guida⁵⁷⁵. Inoltre, per sua natura, l'*empowerment* si definisce come «formazione generativa», in quanto l'uomo supera il solo apprendimento

⁵⁷² «La persona è quindi tale quando e se è libera d fronte alle cose, mentre l'individuo è per necessità condizionato da esse. Se si attribuisce (come per Maritain, avrebbe fatto la modernità) all'individuo la dignità della persona si finisce, perciò, peraltro giustamente, per ordinarlo al bene dello sviluppo economico, sociale e politico, comunque esistente, e all'istruzione/formazione richiesta da tale sviluppo.

Se però lo si riconosce come persona è lui stesso il termine verso cui devono tendere lo sviluppo economico, sociale e politico ed i processi di istruzione/formazione. Tutto diventa strumento per la sua intelligenza e libertà, ed è buono se e quando esalta la sua intelligenza e libertà», in G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, p. 48

⁵⁷³ M. Brusaglioni, S. Gheno, *Il gusto del potere. Empowerment di persona ed azienda*, FrancoAngeli, Milano 2002, pp. 22-23.

⁵⁷⁴ Ovviamente se sul piano "esistenziale" concordavamo con la tesi di Braido che educare è orientare, sul piano pratico concordiamo con Pina del Core che afferma: «l'orientamento per sua natura va considerato parte del processo educativo, tuttavia ha una sua specificità nella finalità, nei contenuti e nella metodologia. L'orientamento non può coincidere con l'educazione, né tanto meno con altri tipi di interventi affini che si mettono in atto per aiutare i soggetti in crescita o in difficoltà di scelta e di decisione o a correggere dei comportamenti di disadattamento o di devianza. Così, ad esempio, l'orientamento si distingue dal *counseling* o da interventi di assistenza psicopedagogica e sociale offerti a strutture scolastiche o sanitarie, anche se sovente gli operatori di orientamento si trovano a dover affrontare questo tipo di problematiche. Allo stesso modo l'orientamento si distingue da qualsiasi tipo di terapia o psicoterapia. Non rientra nelle sue finalità, anche se ci si può trovare con casi che portano con sé gravi disturbi di personalità», in P. Del Core, *L'orientamento nella proposta COSPES*, in COSPES, *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, LAS, Roma 2009, pp. 82-83.

⁵⁷⁵ S. Gheno, *L'uso della forza. Il self empowerment nel lavoro psicosociale e comunitario*, Mc Graw-Hill, Milano 2005, p. 162.

adattivo, quando pone una finalità nel suo agire ri-costruendo l'ambiente in cui si trova⁵⁷⁶;

- 2) riconosce il concetto di libertà come fattore profondamente umano e non sondabile dalle scienze sperimentali, che restano certamente utili per ampliare le conoscenze umane, ma non possono ritenersi l'unico punto di osservazione⁵⁷⁷;
- 3) è un processo che parte dalla persona e dalle sue potenzialità. Infatti, il termine *empowerment* fa riferimento alle potenzialità personali come struttura antropologica e persona in cultura sulle quali fondare anche un processo educativo-orientativo. Si abbandona quindi un aspetto "terapeutico" dell'orientamento per dar vita a una scoperta del sé che affronta, sostenuto, una scelta di vita.

Le persone, solitamente, si rivolgono agli specialisti dell'orientamento quando non sanno cosa fare, quasi alla ricerca della ricetta vincente per autoconvincersi che la scelta giusta sia quella che suggerisce l'orientatore, nella persona dello psicologo, del counselor, del pedagogista, del formatore, etc.

Contrariamente, il modello del *self-empowerment* invita il soggetto a lavorare sul sé e, prima ancora di fare una scelta, si riflette sulla possibilità di scegliere, o meglio sul "potere di scegliere". Questa dimensione che in altri contesti, specie quelli professionali, viene definita «realizzazione ipotetica»⁵⁷⁸, nel *self-empowerment* assume una connotazione specifica: il sé generativo⁵⁷⁹. Generatività che non si valorizza nella sua dimensione pratica, ma primariamente nella *psychè*, ossia si esprime «attraverso i desideri profondi, comportamenti, scopi, credenze, domande sociali, preoccupazioni coscienti e in tutti i modi in cui una persona adulta costruisce un senso narrativo della propria vita»⁵⁸⁰.

Non è un caso che il concetto di *empowerment*, sorto all'interno della *community psychology*, inizia ad essere formulato negli anni Sessanta negli Stati Uniti d'America, in un clima sociale e culturale particolare, quale quello della battaglia per i diritti civili, dove, contrastando un concetto sociale di *powerless*, personaggi di spicco, primo fra tutti Martin Luther King, hanno iniziato a parlare di nuove possibilità, alla luce del potere personale e comunitario. Il modello di *empowerment* è andato sempre più perfezionandosi anche sul piano accademico, fino alla fine degli anni Settanta - inizi anni Ottanta, con le ricerche e le

⁵⁷⁶ S. Gheno, *La formazione generativa. Un nuovo approccio all'apprendimento e al benessere delle persone e delle organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano 2010, p. 20.

⁵⁷⁷ «Nel XIX secolo, sull'onda dell'entusiasmo verso il pensiero positivista e sulla scia delle numerose scoperte che il nuovo mondo scientifico aveva permesso nei più diversi campi della conoscenza, nasce la psicologia come disciplina scientifica proprio dall'idea di utilizzare nell'indagine circa il comportamento e le sue cause gli strumenti delle scienze empiriche e sperimentali, superando così il livello della speculazione filosofica. [...] Dopo poco più di un secolo di ricerca, possiamo dire che questo tentativo sia riuscito solo in parte. L'uso di strumenti scientifici sperimentali ha indubbiamente allargato l'orizzonte delle nostre conoscenze, ma non ha risolto la questione fondamentale dell'agire dell'uomo: la libertà» (S. Gheno, *L'uso della forza. Il self empowerment nel lavoro psicosociale e comunitario*, cit., p. 17).

⁵⁷⁸ «La capacità di produrre trasformazioni esclusivamente mentali sotto forma di ipotesi, associazioni ideative, critiche, presenta il più elevato gradiente di libertà dai vincoli di contesto, compresa la esteriorizzazione di insuccesso. È lavoro umano precipuo e per questo il solo dedicarsi esprime appieno l'essere persona; il prodotto di pensiero restituito all'esperienza in termini di conduttrice progettuale fa della "realizzazione ipotetica" il cardine del progresso e di conseguenza della affermazione e del consenso» (L. Zani Minoja, *Psico-dinamiche relazionali e motivazionali: il lavoro*, in A. Caprioli - L. Vaccaro, *Il lavoro. Il Sociologia, antropologia, psicologia, economia e storia. Ricerca su problemi teorici e pratici del lavoro nella nostra società*, Morcelliana, Brescia, 1985, p. 119).

⁵⁷⁹ L'empowerment della persona è un processo di apertura di nuove possibilità; in altri termini, è il sentirsi dotato di possibilità aggiuntive che rafforzano il sentimento di potere. S. Gheno, *Possibilità in opera. Self-empowerment e promozione del benessere*, «Newsletter di Psicologia Positiva», 10, 2008. p. 1.

⁵⁸⁰ Ivi, p. 2.

teorie di Kieffer, Zimmermann e Rappaport che hanno definitivamente rovesciato il costrutto di *powerless* definendo quello di *empowerment*.

In un contesto socio-culturale quale quello attuale, dove sembra che la crisi economica faccia da padrona, riteniamo che questo modello orientativo possa, ancora una volta, dare una risposta di benessere sia in chiave personale che sociale. In una società bombardata da più parti, dove non si ha neanche il tempo di “registrare i colpi presi e dati”, così da vivere in uno stato di continuo bisogno e di ansia generale, ipotizziamo che il passaggio propositivo dal bisogno al desiderio, tipico del *self-empowerment*, sia un messaggio di orientamento che riconduca al concetto di persona come fulcro della questione pedagogica e alla sua socialità come una dimensione della stessa. Solo così il fattore dell’indecisionalità, o dello stress in genere, può diventare un’occasione di crescita, in quanto considerato momento transitorio tra la persona e la sua promozione integrale. Diversamente considerate, le problematiche sociali legate all’orientamento possono diventare fonti di blocco dello sviluppo globale della persona, o, peggio ancora, elementi psicopatologici⁵⁸¹. Trasformare una necessità orientativa in un desiderio, e quindi in una dimensione pro-attiva del pensare e del presunto agire, è fattore di iniziazione per orientarsi positivamente nelle scelte della vita.

Pur non essendo questo il contesto per sviscerare nei minimi particolari le fasi e i processi del *self-empowerment*, vogliamo notare come questo modello recuperi, tramite un lavoro di confine tra la psicologia di comunità e la psicologia positiva, alcune categorie umanistiche, con tutti i limiti del caso dovuti alla caratterizzazione della dimensione cognitivo-compertamentale del soggetto. In particolare, secondo Gheno, il *self-empowerment* rientra in quella dimensione eudaimonica del vivere che si rifà all’idea di vita felice secondo virtù di Aristotele e si concretizza in scelte concrete che portano l’individuo ad un adattamento positivo, in quanto generativo, con l’ambiente.

Dopo il passaggio dal bisogno al desiderio, vi è la fase della “pensabilità positiva” (*positive thinking*) che si sostiene sul concetto di ottimismo e di speranza. L’ottimismo non è un semplice incoraggiare, ma un’analisi reale della concreta possibilità della positività della scelta; mentre la speranza diviene oggetto della ricerca scientifica secondo un determinato modello di stile esplicativo⁵⁸².

Anche la fase della ricerca delle risorse interne ed esterne alla persona per affrontare la scelta ci porta a valorizzare non solo i dati provenienti da strumenti di indagine psico-attitudinale, ma anche i valori personali e culturali che guidano l’esistenza del soggetto o della comunità. L’apertura assiologica nella questione della scelta invita la persona a fare i conti anche con la propria interiorità, anzi, come afferma Gheno, con la propria coscienza⁵⁸³.

In conclusione, non si vuole far passare il *self-empowerment* come un modello “umanistico”; esso è e resta un modello psico-educativo con proprie teorie scientifiche di riferimento e processi valutativi ed esperienziali specifici⁵⁸⁴. Tuttavia, una visione sapienziale può trovare riscontro anche in un modello pratico-scientifico di orientamento, senza continuare a scindere una visione scientifica e umanistica della stessa realtà

⁵⁸¹ Su questo tema, B. Dohrenwend, *Social stress and community psychology*, «American Journal of Community Psychology», 6, 1978, pp. 1-14.

⁵⁸² M.E.P. Seligman, *La Costruzione della felicità*, Sperling Paperback, 2005, p. 115.

⁵⁸³ «La psicologia può pertanto aiutarci ad afferrare dei particolari della realtà per utilizzarli in modo adeguato alle loro caratteristiche, ma la visione d’insieme, la spiegazione ultima, il significato restano patrimonio della coscienza dell’uomo, dell’io nel gioco libero della propria decisione» (S. Gheno, *L’uso della forza. Il self empowerment nel lavoro psicosociale e comunitario*, cit., p. 23).

⁵⁸⁴ Cfr. A. Pasinato - E. Zucchi, *Oltre il potenziale. L’approccio del self-empowerment per la valutazione e lo sviluppo della persona*, FrancoAngeli, Milano 2013.

umana. La scoperta di una costituzione antropologica corredata di potenzialità, il sostenere che l'orientamento personale è nella scoperta del poter scegliere (intelletto) e decidere (volontà) non solo sulla valutazione delle proprie competenze ma anche sulla base dei propri valori, rende tale modello un approccio completo per un orientamento che poi può divenire anche specifico a secondo dei contesti. Riconoscere la complessità antropologica e capire che la libertà è la "molla" decisionale, nonostante sfugga all'indagine tecnica dell'orientatore, significa fare un ottimo lavoro di orientamento rispettoso della tipicità e unicità della persona.

Carlo Macale

Dottorando in Studi Umanistici e sull'Educazione,
Università di Roma "Tor Vergata"
Ph.D student in *Education*, University of Rome

The link in andragogy: digital link and mental link

Il link nella formazione andragogica: link digitale e link mentale

Barbara Todini

The writing/reading, training/learning and thought topics have been brought into discussion as a consequence of new technological media and the birth of the web. We are going to have a brief discussion about the connection between the paradigms and current media in this historical period. Furthermore, we will be talking about how all these elements, skilfully combined, can shape a contemporary andragogical formative model.

Introduzione

Se consideriamo che dei più di tremila idiomi esistenti parlati in tutto il mondo solo settantotto sono tradotti in una letteratura⁵⁸⁵, l'oralità rimane il mezzo comunicativo e di trasporto dell'informazione più diffuso. La scrittura, quindi, è un elemento evidente della tecnologia della parola che una volta avviato il processo, è tutt'oggi, ancora in evoluzione. Leggendo la Repubblica di Platone⁵⁸⁶ possiamo scorgere, ammettendo come valida questa lettura del testo, la sua totale avversione alla scrittura, in quanto tecnologia della parola quindi artificio e mimesi della comunicazione. Andando oltre tutte le forme di avversione per ciò che è nuovo e sconosciuto, rimane indiscussa l'importanza che la scrittura ha avuto sulla trasformazione del pensiero e dell'uomo. Si potrebbe affermare che la nostra identità scritta è come l'ipertesto: dinamica, flessibile e contingente. La scrittura, attraverso l'alfabeto, è stato il primo mezzo di traduzione dei sensi e delle esperienze, quindi anche la scrittura ipertestuale, che si rende manifesta sempre mediante l'alfabeto, è un tramite espressivo dell'io sensoriale con il mondo.

Il modo in cui si manifesta l'ipertesto per mezzo del link rappresenta il nuovo sistema di relazioni tra l'autore, il fruitore, la trama, la scrittura che pone delle riflessioni di s-nodo sul tema. Probabilmente il link non tutti lo vivono come nodo, sottinteso problematico, anzi credo che la maggior parte delle persone che sanno cos'è un link e che lo utilizzano sapientemente rimandando a una gestualità costitutiva, come un pulsante consolidato del mondo del web, poiché è una moneta corrente della rete, non abbiano minimamente questa percezione.

Il collegamento ipertestuale, che porta ad una pagina informativa diversa dalla precedente e collegata a questa non sempre da un'idea coerente di consequenzialità del pensiero, è capace di aprire infinite unità informative a sé stanti il cui svolgimento logico si perde man mano che ci si allontana sempre più dall'iniziale pagina d'ingresso. L'utilizzo informatico del link lo ha reso universalmente valido come mezzo di navigazione nel mare del web e con esso anche il suo significato intrinseco lo è. Trasporto facile e veloce dell'informazione e della conoscenza⁵⁸⁷.

⁵⁸⁵ W.J. Ong, *Orality and Literacy, the technologizing of the word*, Methuen, London and N.Y. 1982.

⁵⁸⁶ Platone, *La Repubblica, lettera VII, 344c*, Newton Compton, Roma 2011.

⁵⁸⁷ G. P. Landow, *L'ipertesto. Tecnologie digitali e critica letteraria*, (ed.) P. Ferri, Mondadori, Milano 1998.

Se per un attimo riuscissimo ad astrarre il link dalla realtà in cui lo conosciamo, il web, e lo inserissimo nella nostra mente, ecco che troveremmo gli stessi balzelli concettuali. La nostra mente pensa, sogna, collega e non sempre segue una rigida mappa logica e coerente, comunque di facile intelligibilità da chiunque se non dal soggetto pensante. Ciò fa presupporre facilmente che il link nato con google è una, quasi, perfetta emulazione della mente umana. Le differenze sono sia nel come si materializza il diverso tipo di link poiché uno viene stimolato e l'altro ha autonomia propria, sia nel come si utilizza. Nel web questo è un mezzo di trasporto dell'informazione. Le informazioni si accumulano pagina informatica dopo pagina informatica, spostandosi sia in modo inclusivo che connettivo. Nella mente il link è il modo di pescare nella sfera mnemonica le informazioni utili dando vita ad associazioni che costituiscono il pensiero logico-sequenziale. Penso che possiamo far risiedere nell'isola⁵⁸⁸ kantiana dove dimora l'intelletto il quale, secondo il filosofo, non può spingersi oltre il limite degli oggetti dell'esperienza, luogo in cui alloggia l'ignoto del mare. Proprio questo confine ha sviluppato un interesse particolare nella cultura successiva tentando il superamento di questo limite e ampliando la finitezza degli spazi intellettivi. Ciò che oggi abbiamo di fronte è proprio il tentare di navigare nel mare del web: ignoto, sconosciuto e allo stesso tempo stimolante e attraente, ci attira come una calamita tira a sé il ferro.

Lo spazio d'interesse del logos, inteso sia come discorso che come ragione umana, diviene quello oltre le coste dell'isola per approdare nello sconosciuto mare (il web), tentando di oltrepassare anche questo. Lo stesso filosofo asseriva che ciò che si trova al di fuori non vuol dire che sia privo di importanza o che non esista, ma semplicemente in quello spazio non sussiste concordanza tra coscienza e oggetti. Eppure la facoltà della ragione, sede natia delle idee, oltrepassa questi confini, poiché la ricerca del loro superamento è connaturata alla condizione umana. Quindi ci troviamo di fronte ad un Logos che ponendo e ponendosi dei limiti fa scaturire la scintilla per oltrepassare i confini e approdare nell'ignoto, anche nell'ignoto ipertestuale. Il logos alimenta sé stessa nel limite e a sua volta il principio del limite rappresenta l'enigma, il link, di apertura che svela un mondo. In questo percorso l'ipertesto si inserisce come punto di intersezione tra ricerca teorica e applicativa, tra concetti e oggetti, tra il conosciuto e il trascendente.

Rigobello sostiene che «il criticismo [kantiano], a rigore, non è solo un discorso sui modi in cui la ragione è limitata»⁵⁸⁹ ma è soprattutto un discorso sui limiti del conoscere aprendo al loro superamento che, sebbene sia ricerca illusoria secondo Kant, è un'operazione trascendentale, innata quindi necessaria. Ecco che il nostro vagare nel mare del web attraverso la sovrapposizione di tante pagine, di tante informazioni è espressione dell'infinito kantiano la cui natura sublime viene raggiunta solo dalla ragione, sede e generatrice delle idee sovrasensibili⁵⁹⁰.

Non potendo trascendere dal navigare nel mare dell'infinito web, non potendo non cogliere le assonanze della scintilla della costituzione del link cerebrale con quello informatico, si tenterà di effettuare una disamina, senza avere pretese esaustive, sul tema iniziale cioè il nodo da sciogliere è capire se il link informatico ha un punto di intersezione con il link mentale, e se ne può conseguire una sua declinazione nel campo formativo andragogico dell'e-learning. Cercando di non approdare ad una interpretazione teoretica pregiudizievole, si tenterà di valutare il cambiamento di approccio alla lettura-scrittura come un paradigma a cui i meccanismi di acquisizione logica sono stati sottoposti e come

⁵⁸⁸ I. Kant, *Critica della ragion pura*, I, Roma-Bari 1985, p. 243.

⁵⁸⁹ A. Rigobello, *La crisi del trascendentale estetico*, in *Atti del II congresso internazionale di estetica*, Edizioni della Rivista di Estetica, Venezia 1957, p. 122.

⁵⁹⁰ I. Kant, *Critica del Giudizio*, Roma-Bari 1982, p. 104

questi possono essere meglio impiegati nella nostra consuetudine e nello specifico della formazione.

Link digitale

Come tutti noi sappiamo, il link è il mezzo imprescindibile messi a disposizione dalle scienze informatiche per porre in essere empiricamente ciò che è la scrittura e lettura ipertestuale. Il link è il collegamento, il tramite attraverso cui sia gli autori che i fruitori dei documenti virtuali si fanno portatori di una personale lettura degli stessi. La struttura degli elementi si fa aperta, si costruisce in più direzioni dove ciascuna di queste ha una propria assertività. Ebbene, una delle caratteristiche che definisce l'ipertesto è proprio questa multi-linearità contrapposta alla linearità del libro stampato. Ciò che viene messo in crisi è principalmente la linearità testuale del libro e il protagonismo autoriale del testo, mentre viene rivalutata la partecipazione del lettore nella costruzione del testo. L'interpretazione funzionale del link è più strettamente legato al suo essere intrinsecamente fluido e al suo nesso con il fare comunicazione. Nelson ci offre la definizione di ipertesto nel 1965 durante una Conferenza⁵⁹¹ con *ipertesto* intendo scrittura non sequenziale, testo che si dirama e consente al lettore di scegliere, e si fruisce al meglio davanti a uno schermo interattivo. Un *ipertesto* è una serie di brani di testo tra cui sono definiti legami che consentono al lettore differenti cammini.

Si è utilizzato all'inizio il termine 'nodo' appositamente, in una sorta di gioco di parole in cui si può leggere il problema *tout court* o il problema la cui risoluzione consiste nella scelta di entrare o meno in una pagina virtuale e poi ancora in un'altra fino a creare una personale Rete tenuta insieme da tutti quei nodi che legano il labile filo del nostro percorso di scrittura-lettura. La Rete può essere costituita da un'infinità di nodi e conseguenti elementi documentali. Il nodo: l'incerta intersezione, come se questa avesse dentro il problema –il nodo- da scomporre. Il nodo ipertestuale ha in sé la determinazione della bontà o meno dello spostamento e conseguente inserimento in un mondo parallelo, o sovrapposto, al precedente.

L'ermeneutica teoretica del link, in quanto mezzo informatico, può avere le sue basi in una prima disamina ambientale storico-sociale: costruzione artificiale del nostro mondo, simulazione perfetta ma anche perfettibile. L'esistenza dell'uomo nel mondo è costellata di progetti finalizzati alla determinazione della comprensione di questo, creando e intessendo rapporti con il mondo, in modo tale che si arrivi a una conoscenza ontologica di esso, cioè ad una cognizione delle strutture dell'esistenza che danno senso al mondo. Questo è il luogo di apparizione degli enti heideggeriani che vengono di volta in volta disvelati e compresi prima onticamente e poi ontologicamente. Quindi l'essere nel mondo vuol dire usare, progettare, impiegare anche per mera presa d'atto l'oggetto, o meglio, l'Ente, perché ci si possa realizzare nell'esserci. Sussistendo un disvelamento, qualsiasi sia la direzione, l'Ente che si manifesta all'uomo o l'uomo capace di vedere l'Ente, si può assumere che il Tempo abbia un ruolo di senso dell'essere dell'esserci. Seguendo il pensiero di Heidegger l'essere è il Tempo, il quale dà il senso alle cose. Quindi nulla è vero se non in uno stretto rapporto correlazionale tra l'oggetto con il bagaglio di sapere del soggetto in un legame bidirezionale in cui si delinea l'unicità del senso in movimento. A questo punto il mezzo informatico, il link, assume il suo ruolo di senso temporale nell'attualità. La verità dell'essere del link è oggi, ma non sarà domani. Gli elementi semantici del link di domani non possono essere altro da oggi ma un *continuum* di oggi, legato all'originario da un filo presente e immanente anche in presenza di un paradigma

⁵⁹¹ Conferenza dell'Association of Computing Machinery, New York 1965.

evolutivo, allo stato attuale inserito in una dimensione immaginifica ma ipotizzabile come realistica.

Ripercorrendo in senso inverso il tempo storico vediamo come la comunicazione si sia avvalsa di diversi supporti, *medium*, per decodificare e trasmettere delle strutture logiche attraversando il mezzo mitologico e quello alfabetico per approdare al mezzo digitale. Senza soffermarci sulle ripercussioni comunicativo-sociali, è interessante capire come l'ambito comunicativo-linguistico sia strettamente legato al mezzo nell'esprimere il significato e come questo assume un senso con connotazioni differenti in rapporto all'orizzonte temporale. Il tempo svolge la sua funzione in risposta a delle contingenze, prese nella loro variabilità, e in riferimento alla pragmatica del significato. Nel mondo della didattica vorrebbe significare modellare diversamente l'opera di trasmettere conoscenza attraverso il nuovo mezzo mettendo in crisi quello che è stato sino ad oggi il *medium* privilegiato di espressione della scientificità formativa, cioè il libro. Il mezzo non è indipendente dall'interpretazione, ma è esso stesso parte integrante dell'ermeneutica dell'espressione perché la rende agibile e le dà una configurazione. La scrittura ipertestuale impone e determina un nuovo modo sia di leggere che di comprendere, quindi di apprendere poiché implica un innovativo modo di elaborare e produrre senso. Un senso che è dato dal significato del significante del segno scritto che, in un superamento della metafisica che vede confinata la scrittura in un ruolo secondario rispetto al segno della parola, essendo quest'ultimo il segno del senso mentre quello dello scritto è il segno del segno orale, viene riabilitato e posto alla medesima stregua del senso derivante dal segno orale.

Il filosofo francese Derrida⁵⁹² ci mostra come sia “[...] la costitutiva tecno-logicità di ogni ambito di significatività [a farci scoprire] come la nostra concezione del *logos*, cioè la disposizione a imporre una formula logica ai nostri discorsi, non sia dissociabile da una certa maniera di scrivere. Una differente pratica di scrittura o di tecnologia comunicativa non sarebbe più *circosccrivibile* nell'ambito separato della mera strumentalità”⁵⁹³. Così come la scrittura alfabetica ha introdotto ambiti psichici profondamente modificati rispetto alla modalità comunicativa mediante l'oralità, anche la scrittura digitale impone un contesto di costruzione del significato differente rispetto alla scrittura alfabetica⁵⁹⁴, ciò avviene semplicemente perché il mezzo è l'elemento attraverso cui si rende fruibile il testo da capire, dal mezzo si configura l'accessibilità specifica quindi il medesimo scritto fruito attraverso il libro o attraverso il monitor dà luogo a un'interazione tra mezzo e fruitore completamente diversa comportando, inevitabilmente, una elaborazione di senso cogente e immanente. Dobbiamo chiarire, a questo punto, che la scrittura digitale segue gli standard della scrittura alfabetica ma questa è un segmento lineare della non-linearità della scrittura ipertestuale, cioè del link. Nell'ermeneutica della scrittura è una ridondanza di significante che si legge con un senso del senso nel pragmatismo di comprensione. Nell'esperienza di lettura è una rete di reti che può ripetersi virtualmente all'infinito, la cui sequenzialità non è nota e neanche l'inizio, poiché i punti di accesso sono diversi e nessun elemento ha una posizione primaria.

I parametri qualitativi e quantitativi della stratificazione documentale che potenzialmente possono essere aperti, sono strettamente interdipendenti nella comprensione della validità del percorso di lettura-scrittura dell'ipertesto e, in misura più costrittivo, del link. Parametri maggiormente determinanti nella definizione dell'autenticità informativo-documentale se vanno a definire un percorso di scrittura-lettura-formazione-

⁵⁹² Cfr. J. Derrida, *Della Grammatologia*, Jaka Book, Milano 1969.

⁵⁹³ P. D'Alessandro, I. Domanin, *Filosofia dell'ipertesto*, Feltrinelli, Milano 2005, p. 55.

⁵⁹⁴ D. De Kerckhove, *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato*, Baskerville, Bologna 1993.

apprendimento. Un consapevole discernimento della qualità documentale nell'infinito mondo ipertestuale pone un consistente ridimensionamento della quantità, ma ciò può avvenire nella condizione in cui l'autore mantenga una certa autorevolezza nel disegnare le potenziali Reti da costruire e, solo all'interno di queste variabili, demandare al fruitore-lettore la discrezionalità di realizzare un personale percorso di Rete. Si impone quindi il parametro della veridicità del dato estrapolato che in un impostazione di libera e autonoma ricerca dell'informazione, apparentemente tutti i testi possono assurgere ad autenticità la cui attendibilità è inconfutabile. Per cui in un percorso di scrittura-lettura-formazione-apprendimento inserito nel mondo del web, assisteremmo al medesimo principio comportamentale: revisione del materiale didattico-formativo, la cui sicura originalità sarà accertata dall'autore-docente stesso.

Link mentale

Come si accennava all'inizio, i meccanismi semiotici del link tecnologico si muovono secondo le medesime modalità del link mentale poiché le relazioni di significazione si configurano attraverso i sistemi che sono presupposti dai reali processi di comunicazione. In un contesto ipertestuale la figura che si vela è l'autore del testo che esiste in una proiezione del fruitore il quale si impone, nel suo percorso di lettura, come artefice del nuovo documento che va costituendo mediante lo sviluppo di una trama di relazioni molteplici tutta personale. Il soggetto che si impone con rilevanza assoluta è l'oggetto stesso cioè il testo, così come avviene in una prospettiva neuronale in cui i nodi dipanano i collegamenti attraverso i quali si configurano i sistemi di pensiero in un moto in cui questo diviene altro da sé e assume a soggetto e oggetto contemporaneamente.

Il pensiero intellegibile è il prodotto di connessioni cerebrali scaturite dalle rappresentazioni associative dell'individuo. Questo vuol dire che le informazioni acquisite, cioè le nozioni che fanno parte del nostro bagaglio conoscitivo, determinano i legami associativi e non sequenziali di prossimità semantica, ma le modalità di elaborazione mnemonica a breve e a lungo termine seguano percorsi differenti a livello sinaptico, arrivando a concludere con l'affermazione di Frixione che l'analogia tra gli ipertesti con la struttura della memoria risulta certamente suggestiva e stimolante. Tuttavia, le somiglianze tra struttura associativa e non sequenziale delle rappresentazioni della memoria a lungo termine, da un lato, e strutture di tipo ipertestuale dall'altro non possono costituire nulla più di una semplice metafora.⁵⁹⁵ Ripercorrendo le prime affermazioni fatte in cui non si dava particolare rilevanza alla differenza di stimolo tra il link digitale e quello mentale, ci rendiamo conto che è anch'esso un 'nodo' cruciale per continuare a valutare le assonanze degli ipertesti, mentali e/o informatici, e la bontà del link digitale ai fini di uno studio empirico del fare conoscenza, cioè creare modelli formativi mediante le potenzialità messeci a disposizione dalle tecnologie informatiche.

Secondo accreditati studi, quindi, esistono due livelli di rappresentazione della conoscenza nella mente umana che seguono schemi autonomi a seconda dello strato cerebrale mnemonico che si va a stimolare. Quello a lungo termine segue un percorso associativo semantico e non sequenziale in modalità completamente autonoma, inconscia, automatica, scontata, costitutiva del substrato cognitivo. «Il cervello funziona [...] come un dispositivo di calcolo ad alto parallelismo: i neuroni costituiscono una fitta rete di elementi interconnessi, che operano scambiandosi messaggi in parallelo»⁵⁹⁶. Di contro la memoria

⁵⁹⁵ M. Frixione, *Informatica e Diritto, Associazioni mentali, reti semantiche, ipertesti*, «Informatica e Diritto», I, 1997, p. 92.

⁵⁹⁶ Ivi, p. 96.

a breve termine, quindi l'elaborazione cosciente, si è dimostrata essere fondamentalmente sequenziale. Secondo quanto ci viene illustrato da Rivoltella anche il fenomeno eidetico, cioè la memoria visiva, segue le medesime dinamiche: in profondità lavora secondo elaborazione cerebrale in parallelo, mentre a livelli più elevati l'elaborazione diviene sequenziale⁵⁹⁷.

La natura reticolare e non sequenziale dell'ipertesto informatico segue più da vicino le dinamiche operative della memoria a lungo termine, per cui a livello cerebrale, quando si entra in contatto con la struttura a rete dell'ipertesto digitale, si opera a una decostruzione dell'informazione e ricostruzione lineare e sequenziale della stessa.

Link formativo

Dalle ultime asserzioni si potrebbe concludere, senza ulteriori specifiche e dettagli aggiuntivi, che l'ipertesto informatico che nasce dal link è un mezzo che induce sostanzialmente a uno stato caotico e labirintico della stratificazione testuale e quindi il raggiungimento della conoscenza avviene attraverso l'accesso alle informazioni che per renderle intelleggibili, ad un livello di consapevole crescita, si è costretti a un impegno cognitivo aggiuntivo e probabilmente poco fruttuoso ai fini dell'apprendimento e della formazione. Spesso si assiste ad affermazioni contrarie, sovrastima delle potenzialità delle tecnologie in campo formativo, come se il loro ingresso garantisse incondizionatamente una evoluzione in senso positivo. La realtà è nel valutare in modo equilibrato tali potenzialità e studiare i modi per poterle sfruttare al meglio, quindi renderle un valore aggiunto attraverso una sapiente integrazione con altri mezzi che si hanno a disposizione in tale ambito.

Non dobbiamo dimenticare, come Derrida ha sottolineato, che il concetto di ipertesto si può leggere anche in un documento lineare quale siamo abituati come quello cartaceo tanto più se ci si imbatte in una lettura di un classico o anche di un articolo scientifico, tant'è che i rimandi alle note sono continui, le interruzioni dal filo logico sequenziale dal testo sono presenti, creando così un sistema reticolare che si interseca in tanti nodi quanti sono i richiami interni al testo. Con questo approccio concettuale di lettura/scrittura generazioni intere hanno appreso mediante i 'link', il fatto che fosse un richiamo ad una nota anziché una parola calda sottolineata e di colore blu su uno schermo è un fatto del tutto irrilevante, da un punto di vista squisitamente ontologico. Ciò che invece determina rilevanza è che bisogna tener conto della struttura biologica della mente posta in relazione alla struttura ipertestuale del mondo digitale. Quest'ultima, come si è ampiamente parlato precedentemente, può assumere dimensioni infinite, senza che nessuna realtà documentale appaia predominante e dove ciascun elemento, del potenziale infinito sistema, ha una sua ragione d'essere a sé stante oltre che in reciproca relazione di prossimità, sottinteso associativa. I due sistemi così descritti appaiono incomunicabili, per il sistema mente quelli del sistema ipertestuale sembrano essere dei presupposti assolutamente dispersivi, dedalei, come se l'unica certezza inconfutabile fosse il fallimento dell'apprendimento, e di un fare formazione in cui viene privato da una parte il formatore delle sue competenze scientifiche della didattica e dall'altra il partecipante della capacità di discernimento dei percorsi di approfondimento validi.

Circoscrivendo il tema formativo all'andragogia, quindi formazione e apprendimento in età adulta, concetti inseriti in un contesto più generale di lifelong learning, si deve tener presente che questo *target* ha una memoria del percorso scolastico-formativo individuale e che, nel momento in cui si ri-avvicina alla medesima esperienza di apprendimento,

⁵⁹⁷ Cfr. P. C. Rivoltella, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano 2012.

sebbene a distanza di anni, riattiva le stesse dinamiche già adottate in passato non solo perché ritenute valide in considerazione dei risultati conseguiti con successo, ma anche perché si ripristinano dei meccanismi automatici acquisiti, in modo del tutto involontario. È un po' come se si ritornasse adolescenti. Gli addetti all'erogazione dei corsi formativi, siano essi on line, blended o in presenza, devono sapere quali sono i procedimenti mentali e di approccio alla materia didattica dei partecipanti e nello specifico non si devono sottovalutare le modalità con cui gli attuali adulti hanno studiato da adolescenti quando il digitale ancora non era entrato nelle scuole⁵⁹⁸.

Il periodo storico in cui viviamo mostra come esistano delle fasce di età con una alfabetizzazione tecnologica ben inquadrata e delineata. I così detti 'nativi digitali' rappresentano tutti coloro i quali sono nati inseriti in un contesto informatico e tecnologico e le loro difficoltà all'uso di tale strumentazione, essendo entrata nel quotidiano della maggior parte delle case, sono state pressoché nulle. Poi abbiamo gli 'immigrati digitali' al cui interno si nascondono le più disparate personalità digitali, da quelle che hanno un netto rifiuto all'utilizzo informatico a quelle che invece per istanze e contingenze più diverse si sono avvicinate ai nuovi media e il loro impiego si esprime anche in modo particolarmente appropriato e capace ma non innato e istintivo come i nativi. L'e-learning andragogico si rivolge a quest'ultima specie digitale: chi ne fa uso consapevole mediante decodifica intellegibile e non connaturata. Ne consegue che il link formativo in una declinazione andragogica del nostro tempo è preferibile sia non troppo scostato da una impostazione lineare, sequenziale capace di riprodurre, anche se con modalità sue specifiche, le caratteristiche del libro, cioè con note e richiami che vanno a sviluppare degli approfondimenti inerenti il tema di studio, mantenendo in tal modo una riga continua di associazioni mentali e una linearità di argomento guida contestualmente agli approfondimenti dati dai temi secondari e derivati, e non a una sovrapposizione di uguale entità documentale.

Quando l'adulto si avvicina a un percorso formativo, per quanto l'argomento sia complesso e per quanto questo necessiti di un substrato culturale elevato che si è costruito lungo tutto il percorso di vita, la mente lo affronta come le è stato insegnato da giovane perché quello è il modo di apprendere che conosce. Questo avviene in molti ambiti dell'esistenza in cui la persona impara da giovane una qualsiasi attività, atteggiamento, forma, impostazione e che riproduce nelle medesime modalità per tutta la vita, reiterando istintivamente l'atto di riproduzione del fare poiché si ha innata la certezza che il successo è garantito. La neuroscienza ci ha spiegato che l'emulazione è assecondata dal 'neurone specchio' incaricato proprio allo sviluppo dell'apprendimento mediante imitazione che diventa ricordo acquisito, traducendosi in un moto istintivo e non consapevole. Nel caso del percorso formativo, il giovane studente è stato indirizzato ad apprendere l'arte di imparare, gli sono stati dati i mezzi necessari per sviluppare questa nuova capacità. Questi mezzi verranno reiterati tutta la vita se la persona si avvicina, in un momento qualsiasi della sua vita, nuovamente allo studio. In questo caso, rispetto al 'neurone specchio', l'emulazione dell'adulto ha una origine nel proprio vissuto, mentre il 'neurone specchio' è l'elemento neurologico chiamato in causa perché si apprenda attraverso l'assimilazione emulativa dell'azione empirica esterna da sé.

L'adulto, ritornando con la 'mente del giovane', che ha appreso sui libri scolastici ha bisogno quindi di essere accompagnato, incentivato, spronato sulla linea gerarchica che riconosce come titolo, capitolo, paragrafo e non come tanti titoli equipollenti. Il nutrito mondo del *World Wide Web* si traduce in un corso andragogico on line con un sapiente

⁵⁹⁸ Cfr. P. Ardizzone, P.C. Rivoltella, *Didattiche per l'e-learning, metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*, Carocci, Roma 2003.

utilizzo dei link che non vada a creare 'nodi' cognitivi ma che tenti di scioglierli. In questo caso la struttura e la volontà dell'autore, che nel nostro caso coincide con il formatore, al contrario di quanto asserito precedentemente in termini epistemologici, vengono riabilitate, pur non in maniera totalizzante. Si collocano ad un livello in cui non è rinnegata la linearità testuale del libro ma neanche riprodotta fedelmente. I rimandi, gli approfondimenti, i raccordi, le esplicazioni, i ragguagli, gli aggiornamenti sono tutti inseriti secondo una scelta della struttura di interfaccia esclusivamente afferente l'autore/formatore. Nel caso della formazione on line l'iter documentale deve necessariamente avere una sua *consecutio* argomentativa in relazione agli obiettivi sottesi che ci si prefigge di raggiungere e in relazione ai temi affrontati si inseriscono i link appropriati. Ciò non toglie la libera opzione individuale di allargare gli orizzonti nel *mare magnum* di internet. Non osta la facoltà di integrare la conoscenza mediante personali percorsi ipertestuali, ma la progettazione corsuale deve riprodurre pre-determinate Reti cognitive svolte attraverso i nodi.

Conclusioni

Tutti gli aspetti precedentemente analizzati a proposito del link rimangono validi anche nella formazione andragogica ma si offrono in un modo guidato, non completamente scevro dal sostegno d'indirizzo tematico e in presenza di un ordine lineare. I motivi, come già detto, sono di due ordini di fattori: il primo è che si ripercorre la medesima modalità di apprendimento che l'adulto, da bambino, ha conosciuto e il secondo è che la memoria a breve termine procede secondo un modello sequenziale. Modificare questo metodo potrebbe non portare ai fini auspicati cioè implementazione delle conoscenze rispetto al momento antecedente il corso formativo. O meglio, la cosa più probabile è che entro dei tempi stabiliti di erogazione di un corso formativo, inserire delle modifiche procedurali di apprendimento e allontanarsi da tale impostazione potrebbe richiedere uno sforzo supplementare d'impegno cognitivo da parte del partecipante, la cui inattività è palese⁵⁹⁹. Se un corso formativo destinato agli adulti non fosse progettato tenendo accuratamente sotto controllo l'ipertesto, in cui la strutturazione reticolare e la sua fruizione sequenziale siano opera dell'autore-formatore, si rischia di cedere il passo ad un sovraccarico informativo con conseguente, oltre che obbligatoria, decostruzione del senso e ricostruzione del significato senza la minima certezza che il percorso nel labirinto documentale sia ottimale e che i dati siano affidabili qualitativamente.

Il link è la connessione mediante la quale si pongono in essere gli ipertesti, questi vengono a definire una struttura di documenti reticolare che se opportunamente strutturata sicuramente contribuisce ad aumentare le opportunità di costruire percorsi adeguati alle rispettive esigenze formative. Le capacità di una mente adulta di effettuare una ricerca, una valutazione, una selezione dei testi utili all'ampliamento delle conoscenze in un settore argomentativo specifico mediante l'utilizzo dei link, risultano deficitarie per ciò che concerne la velocità della struttura connettiva cerebrale a causa della mancanza di elasticità adeguata dovuto al fatto che la mente non è stata allenata e abituata a tale lavoro sin da bambino, sempre perché nell'età infantile e adolescente si apprendono atteggiamenti e saperi che diventano parte costitutiva del proprio essere. Sebbene alcune operazioni ripetute nel tempo divengano automatiche anche se effettuate da persone adulte, il gap con le nuove generazioni avvezze a tali esercitazioni mentali sussiste sempre, basti osservare la gestualità spontanea e l'immediatezza di re-azione psico-fisica nell'affrontare input tecnologici. Nonostante questo approccio teoretico nel porre in evidenza il divario generazionale per l'empirico utilizzo dei sistemi digitali, esistono voci

⁵⁹⁹ Cfr. P. C. Rivoltella, P. G. Rossi, *L'Agire didattico*, La Scuola, Brescia 2012.

autorevoli discordanti⁶⁰⁰ le quali sottolineano la difficoltà di poter accomunare tutta una generazione all'interno della macroarea dei nativi digitali, poiché nel mondo non sussiste la medesima condizione che pone in essere la stessa facilità di accesso al mondo digitale, oltre a non condividere l'enfasi sul divario tra i giovani nativi e gli adulti immigrati. Se per il primo appunto è possibile circoscrivere lo studio nei territori che manifestano delle significative somiglianze sociali ed economiche in modo che sia verosimile effettuare una serie di rilevamenti di approssimazione di sottocategorie valide per la ricerca sul tema, come per esempio i nativi digitali puri e quelli spuri. Per il secondo punto di confutazione, il fatto stesso che non si ritiene opportuno sottolineare il divario vuol dire che questo sussiste, per quanto in misura ancora da determinare in termini scientifici, è indubbio, poiché il concetto è insito: l'esortare a non enfatizzare il gap, include l'esistenza, anche se in misura infinitamente piccola, di una differenza di approccio al web tra i nativi e gli immigrati. Per quanto siano studi di settore ancora *in fieri*, non si può negare l'esistenza di un divario tanto che è possibile riscontrare empiricamente che i nativi digitali⁶⁰¹ non hanno 'limitazioni' cognitive riscontrabili in modo più frequente ed evidente tra gli adulti, perché hanno sviluppato maggiormente degli stimoli sinaptici se confrontati agli immigrati digitali. Questa diversità non è di tipo genetico o cerebro-strutturale, insomma l'umanità non ha creato una generazione di alieni o di geni o di diversi, ma semplicemente la plasticità della mente riesce a adeguarsi all'ambiente circostante per istinto e per capacità di sopravvivenza, il web è la nostra giungla contemporanea, il loro ambiente è indubbiamente tecnologico, multimediale e ipertestuale. È semplicemente una generazione coeva del suo tempo storico, inserita perfettamente nell'ecosistema tecnologico-informatico, capace di stratificare informazioni grazie alle capacità di selezionare e valutare costruendo mappe di significato in costante evoluzione. Ciò porta alla inevitabile conclusione che i nativi digitali di oggi saranno il target andragogico di domani e che per loro verranno progettati corsi in modalità e-learning con delle caratteristiche adeguate alle loro capacità sinaptiche oltre che sulla scorta delle inevitabili scoperte neuro scientifiche e tecnico-informatico-digitali.

Ci troviamo a prendere in esame una generazione, quella dei nativi digitali, e una modalità formativa, quella in e-learning, che si accomunano dai rispettivi vivaci dibattiti tra i fautori di alcune asserzioni e i contrari alle stesse. Sono argomentazioni valide allo scambio, mediante il quale si sgrana in segmenti teoretici la disputa per il raggiungimento di impostazioni deduttive, ancorché semi-embrionali, per una ricerca di studio di settore. Le discordanti premesse teoriche sussistenti sulla bontà o meno di alcune dichiarazioni riguardanti gli argomenti generazionali e/o formativi sono la base di studio per l'osservazione dei fenomeni spesso causati da metodi induttivi. Una volta accettata come vera una premessa, si pongono in essere tutte quelle condizioni che danno un riscontro esplicativo dei fenomeni stessi. Ora sia nel caso della generazione digitale sia sull'esistenza di una formazione con l'ausilio dell'informatica, sarebbe poco attuale e ancora meno innovativo non accogliere come oggettivamente riscontrabili dei cambiamenti in atto nella società, intrinsecamente legati al mondo della Rete informatica. Punto di partenza valido come premessa generale per i successivi studi fenomenici.

Barbara Todini

Ricercatore, INAIL-Ricerca

Research, National Institute For Insurance against Accidents at Work

⁶⁰⁰ Cfr. H. Jenkins, *Culture partecipative e competenze digitali, Media education per il XXI secolo*, Guerini e Associati, Milano 2010.

⁶⁰¹ M. Prensky, *Digital natives, digital immigrants*, «On the Horizon», IX, 5, 2001.

TESTIMONIANZE ED ESPERIENZE

University guidance as an opportunity for educational and personal growth.

The experience of the University of Brescia

L'orientamento alla scelta universitaria come occasione formativa e di crescita personale.

L'esperienza dell'Università degli Studi di Brescia

Alessandra Di Cesare

Accanto alla tradizionale attività di presentazione di corsi di studio e servizi agli studenti delle scuole superiori, attraverso *open day*, incontri e lezioni nelle scuole, percorsi di orientamento e *stage* nelle proprie sedi, l'Università degli Studi di Brescia ha deciso da anni ormai di dedicare uno spazio all'orientamento formativo, che ci piace definire 'puro', con l'intenzione di offrire ai diplomandi l'opportunità di una riflessione guidata su se stessi.

La scelta universitaria è un momento importante di crescita, in quanto il giovane si trova forse per la prima volta a dover pensare ad un proprio progetto di vita, che vada oltre il percorso di studi, pur avendolo come punto di partenza.

Per fare questo, deve imparare a conoscere e a riconoscere le proprie capacità, gli interessi, le competenze, le convinzioni, le motivazioni, le proprie modalità di reazione alle difficoltà e i propri limiti, ma anche le opportunità e i condizionamenti del contesto in cui vive, familiare, sociale e culturale.

Consapevole di ciò e convinta di dovere e potere sostenere i giovani in questo percorso, l'Università degli Studi di Brescia propone una serie di iniziative di tipo formativo, rivolte a tutti i soggetti coinvolti nella scelta; non solo i ragazzi, dunque, ma anche la scuola e la famiglia.

In primo luogo, mette a disposizione delle scuole e dei giovani, due strumenti: un test orientativo on line, e uno sportello di orientamento formativo in ingresso, a cui rivolgersi per verificare la propria scelta universitaria.

Il test, strutturato in tre sezioni, rappresenta un'occasione per riflettere sui propri interessi e sulle proprie competenze e per mettere a fuoco le proprie idee e convinzioni su determinati ambiti professionali e corsi di studio. Al termine della compilazione, viene restituito un profilo personale che interpreta le risposte fornite in ciascuna sezione. Il test non è certamente risolutivo, ma rappresenta un pretesto per iniziare a porsi delle domande sulla scelta del percorso universitario ed è per questo motivo che il questionario deve essere contestualizzato all'interno di un progetto di orientamento più ampio, che proponga allo studente la possibilità di approfondire la conoscenza di sé e del mondo universitario.

Lo Sportello di Orientamento Formativo in Ingresso di Ateneo (S.O.F.I.A.) realizzato in collaborazione con il Centro per la Qualità dell'Insegnamento e dell'Apprendimento (CQIA) dell'Università degli Studi di Bergamo, nasce proprio con l'intento di aiutare lo studente ad individuare le domande giuste da porsi su se stesso e sull'ambiente che lo circonda e a cercare in se stesso le risposte, senza dare una soluzione pronta ai dubbi e alle incertezze sulla scelta universitaria, ma fornendo gli strumenti per risolverli in autonomia. Le attività proposte da S.O.F.I.A. prevedono colloqui di orientamento

individuali, che si svolgono in Università e attività seminariali e laboratoriali di gruppo, che si tengono nelle scuole e in occasione delle iniziative di orientamento dell'Ateneo.

La scuola ha senza dubbio un ruolo essenziale nella crescita e nella maturazione dello studente ed è lì che si realizza il suo primo orientamento, anche se spesso in modo inconsapevole, già a partire dalla scuola elementare e media inferiore.

Proprio per questo l'Università ha sempre cercato di fare rete con gli insegnanti, proponendo loro non soltanto percorsi di formazione all'orientamento universitario, ma anche incontri sulla didattica orientativa, al fine di offrire ai docenti gli strumenti adeguati per un autonomo lavoro sul tema, in modo da potere aiutare lo studente a mettere in luce se stesso e le proprie attitudini anche attraverso lo studio della loro materia.

Ma il compito di accompagnare il ragazzo nel processo di scelta del percorso post diploma spetta anche alla famiglia. Convinta di questo, l'Università di Brescia da sempre ha offerto ai genitori dei futuri studenti l'opportunità di confrontarsi con esperti e professionisti, tra i quali Vittorino Andreoli e Paolo Crepet, sui temi della scelta, dell'investimento sui giovani, del loro desiderio e della paura di costruire il proprio futuro, delle modalità che i genitori possono adottare per essere alleati dei figli e aiutarli a decidere in autonomia, evitando di proiettare su di loro le proprie motivazioni o frustrazioni. Gli incontri si svolgono negli istituti scolastici o in Università, e sono aperti anche a insegnanti e ragazzi.

Per potere compiere una scelta universitaria consapevole e convinta, è necessario certo raccogliere tutte le informazioni su dove si vuole andare, ma per metterle in ordine ed interpretarle in modo positivo e costruttivo è indispensabile sapere dove si è, così da vivere il percorso per arrivare alla decisione non come un momento di frustrazione, ma come un'opportunità di formazione e di crescita personale.

L'Università di Brescia si propone da sempre di mettere al centro lo studente e crede che l'alleanza e la collaborazione con le famiglie, la scuola e i giovani possa favorire un orientamento che diventi un auto-orientamento propositivo, progettuale e, infine, esistenziale.

Alessandra Di Cesare

Orientamento&Placement dell'Università degli Studi di Brescia

Learning to know yourself. An experience of educational guidance path in Junior High School

Conoscere per conoscersi. Un'esperienza di percorso orientativo nella scuola secondaria di primo grado

Simona Rota

Considering the focus of the school, 'educating through teaching', we strongly believe didactis to be guiding, because through the strong and passionate encounter with the different subjects - from the arts to the sciences, from the literature to the foreign languages, from the history to the maths - each one of them according to its own methodology and content, gives the students the possibility to discover their attitudes and interests.

Scopo del presente contributo è illustrare il percorso di orientamento della scuola secondaria di I grado Mons. Enrico Manfredini di Varese.

Nessun taglio teorico, quindi, ma il racconto di quanto avviene tra i banchi di una scuola paritaria che ha scelto come icona della propria offerta formativa la frase di Albert Einstein: «Educare è un'esperienza. Tutto il resto è informazione».

Siamo cioè convinti che la scuola nella globalità della sua proposta - non solo quindi il momento della lezione - possa porsi al servizio della crescita dei ragazzi, aiutandoli a prendere progressivamente coscienza di sé e della realtà.

Nella proposta educativa è per noi centrale accendere nei ragazzi la domanda, la curiosità, l'apertura al reale, destare in loro il desiderio di conoscere, suscitare un interesse vivo e personale per la realtà, in tutti i suoi aspetti particolari e nel suo significato totale.

Ne consegue la scelta di uno stile di insegnamento che favorisca lo sviluppo del senso critico e del gusto personale, valorizzando le domande e gli interessi che emergono dai ragazzi, senza timore di portare alla luce anche difficoltà e criticità nell'apprendere.

L'orizzonte ultimo del nostro operare è dunque far crescere la personalità di ciascun ragazzo e sviluppare in ognuno un metodo affidabile per affrontare lo studio e le circostanze della vita, tra le quali si colloca anche la scelta del percorso scolastico successivo.

Partendo dall'assunto che lo specifico della scuola è educare insegnando, così come altri ambiti educano con altri strumenti, riteniamo sia innanzitutto la didattica ad essere orientativa, perché attraverso l'incontro serio e appassionato con le diverse discipline - dalle arti alle scienze, dalla letteratura alle lingue straniere, dalla storia alla matematica - ciascuna secondo il metodo e i contenuti che le sono propri, il ragazzo in crescita ha la possibilità di scoprire le sue attitudini e i suoi interessi.

Abbiamo così constatato che l'approccio alle discipline, se accolto dal ragazzo come occasione per mettersi in gioco, può configurarsi come un'esperienza di soddisfazione, proprio perché svela qualcosa di sé, rende più consapevoli della propria fisionomia e nello stesso tempo contribuisce a costruirla.

Appare altresì evidente che i ragazzi vivono lo studio come risorsa per la vita solo se le conoscenze acquisite non scadono in nozioni e le abilità esercitate in addestramento, ma entrambe promuovono competenze.

Per esempio, per quanto riguarda l'insegnamento della madrelingua, da qualche anno nella nostra scuola il curricolo delle letture proposte nel triennio prevede l'approccio a testi letti integralmente (o semi-integralmente se molto lunghi e complessi) e non a brani estrapolati dalle opere e antologizzati per genere o per temi, secondo la prassi che va per la maggiore. E' così possibile configurare l'esperienza della lettura come scoperta dell'intenzione comunicativa del testo e quindi come incontro con la persona dell'autore, che diventa un interlocutore vivo, con il quale dialogare e paragonare criticamente la propria esperienza: dalla lettura di un buon testo si esce arricchiti e cambiati⁶⁰².

Riconoscere alla didattica una forte valenza orientativa non significa, d'altra parte, trascurare l'importanza che altre esperienze che si vivono a scuola rivestono nel percorso dell'orientamento. Ci riferiamo in particolare a tutta una serie di eventi che fanno intrinsecamente parte del percorso formativo dei ragazzi, quali le gite scolastiche, la frequentazione o l'allestimento di mostre, la preparazione dell'*open day* della scuola, le presentazioni pubbliche di carattere culturale o le occasioni di contatto con il mondo del lavoro. Il denominatore comune di tali eventi è rendere protagonisti i ragazzi, motivarli e attivarli in prima persona in tutte le fasi organizzative, sia nell'ottica dello sviluppo delle competenze chiave previste dalle ultime Indicazioni Ministeriali sia nell'ottica orientativa del fare per capire, laddove il fare è un fare giudicato, sul quale cioè il ragazzo è sollecitato a riflettere per vedere cosa ha imparato e in che misura quella modalità di apprendimento corrisponde alle sue inclinazioni e desta il suo interesse.

Valgano a questo proposito due esempi, uno relativo alla preparazione dell'*open day* di quest'anno e l'altro relativo ad una gita delle classi seconde realizzata nell'anno scolastico 2013-14. Da qualche anno l'*open day* consiste nell'allestimento da parte dei ragazzi di terza di alcuni laboratori in cui loro stessi presentano agli alunni delle classi quinte in visita alla scuola alcune esperienze di apprendimento rappresentative del metodo di insegnamento, coinvolgendo anche loro nell'attività.

Alcuni ragazzi sempre di terza fanno da guida ai vari gruppi che si alternano nei laboratori e li aiutano a partecipare. Scrive una di loro: "Mentre accompagnavo per la scuola i bambini di quinta, mi sono accorta che alcuni erano intimiditi dalla novità dell'ambiente; ho cercato allora di non perderli di vista nel gruppo e di incoraggiarli, mettendomi anch'io a svolgere le attività proposte nei laboratori. Tornando a casa, ripensavo alla bella mattinata trascorsa come guida e mi sono sentita confermata nella mia scelta di frequentare il liceo delle scienze umane e penso che il mio futuro sia proprio lavorare con i bambini".

Anche le classiche gite scolastiche hanno per noi una valenza orientativa, senza nulla togliere alla loro natura di piacevolezza, che anzi ne esce rafforzata. Proponiamo alle tre classi una gita già i primissimi giorni di scuola, nell'ambito del progetto di accoglienza⁶⁰³ e una di più giorni nel corso dell'anno. In entrambi i casi il fulcro della

⁶⁰² Il curricolo di lettura prevede testi classici della tradizione occidentale, proposti nel triennio secondo un criterio di gradualità. In prima le fiabe dei Grimm e di Andersen, i miti greci, *Illiade* e *Lo hobbit* di Tolkien, in seconda *Il signore degli anelli* e passi dalla *Divina Commedia* e in terza *I promessi sposi* e un percorso letterario di testi in prosa e poesia dell'Ottocento e Novecento. Scelta dei classici perché è in essi che si incarnano certi significati ultimi, espressi inoltre con tutte le potenzialità della lingua. Inoltre nei classici, proprio per i temi affrontati, la provocazione a un esercizio critico della ragione su temi quali il bene e il male, la libertà umana, la misericordia e la giustizia divina, è altissima, e obbliga il lettore a mettersi in gioco.

⁶⁰³ Il progetto accoglienza si configura come la serie di attività proposte a tutte le classi i primi giorni di scuola (letture, film, gita, incontri con esperti). Lo scopo è lanciare la frase *slogan* che fa da *leit motiv* al lavoro di

proposta è offrire occasioni di incontro con un aspetto della realtà che vale la pena conoscere. Si introduce quindi il concetto che le discipline, ognuna con il proprio metodo, servono a conoscere la realtà, sia essa la bellezza di un sito storico-artistico o piuttosto un paesaggio naturale da indagare con gli occhi del geografo e dello scienziato. Possono così iniziare a delinearci negli studenti non solo interessi diversi, ma anche propensioni e inclinazioni per un certo metodo di indagine. Un esempio. Al termine della visita ad una vetreria di Murano, un alunno di seconda dello scorso anno, dopo aver assistito alla dimostrazione della lavorazione del vetro ad opera di un maestro vetraio, commentava, quasi stupendosi di se stesso, che per la prima volta aveva provato interesse per un'indagine di natura tecnico-scientifica.

Quanto esposto finora ha come condizione che all'interno della scuola operino docenti disposti a coinvolgersi in una relazione costruttiva, significativa e soprattutto personale con gli alunni. Siamo convinti che la personalizzazione dell'insegnamento non si limiti alla personalizzazione dei percorsi disciplinari e della valutazione, ma investa anche il rapporto insegnante – alunno, laddove ognuno di loro chiama a uno sguardo su di sé come singola persona all'interno del gruppo classe. A questo proposito, arriviamo a parlare di un'esperienza in atto da anni e che vede coinvolta la quasi totalità degli insegnanti: il *tutoring*.

Ogni alunno della classe prima sceglie un docente come *tutor* e questi lo accompagnerà per i tre anni, incontrandosi con lui e con gli altri della classe che l'hanno scelto secondo un certo calendario di lavoro concordato con il Consiglio di Classe.

I compiti del *tutor* sono: garantire che l'alunno segua il percorso specifico dell'orientamento, far emergere in un contesto più familiare eventuali problematiche didattiche o relazionali offrendo un sostegno e proponendo, ove possibile, delle ipotesi di soluzione, riportare nel consiglio di classe dati di conoscenza dell'alunno utili anche agli altri docenti ed eventualmente acquisire da essi indicazioni di intervento sul ragazzo e, a partire dalla fine della seconda, interagire con l'alunno e i genitori, in accordo con il Consiglio di Classe, al fine di accompagnarlo nella scelta della scuola superiore. Il lavoro che il *tutor* svolge con i ragazzi cambia a seconda dell'anno: in prima è a tema il consolidamento del metodo di studio, in seconda l'emergere delle attitudini e degli interessi, accanto alla consapevolezza di un proprio stile di apprendimento, mentre in terza i criteri per affrontare con realismo la scelta di come proseguire gli studi. Tutto il materiale di lavoro, composto soprattutto da schede preparate collegialmente dai docenti e utilizzato durante gli incontri con il *tutor*, viene raccolto in un fascicolo che l'alunno conserva dalla classe prima alla terza. Al termine di ogni incontro ognuno riceve delle indicazioni da seguire. Il punto di partenza dell'incontro successivo è la verifica dei passi compiuti a partire da quanto suggerito dal *tutor*.

Nel corso del triennio vengono anche proposti ai genitori cinque incontri sulla tematica specifica dell'orientamento: all'inizio della classe prima perché ogni famiglia 'racconti il proprio figlio' ai docenti; alla fine della stessa classe per una verifica sul metodo di lavoro acquisito da ogni alunno; alla fine del secondo anno un colloquio pre-orientativo sulla base degli elementi rilevati con un triplice questionario relativo alle abilità ed attitudini, proposto ad alunni, genitori e consiglio di classe; un primo incontro in classe terza per illustrare e discutere il Consiglio Orientativo e un ultimo momento nel secondo quadrimestre di riflessione sul significato e il valore dell'Esame finale e delle competenze acquisite.

tutto l'anno. Per le prime è *Solo lo stupore conosce*, per le seconde la frase di Proust *Il vero viaggio non consiste nello scoprire nuove cose ma nell'aver occhi nuovi* e per le terze un verso del canto di Ulisse (Inf. 27) *Misi me per l'alto mare aperto*.

L'esperienza di questi anni ha permesso, attraverso riflessioni e consolidamento di metodi e strumenti, di costruire un modello di intervento che sta dando un contributo all'efficacia della proposta didattica e un sostegno significativo al percorso degli alunni e delle famiglie.

Quest'anno abbiamo proposto l'inizio del lavoro di orientamento delle classi terze utilizzando un pensiero di Martin Luther King:

Se non potete essere un pino /sulla vetta del monte
siate un cespuglio nella valle, /ma siate il miglior piccolo cespuglio
sulla sponda del ruscello. /Siate un cespuglio /se non potete essere un albero.
Se non potete essere una via maestra, siate un sentiero.
Se non potete essere il sole /siate una stella,
non con la mole vincete o fallite.
Siate il meglio di qualunque cosa siate.
Cercate ardentemente di scoprire /a che cosa siete chiamati,
e poi mettetevi a farlo appassionatamente.
Siate comunque sempre il meglio di qualsiasi cosa siate.

Simona Rota

docente di Lettere, Scuola secondaria di I grado "Mons. E. Manfredini-Varese"

RECENSIONI

Davide Pegoraro, *Bisogni Educativi Speciali. Per una scuola a misura dell'allievo*, SEI Scuola e Vita, Torino 2014, pp. 192

La scuola italiana è nel tourbillon B.E.S., Bisogni Educativi Speciali, orizzonte normativo, didattico e organizzativo inaugurato dalla Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012 intitolata Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica, e nato nel solco delle prassi di matrice anglofona in tema di special needs e di inclusion.

Il libro di Davide Pegoraro, collocato nella collana SEI Scuola e Vita diretta da Giorgio Chiosso, prova a mettere un po' di ordine in questo tourbillon, proponendo un possibile incrocio tra indicazioni normative e istituzionali e prassi educativa.

La proliferazione di norme regolamentari sia di ordine legislativo che amministrativo non aiuta certo l'impresa, che ha il merito di ricollocare al centro non la classificazione attribuita allo studente ('è un BES', espressione che l'autore registra sempre più frequentemente nel linguaggio dei docenti), bensì la sua soggettività che, in un processo di significazione e ricerca di soluzioni, ha il compito di affermarsi a partire da un desiderio di apprendimento, e non da una tecnica di insegnamento.

Nel volume si riportano molti stralci delle Leggi, Direttive, Linee guida, Circolari di riferimento senza tuttavia esplicitarne i margini di prescrittività (ben differenti tra le fonti di diritto primarie e le susseguenti o correlate), aspetto che, in relazione allo scopo dichiarato del libro, non va dato per scontato. Non è immediato cogliere l'architettura del testo, che se evidentemente nell'impianto ideativo dell'autore rende ragione anche di alcune ripetizioni (più di cinque volte viene ad esempio affrontato il tema delle misure compensative e dispensative), nei fatti può rischiare di confondere il lettore.

Le interessanti e pedagogicamente centrate osservazioni dell'autore, quali ad esempio: "Come trovare il modo opportuno per cui l'intervento educativo-didattico possa essere a tempo con il tempo soggettivo di quel particolare allievo?" (p.34), si affiancano a declinazioni divergenti se a pag.97 ci si chiede, parlando ad esempio di didattica delle discipline, "Come trovare il modo opportuno perché quell'allievo possa trovare un posto nel nostro discorso [...]", o ancora se si paventa il rischio, tautologico in termini, che un progetto personalizzato "si presenti soltanto come un intervento tecnico proveniente dall'esterno" (p. 136).

Ancora, l'autore evidenzia il rischio, insito nella nuova forma classificatoria, di pensare le difficoltà di apprendimento quasi che fossero zone franche del soggetto che non hanno a che fare con l'integralità della sua persona, e che possano o addirittura debbano essere trattate 'ortopedicamente' per essere risolte, espunte, raddrizzate. Di fronte a questo rischio, Pegoraro mette in campo la sua chiave di lettura e la sua competenza, di tipo clinico in senso lato, le quali lo portano a suggerire la lettura delle difficoltà di apprendimento quale sintomo che il soggetto mette in campo rispetto alla complessità e alla totalità della realtà che vive, e al tempo stesso quale tentativo di soluzione adottato. Il richiamo è quindi rivolto al superamento del furor sanandi (p. 33), verso una più attenta riflessività educativa che, tra l'altro, deve sempre essere messa in comune con l'allievo (p. 144).

In sintesi, ci dice l'autore, parlare di allievo con BES appare riduttivo poiché "si tratta di un piano universale, che certamente può essere utile per inquadrare la problematica, ma che per struttura non può dire nulla di quel particolare soggetto che presenta un BES" (p. 98).

Se le considerazioni relative alle scienze dell'educazione presentate possono opportunamente interpellare il lettore educatore/insegnante, la declinazione didattica che

si cerca di dare delle stesse attraverso le esemplificazioni presentate nell'ultima parte del testo, e le osservazioni di carattere didattico-organizzativo che lo punteggiano, propongono alcune letture della normativa che sarebbe opportuno approfondire; ci si riferisce in particolare ai richiami alla legge 53/2003 (p. 13), agli obiettivi minimi più volte citati, in realtà convitato di pietra nella normativa scolastica, e ad alcuni richiami alle innovazioni che, sulla base di un presunto vuoto legislativo, la L. 170/2010 e la Direttiva sui B.E.S. avrebbero apportato.

Qualche criticità si rileva nella terza parte del volume, dedicata all'accenno di principi di didattica e alla presentazione di esempi applicativi, in alcuni casi proposti come paradigmatici, non sempre immediatamente coerenti con le enunciazioni proposte nella prima parte del testo.

Illuminante, viceversa, il caso del giovane Omar, presentato nella prima parte del testo, molto indicativo rispetto alle differenti modalità con le quali le difficoltà di apprendimento e chi ne è portatore possano essere guardati e, soprattutto, alle conseguenze che tali sguardi possono avere sui processi e sulle persone.

Da rilevare il riferimento alla necessità di tenere professionalmente conto della presenza di DSA anche nella scuola secondaria di secondo grado, anche negli ordini ove è previsto l'insegnamento delle lingue classiche, ambito nel quale la didattica ha ancora ampi spazi di lavoro.

Cristina Casaschi

Dottoranda in "Formazione della Persona e Mercato del Lavoro",
Università di Bergamo
Ph.D. student in "Human capital formation and labour relations",
University of Bergamo

Dorena Caroli, *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*, FrancoAngeli, Milano pp. 392

Questo corposo volume fornisce un approfondito quadro della nascita e dell'evoluzione storica delle istituzioni educative dedicate alla primissima infanzia tra la seconda metà del XIX e la prima metà del XX secolo. Il lavoro di Dorena Caroli si distingue inoltre poiché va a colmare una lacuna nell'ambito della storia dell'infanzia e della puericultura: come dalla stessa evidenziato, infatti, «la storia delle istituzioni preposte alla cura dei neonati non ha costituito finora l'oggetto di una vera indagine storiografica in ambito storico-educativo, contrariamente a quanto è accaduto a livello italiano e internazionale per la storia degli asili infantili che accoglievano bambini in età prescolare»⁶⁰⁴.

Il testo, pur mantenendo il suo centro focale sulle vicende legate al nostro Paese, è caratterizzato da un approccio comparato, andando ad analizzare il tema in oggetto in diversi paesi quali la Francia, l'Inghilterra, la Germania e la Russia. Com'è noto, una delle dirette conseguenze della rivoluzione industriale ottocentesca fu quella di un notevole impiego di manodopera femminile nelle nascenti fabbriche europee: da qui nacque la diffusa esigenza della custodia diurna dei lattanti «che solitamente venivano affidati a balie o bambinaie o addirittura esposti negli istituti per gettatelli dalle madri sole, nubili o legalmente coniugate che fossero»⁶⁰⁵.

A partire dalla Francia, dove Firmin Marbeau⁶⁰⁶ fondò a Parigi il 14 novembre 1844 la prima *crèche*⁶⁰⁷, sorsero istituzioni che avevano come «scopo principale quello dell'allattamento naturale dei neonati nei primi mesi di vita»⁶⁰⁸. Queste realtà, nelle intenzioni di Marbeau, dovevano colmare la lacuna esistente tra le *maternités*, ricoveri per le donne puerpere e le *salles d'asile*, dove i bambini venivano accolti solo dopo i due anni: non esistevano, quindi, enti che si occupassero dei lattanti nel periodo di tempo compreso tra le prime settimane e i due anni e mezzo di vita. Con questi ricoveri Marbeau mirava perciò «a conservare e migliorare la popolazione; a correggere i costumi della classe povera restituendole l'affetto alla prole; ad avvezzarla alla pulitezza e alla rassegnazione; a procurare alle madri i mezzi di sussistenza; ad ispirare al povero il sentimento di gratitudine verso i buoni che lo sorreggono; a scuotere l'apatia dei ricchi invitandoli a prestarsi per i figli del popolo ed a riconoscerli come suoi figli d'amore; a rigenerare, in fine, la società ispirandole lo smarrito affetto per la famiglia, e collegando i ricchi e gli indigenti

⁶⁰⁴ D. Caroli, *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*, FrancoAngeli, 2014 p. 10. Alcuni cenni sull'evoluzione dell'asilo nido in prospettiva assistenziale sono stati presentati da S.S. Macchietti, *Asilo nido*, in M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia Pedagogica*, La Scuola, Brescia 1989, vol. I, pp. 1063-1067; T. Marradi, *Dalla beneficenza privata all'assistenza pubblica, alla libera opzione educativa*, in P. Crispiani (a cura di), *Dossier Nido. Manuale per la formazione dell'Operatore*, Armando Editore, Roma 1996, pp. 25-52.

⁶⁰⁵ Ivi, p. 9.

⁶⁰⁶ Firmin Marbeau (1798-1875), giurista e membro di numerose società filantropiche, attivo nella fondazione degli *Annales de la Charité* e della *Société de l'économie charitable*, è considerato dalla storiografia uno dei principali economisti caritatevoli della scuola cattolica.

⁶⁰⁷ Il termine *crèche* era alquanto simbolico poiché rinvitava alla Natività di Gesù di Nazareth. Come sottolineato dall'Autrice, «la Sacra Famiglia, infatti, rappresentava un modello per i genitori che nelle avversità, della vita avrebbero dovuto custodire il miracolo della nascita e nutrire la propria creatura, proteggendola dal pericolo della strage degli Innocenti – intesa come allegoria della mortalità infantile» (p. 35). Tale termine venne poi tradotto in Italia con il termine *presepe*, mentre in Inghilterra si utilizzò quello di *day nursery* (custodia diurna), in Germania quello di *Krippe* (asilo nido) e in Russia quello di *detskij jasel'* (nido d'infanzia) o *jasel'-prijut* (asilo-ricovero).

⁶⁰⁸ D. Caroli, cit., p. 35.

in una specie di consorzio riparatore»⁶⁰⁹. Lo scopo, innanzitutto assistenziale, di questa iniziativa fu pertanto duplice, come emerge chiaramente fin dal titolo dell'opera di Marbeau: da un lato "diminuire la miseria" prevenendo gli abbandoni; dall'altro, come conseguenza, portare avanti una lotta alla mortalità infantile, al fine di "aumentare la popolazione".

L'influenza del modello francese, pur con notevoli differenze di attuazione, si avverte nell'accurata analisi comparata che costituisce la prima parte del testo. In Inghilterra una politica sociale definita "*maternalist*" poiché incentrata prevalentemente sul ruolo materno nella cura dei neonati non fu particolarmente favorevole alla creazione delle *day nurseries*, in ragione della diffusa mentalità secondo la quale doveva essere la madre stessa o semmai la bambinaia ad occuparsi del lattante fra le mura domestiche; in Germania, invece, la *Kinderkrippe* si inserì «nel quadro di una politica assistenziale alla prima infanzia, che esprimeva un orientamento all'igiene sociale e all'eugenetica sfociato poi nell'igiene razziale durante il nazismo»⁶¹⁰. E ancora, nel caso della Russia zarista e sovietica, «i nidi d'infanzia furono progressivamente inglobati in una rete di servizi destinati alla tutela della maternità e dell'infanzia nell'intento di contribuire al rilancio demografico perseguito dalle politiche della famiglia dei sistemi totalitari che espressero altresì un'ingerenza particolare nella sfera privata degli individui al fine di plasmare comportamenti e stili di vita in conformità con i valori dell'ideologia ufficiale»⁶¹¹.

Particolare attenzione viene poi riservata alla ricezione del modello francese in Italia, dove i *presepi* sorsero innanzitutto come alternativa al brefotrofo, istituti che accoglievano e allevavano i neonati illegittimi o abbandonati. Il primo *presepe* fu fondato nel settembre 1846 a Milano, dove già esisteva una fitta rete di istituzioni assistenziali, dal benefattore Giuseppe Sacchi: tale istituzione prese il nome di "*Pio ricovero per i bambini lattanti*". Come dichiarato nel primo Statuto questo ente era costituito da «un'associazione di benefattori e benefattrici che si proponeva di agevolare l'allattamento e l'allevamento dei figli della madri oneste e povere che lavoravano fuori casa. L'associazione aveva lo scopo di aprire, a Milano e nei sobborghi, delle case di custodia per i bambini lattanti, (...) al di sotto di due anni e mezzo di età, figli di madri lavoratrici»⁶¹².

Questi ricoveri, per la loro natura di «Opere pie ossia di istituzioni di beneficenza»⁶¹³, vennero inizialmente ricompresi sotto la disciplina della legge Crispi del 17 luglio 1890 n. 6972 riguardante le istituzioni pubbliche di assistenza e beneficenza⁶¹⁴. Per trovare, però, un organico intervento legislativo sul tema dei brefotrofi e degli istituti per lattanti bisogna aspettare il regime fascista che prima nel 1923 con una serie di decreti regi⁶¹⁵ e poi, nel 1925, con la fondazione dell'*Opera Nazionale per la protezione della*

⁶⁰⁹ F. Marbeau, *Des crèches on moyen de diminuer la misère en augmentant la population*, Comptoir des Imprimeurs-Unis, Paris, 1845 (3 ed.), pp. 129-130, in versione italiana *Sulla fondazione di speciali ricoveri per i bambini lattanti. Memoria di Giuseppe Sacchi*, Presso la Società degli Editori degli Annali Universali delle Scienze e dell'Industria, Milano 1848, p. 6.

⁶¹⁰ D. Caroli, cit., p. 15.

⁶¹¹ Ivi, p. 17.

⁶¹² Ivi, p. 216.

⁶¹³ Ivi, p. 217.

⁶¹⁴ In base a tale legge (e al relativo regolamento del 5 febbraio 1891) l'assistenza divenne una funzione pubblica dello Stato che «aveva il diritto e il dovere di gestire, assumendosi direttamente e attraverso gli enti territoriali locali ampie facoltà di ingerenza in quelle che (...) venivano chiamate non più 'Opere pie' ma 'istituzioni di pubblica beneficenza', aventi il fine di assistere i poveri e avviarli a qualche arte o mestiere» (F. Della Peruta, *Le Opere Pie dall'Unità alla Legge Crispi*, «Il Risorgimento», n. 2-3, 1991, pp. 173-213, cit. dall'Autrice a p. 239).

⁶¹⁵ Tutela lavoro donne e fanciulli (R.D. n. 653/1923); Maternità e infanzia (R.D. n. 2277/1923); Assistenza ospedaliera per i poveri (R.D. n. 2841/1923).

*Maternità e dell'Infanzia (ONMI)*⁶¹⁶, andava a sovrapporsi a una moltitudine di servizi che affondavano le radici nell'Italia liberale ottocentesca. Con questi interventi normativi nasceva in Italia *l'asilo nido*, destinato all'accoglienza dei bambini in età inferiore ai tre anni.

Il percorso dell'Autrice si ferma alla prima metà del Novecento, senza rinunciare, tuttavia, a gettare una luce su quanto avverrà in seguito, laddove si afferma che «con l'abbandono delle politiche sociali totalitarie, nel secondo dopoguerra i diversi Stati si avviarono ad elaborare nuove riforme degli *asili nido*, che si ispirarono, molto probabilmente, all'immagine sovietica di *nido d'infanzia* che circolava a livello internazionale e cioè a quella che contribuiva ad emancipare la donna dalla famiglia e a trasformarla in una cittadina attiva della società»⁶¹⁷.

Francesco Magni

Dottorando in “Formazione della Persona e Mercato del Lavoro”,
Università di Bergamo

Ph.D. student in “Human capital formation and labour relations”,
University of Bergamo

⁶¹⁶ Legge 10 dicembre 1925, n. 2277 e relativo regolamento del Ministero dell'Interno (Direzione generale dell'amministrazione civile), *Regolamento per la protezione e l'assistenza della maternità e dell'infanzia*, Regio Decreto il 15 aprile 1926, n. 718, pubblicato in Gazzetta Ufficiale n. 104 del 5 maggio 1926.

⁶¹⁷ Ivi, p. 18.

Bochicchio Franco (ed.), *Educare al (buon) gusto. Tra sapore, piacere e sapere*, Guida, Napoli 2013, pp. 286.

Un confronto interdisciplinare che si intesse nell'armonica varietà e nella produttiva mescolanza di più voci, le quali trovano efficace sintesi ed equilibrata sintonia nella delineazione di una singolare pista di ricerca e nell'offerta di feconde suggestioni a vantaggio di una originale e innovativa proposta educativa: tale può essere definito il volume curato da Franco Bochicchio che, sin dalle prime pagine, si configura come pioniere di un terreno vergine della riflessione pedagogica e della prassi educativa consapevolmente orientata.

Indagine storico-evolutiva, chiarificazione epistemologica, riflessione ermeneutica, analisi lessicale e semantica, ricognizione sociologica, questi ed altri sono i tasselli sapientemente coordinati e filtrati dalla sensibilità pedagogica del curatore che prende in consegna la molteplicità di spunti e di suggestioni e li armonizza nella struttura di questo volume, individuando e tracciando gli assi portanti di un progetto di educazione al (buon) gusto.

L'opera nasce quale risposta all'emergere di un bisogno diffuso e in aumento, allo scopo di offrire, a fronte del vuoto denunciato nella letteratura scientifica, un solido ancoraggio teorico a quelle esperienze di formazione, sulle quali, in sua mancanza, pare gravare il rischio della casualità e dell'improvvisazione.

La trattazione muove dalla messa in discussione e dal superamento di un approccio deterministico al tema del gusto che, frutto del paradigma modernista, appiattisce riduttivamente questa nozione ad una soltanto delle sue dimensioni: il sapore. Percorre l'intero volume l'intento di guardare al gusto attraverso una lente sistemica ed ecologica capace di evidenziare, in linea con il paradigma postmoderno e con i principi dell'epistemologia della complessità, i legami, le contaminazioni, la circolarità esistente tra il sapore, il sapere, il piacere. L'unitarietà e l'integrazione di queste distinzioni è recuperata in virtù dell'integralità della persona, essendo il gusto un'esperienza multisensoriale che coinvolge non soltanto la bocca e il palato, ma parimenti la mente, il corpo e le emozioni, ed è posta al servizio di un'educazione che convogli sforzi ed energie lungo direzioni molteplici, capaci di attivare tanto la dimensione cognitiva, quanto la dimensione espressiva e quella corporeo-sensoriale. Si delinea il profilo della persona di 'buon gusto', il cui tratto peculiare è il possesso di una *forma mentis* capace di intrecciare intelligenza, competenza e sensibilità, coniugando produttivamente sapore, sapere e piacere, allo scopo di gustare la pluralità delle esperienze di vita, esibendo in rapporto ad esse capacità di discernimento in merito al loro potenziale evolutivo ed autonomia decisionale e di scelta.

I diversi contributi che compongono il volume non sono affastellati a caso, ma paiono rispondere ad un piano intenzionale che soggiace all'intera opera: dimostrare come l'educazione al (buon) gusto sia coerente con gli assunti su cui poggia l'agire didattico, in maniera tale da fondare la possibilità, per la riflessione pedagogica, di assumere l'educazione al gusto come specifico campo di studi e di sperimentazioni empiriche.

Il volume consta di quattro sezioni, all'interno delle quali il piano sopramenzionato progressivamente si dipana; la prima sezione esplora gli scenari del gusto ed accoglie, oltre al saggio di apertura del curatore che dichiara intenzioni, chiarisce concetti, esplicita opzioni e scelte teoriche, i saggi di Mauro Di Giandomenico e di Vanessa De Giosa, *excursus* storico, il primo, che analizza il divenire delle relazioni tra teorie e pratiche ruotanti attorno al gusto, indagine sociologica, il secondo, che evidenzia come il cibo e l'alimentazione rappresentino uno strumento per la costruzione di identità collettive. La seconda sezione affronta diverse questioni ermeneutiche, rintracciando la sede del gusto all'interno del flusso di transazioni che ha luogo tra soggetto e oggetto (nel saggio di

Nicola Paparella), rinvenendo nell'esperienza gustativa l'espressione di un atto estremo di 'conoscenza incarnata' (nel saggio di Rosalia Cavalieri), esplicitando le ragioni e l'urgenza di una pedagogia del gusto (nel saggio di Pier Cesare Rivoltella). La terza sezione è tesa ad indagare i linguaggi e le valenze del gusto, ne fanno parte il saggio di Luigi Di Viggiano che, in un percorso storico-evolutivo, evidenzia la polisemia del concetto, il saggio di Maria Grazia Simone che, con *focus* centrato sull'attuale cultura dei consumi, evidenzia la necessità di un'educazione al gusto improntata ai valori di condivisione, di solidarietà, di valorizzazione, di riconoscimento delle differenze, il saggio di Francesca Grassi, che rivendica la possibilità di un'educazione al gusto da realizzarsi attraverso i sensi e l'esperienza corporea. La quarta e ultima sezione mette a fuoco le incidenze educative e si caratterizza per più marcati risvolti pratici; vi trovano collocazione il saggio di Stefano Predieri che illustra gli ambiti di ricerca, i metodi e gli strumenti della moderna analisi sensoriale, e il saggio di Gian Piero Quaglino, il quale evidenzia l'opportunità di percorsi di formazione che, muovendo dal piacere di pensare e dal gusto di sapere, offrano opportunità di apprendimento orientate alla coltivazione del sé. Chiude il volume il saggio di Franco Bochicchio che, recuperando le provocazioni e gli stimoli emersi in ogni capitolo del volume e riannodando i fili della trattazione, traccia le direzioni progettuali per l'azione formativa. L'argomentazione, infatti, non si arresta alla delineazione delle caratteristiche della persona di 'buon gusto' e alla messa in evidenza dell'esigenza di un'educazione pedagogicamente orientata, ma si spinge sino ad offrire un modello operativo capace di promuovere e di affinare dimensioni che chiamano in causa processi di percezione, di riflessione, di immaginazione, con una costante e mai scontata attenzione alle loro influenze ed interazioni reciproche. L'educazione al (buon) gusto si profila così come progetto identitario e diviene una delle modalità attraverso le quali è possibile nutrire il sé, rivendicando alla persona un ruolo di protagonista autentico delle esperienze e contribuendo, in virtù dello scambio transattivo che caratterizza il rapporto Io-Mondo, tanto alla crescita individuale, quanto allo sviluppo della comunità.

Esito di un'indagine condotta da più prospettive e integrante gli apporti di più ambiti disciplinari, il volume, ben organizzato nella proposta dei contributi e coerente nella sua struttura, si presta ad essere fruito da un vasto pubblico di lettori, anche in ragione dell'impiego di un linguaggio chiaro e di uno stile agile e curato.

Barbara De Canale

Ricercatore, Università Telematica "Pegaso"
Researcher, University Telematica "Pegaso"

P. Bastianoni, E. Spaggiari, *Apprendere per educare. il tirocinio nelle lauree di scienze dell'educazione*, Carocci, Roma 2014, pp. 148.

L'esperienza del tirocinio universitario è la sola ed eccezionale occasione in cui si intrecciano, nel medesimo momento e nello stesso contesto, i due cardini del 'sapere professionale' dell'educatore sociale o sanitario: quello *teorico* dello studio, offerto dall'Accademia e quello *pratico* del lavoro, prodotto dagli Enti ed operatori che agiscono sul territorio. Rappresenta pertanto un percorso formativo di straordinaria importanza che necessita - per evitare pericolose derive - di un preciso disegno di natura organizzativa, metodologica e di valutazione dei risultati ottenuti. La strutturazione dei percorsi di tirocinio va letta nell'ottica di offrire all'apprendista competenze e strumenti operativi che non siano una semplice riproduzione di pratiche e procedure d'intervento normalizzate quanto piuttosto l'effetto di un pensiero riflessivo su ciò che rende una relazione *educativa* e *partecipata*.

Il manuale *Apprendere per educare* nasce proprio con l'intento di focalizzare l'attenzione degli studenti sul significato e sul valore che il tirocinio universitario ricopre rispetto alla loro professione futura, che esige - per la specificità del contesto d'intervento (disagio, disabilità, famiglie, minori, adulti, anziani, ecc.) - una formazione didatticamente qualificata che possa farli operare con consapevolezza e in maniera appropriata rispetto agli obiettivi educativi.

Sul piano descrittivo il volume si articola in due parti che offrono al lettore un'iniziale panoramica sulla professione dell'educatore sia sotto il profilo normativo europeo ed italiano che occupazionale, operando anche un confronto tra quelli che sono i due volti prioritari dell'educatore: quello sociale extrascolastico e quello sanitario. Nella seconda parte i contenuti si fanno più specifici alla figura dell'educatore sociale rispetto alla quale viene presentata l'organizzazione del tirocinio curricolare nei vari atenei d'Italia con un occhio privilegiato per il corso di laurea in Scienze dell'Educazione e, nello specifico, per l'esperienza maturata nel medesimo corso dell'Università degli Studi di Ferrara.

Non essendo possibile dare conto di tutti gli argomenti toccati dalle autrici va posta in evidenza quella che rappresenta una tra le prime rassegne in Italia, se non forse l'unica, sullo stato dell'arte del tirocinio universitario per l'educatore professionale sociale, dalla quale emerge la forte eterogeneità dei modelli formativi proposti dagli Atenei in termini sia progettuali che di valorizzazione del percorso esperienziale. I motivi principali di tale differenza risiedono nel fatto che l'educazione extrascolastica (area identificativa del profilo *sociale* della professione) è stata inserita nella formazione universitaria allo scopo di unificare tutte quelle azioni educative che erano, poco più di un decennio fa, disperse presso vari organismi locali (cfr. scuole per educatori) e che avevano prodotto una molteplicità di profili e denominazioni del ruolo. Ciò nonostante, l'intenzione di ricondurre il tutto ad una figura unica, seppur articolata al proprio interno, è stata prevalentemente affidata ai regolamenti specifici dei vari corsi di studi anziché alla normativa nazionale con l'effetto di produrre percorsi di tirocinio dissimili tra loro per approccio, propedeuticità, durata, crediti universitari riconosciuti e figure istituzionali coinvolte.

Un ulteriore tema di interesse è l'analisi comparativa tra la figura dell'educatore extrascolastico e quello sanitario, da cui emergono discrepanze per due aspetti principali: il tirocinio curricolare e lo stato occupazionale. L'educatore sanitario, infatti, accede ad una formazione universitaria interna al corso di laurea in Professioni Sanitarie della

Riabilitazione e dispone di un modello pianificato a livello nazionale con un impegno di ore di tirocinio più consistente rispetto all'educatore sociale. Una possibile conseguenza del diverso investimento formativo dei due profili è ravvisabile nel rapporto con il mondo del lavoro, rispetto al quale sono gli educatori sanitari ad aver un più elevato tasso d'occupazione e ad agire un ruolo considerato di maggiore valenza professionale. L'aver messo in evidenza quelle che sono le caratteristiche distintive i due ruoli e le disparità ancora esistenti tra loro apre la via ad un argomento di considerevole rilievo teorico: la strutturazione del tirocinio curricolare per gli studenti di Scienze dell'Educazione. Progettare il tirocinio nei contenuti, negli obiettivi e nelle modalità di apprendimento della professione è cosa complessa, perché necessita di un pensiero in grado di materializzare il legame tra teoria e prassi e faccia cogliere agli studenti il senso dell'agire educativo, di un 'fare' che non è solo *operativo* ma anche *trasformativo*, ovvero, teso a generare cambiamenti auspicabili.

È in questo quadro di riferimento che si contestualizza l'esperienza di Scienze dell'Educazione di Ferrara, che nel tempo è andata definendo una strutturazione del tirocinio fondata sulla *partnership* tra Università e territorio ed ha condotto all'individuazione di percorsi esperienziali ad elevato valore formativo. Per apprendere una professione come quella dell'educatore è di sostanziale importanza l'alternanza tra studio e sperimentazione diretta sul campo, alternanza che va pensata ed organizzata all'interno di un progetto di tirocinio qualificato e qualificante tutti gli attori coinvolti.

Oltre alla rete con i servizi educativi vi sono altri elementi che rendono il contesto formativo esteso un modello a cui guardare per poter trarre spunti significativi per la progettazione del tirocinio curricolare. Tra questi meritano attenzione l'articolazione del piano didattico e la valutazione degli obiettivi formativi raggiunti. Nel primo caso il filo rosso che guida la costruzione/riformulazione degli insegnamenti si fonda sull'assioma di offrire agli studenti una formazione *propedeutica* che possa renderli consapevoli di quella che sarà la loro professione futura e delle proprie attitudini a svolgerla. Per rispondere a tale esigenza le attività proposte sono di carattere teorico-metodologico e laboratoriale, spazio quest'ultimo che si è rivelato essere un efficace strumento di sperimentazione delle conoscenze acquisite e di confronto diretto tra i tirocinanti del gruppo di lavoro.

Per ciò che riguarda la valutazione delle attività di tirocinio il sistema adottato è di tipo *integrato*, dal momento che coinvolge tutti gli attori coinvolti nel processo formativo inclusi gli studenti. Si tratta, nel concreto, di un sistema di valutazione complesso la cui centralità è espressa dal 'tavolo di riflessione e supervisione del progetto formativo' nato allo scopo di creare un luogo di confronto tra le diverse figure «che si connota per le sue finalità metodologiche, che si realizzano attraverso la presentazione dei casi e la loro gestione, oltre che formative, in quanto centrate sulla lettura degli eventi educativi e sulle capacità di collocarli in una cornice progettuale» (p.125). In tal senso la valutazione diventa parte integrante del processo di apprendimento degli studenti, che non consiste solo nell'acquisizione di specifiche conoscenze e competenze quanto piuttosto nella costruzione 'riflessiva' del proprio sapere, saper fare e saper essere.

L'agire educativo è per sua natura difficile a causa delle tante facce che ne determinano i risultati e gli effetti sugli utenti individuali e collettivi. Diventare un educatore professionale è, quindi, una cosa seria ed impegnativa che richiede, *in primis*, un'attitudine personale e, parallelamente, un percorso formativo qualificato. Il tirocinio curricolare è una tappa importante di questo percorso e la responsabilità delle persone che sono chiamate a progettare è elevata come elevata è la soddisfazione per aver contribuito alla formazione di un profilo professionale di cui la società odierna mostra di aver sempre più bisogno. *Apprendere per educare* è un libro che ben evidenzia la cura del lavoro svolto nel tempo per garantire ai futuri educatori un'occasione formativa significativa, in grado sia di

concorrere per una maggiore presa di coscienza della propria identità professionale che di operare in modo appropriato ed efficace sul terreno della relazione educativa e di aiuto.

Pierpaola Pierucci
Assegnista di ricerca, Università di Ferrara
Research Fellow, University of Ferrara

A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale. Risposte educative nella società globale*, Laterza, Roma-Bari 2013, pp. 180

Il fenomeno sociale più caratteristico del XXI secolo, noto a tutti come “globalizzazione”, è caratterizzato da aspetti molteplici, sia positivi che negativi; i suoi caratteri preponderanti sono: la rivoluzione tecnologica; la crisi economica, politica, culturale, ambientale e sociale, dalla quale deriva una frammentarietà della vita e dei valori, e, insieme, lo sviluppo di sistemi democratici il cui insorgere ha condotto all’abbattimento definitivo dei totalitarismi; il miglioramento dell’assistenza sanitaria; la crescita del benessere economico.

In un mondo nel quale non si può più sottostare a rigide categorizzazioni, in cui i confini geografici non rappresentano più un ostacolo né un limite, la sfida sta nel riuscire a gestire la differenza.

L’epoca della globalizzazione scredita le scienze umane e, tra tutte, la pedagogia è la più colpita: «Ci si chiede a cosa serva una scienza che ha per oggetto la riflessione sull’educativo quando l’educazione è sempre più basata sull’improvvisazione e sullo spontaneismo dell’educatore, nonché sulla libertà dell’educando» (p. 13).

Nel Manuale di pedagogia interculturale, interessante e valido contributo agli studi di intercultura, Agostino Portera propone, invece, proprio la pedagogia come risposta alla crisi, affermando con decisione che: «più che in ogni altra epoca storica, oggi è necessario e urgente riscoprire la cultura e recuperare il suo secolare valore quale bene più prezioso a disposizione delle donne e degli uomini. Occorre risvegliare e promuovere l’amore per il sapere e per la conoscenza» (p. 14).

L’autore parte dal presupposto che sia insito nella natura umana il bisogno di essere educati. Prendendo le mosse dall’etimologia del verbo “educare”, distinguendo il ruolo dell’educatore e dell’educando, Portera esamina finalità, contenuti, metodi e mezzi della pedagogia, offrendo un rapido excursus delle principali correnti di pedagogia generale.

«Per comprendere appieno il potenziale rivoluzionario della pedagogia interculturale è ineludibile cercarne le origini epistemologiche e chiarirne il significato semantico» (p. 28); partendo da questo presupposto il lettore viene condotto a conoscere le teorie formulate, verso la fine degli anni Ottanta del secolo scorso, da M. Abdallah de Pretceille, passando in rapida rassegna i riferimenti alla diversità, a partire dall’opera di de Montaigne fino a quella di Freud, attraverso il pensiero di Vico, Schopenhauer e Marx, lungo un percorso secolare che ha esaminato una realtà che è costruzione degli attori sociali e, pertanto, va capita nell’interpretazione che essi ne danno.

La pedagogia generale si è trovata ad essere proiettata in una società multiculturale, multi-etnica e pluralista, attrezzandosi per comprendere le differenze di cultura ed elaborando criteri educativi di incontro, confronto, dialogo e scambio. La multiculturalità ha offerto alla pedagogia l’occasione di ripensare i suoi processi formativi e di rivisitare il suo impianto epistemologico, in relazione all’educazione e al rispetto dell’alterità, in un processo che ha coinvolto gran parte dei Paesi del mondo, dagli USA all’Australia, dalla Cina all’Europa, che hanno dovuto affrontare un’emergenza sociale e culturale, politica e legislativa.

Per quanto riguarda l’Italia, l’autore offre una rapida sintesi di alcune delle principali leggi, formulate negli ultimi trent’anni, relative alla formazione. Emerge così che l’intercultura viene vissuta come una realtà alla quale bisogna rispondere con urgenza, dalla scuola per l’infanzia all’università.

Le agenzie formative, però, sono realmente preparate a rispondere alla sfida interculturale?

«Il sistema scolastico italiano è fra i pochi al mondo ad avere un carattere strutturalmente inclusivo» (p. 64), anche se in esso è possibile comunque individuare dei limiti, quali la «poca chiarezza dei concetti usati, che spinge insegnanti ed educatori a definire come interculturale tutto ciò che attiene agli stranieri e al mondo moderno; celebrazione in classe delle culture esotiche, nonché realizzazione di progetti a carattere prettamente multiculturale [...]; elezione dei bambini stranieri quali piccoli ambasciatori dei Paesi di provenienza, costringendoli a rappresentare una cultura che forse conoscono poco o dalla quale - magari con fatica - cercano di emanciparsi» (p. 70).

Il Centro Studi Interculturali di Verona ha condotto alcune ricerche finalizzate ad esaminare l'approccio interculturale, individuando gli aspetti che meglio favoriscono le competenze personali. Rispetto, sopportazione dell'ambiguità e capacità relazionali sono, tra queste, di fondamentale importanza.

Nella seconda parte del testo, Portera sposta l'attenzione sulla famiglia, fulcro dell'educazione naturale, riportando alcuni dati tratti dai rapporti biennali del Centro Internazionale Studi Famiglia (CISF).

Le dinamiche familiari moderne sono del tutto mutate rispetto al passato e i genitori, come gli insegnanti, si ritrovano coinvolti nella metamorfosi dei ruoli, indotta dalla globalizzazione, poiché: «nello sviluppo filogenetico e ontogenetico degli esseri umani non esiste esperienza di vita più rilevante della famiglia» (p. 104) ed è all'interno di essa che avviene non solo l'origine biologica, ma anche: «la crescita psicologica e sociale, l'assunzione di valori, regole, modalità emotive, cognitive e comportamentali» (p. 104).

Per affrontare al meglio le necessità dei figli, per essere pronto a sostenere un ruolo, quello genitoriale, che aiuti il bambino a formarsi come uomo libero, l'autore afferma che il genitore non deve essere lasciato solo. Ne deriva la necessità di una «patente di genitore», per consentire a chi voglia mettere al mondo un figlio di essere in grado di coniugare libertà e responsabilità: «Oggi chiediamo la patente a chi detiene delle armi, guida un'automobile o una moto: quanto più difficile e rischioso è guidare un bambino a divenire un adulto sano e autonomo? Allora la patente di genitore (conseguita in seguito ad appositi corsi formativi) dovrebbe essere obbligatoria per chi sceglie di mettere al mondo e/o educare dei figli» (p. 113).

La famiglia, sia essa suggellata dal matrimonio, monoparentale o formatasi da una coppia di fatto, deve ricevere il giusto supporto economico e, ove sia opportuno, psicologico, poiché essa è il luogo nel quale si ricevono i primi fondamentali insegnamenti, in cui si possono sviluppare competenze interculturali ed in cui è possibile educare alla gestione dei conflitti e dell'aggressività, avendo cura dei sentimenti e rispettando le emozioni dei figli. In questo suo ruolo educativo la famiglia dovrà essere coadiuvata dalla scuola, una scuola che oggi è «multicolore e multiculturale» (p. 120).

Ciò che emerge maggiormente, invece, è lo scarso rendimento scolastico degli alunni di nazionalità straniera, probabilmente esito di insufficienti tentativi di sostegno e dell'impreparazione degli insegnanti ad affrontare l'emergenza. In classe gli interventi non dovrebbero essere ad hoc per ciascuno studente e nemmeno sommativi, ma dovrebbero prevedere la prospettiva interculturale all'interno di ogni disciplina.

Portera analizza rapidamente anche altri settori fortemente investiti dal fenomeno multiculturale: il mondo del lavoro, nel quale gli immigrati sono visti come uomini da sfruttare e da sottopagare; i media, che spesso costruiscono i significati degli eventi mostrando un'immagine distorta e deviante dell'immigrato, quasi sempre additato come un delinquente, una minaccia alla sicurezza o una persona da compiangere. «La globalizzazione esige un giornalismo autenticamente interculturale, che si muova nell'orizzonte teoretico della pedagogia interculturale, dove l'alterità, l'immigrazione, la vita in una società complessa e multiculturale non siano considerate solo come rischi di

disagio o di malattie, ma come delle opportunità di arricchimento e di crescita personale e collettiva» (p. 149).

Scopo precipuo dell'epoca moderna dovrebbero essere la promozione dei sentimenti e il rispetto dell'altro: solo un forte investimento nella pedagogia interculturale potrà favorire l'apertura al mondo, sollecitando le intelligenze tramite l'empatia e l'accettazione positiva di sé e dell'altro.

Il manuale, strutturato in modo da offrire al lettore una visione di insieme chiara ed essenziale della situazione odierna della pedagogia interculturale, individua con precisione i sentimenti e gli atteggiamenti più indicati in questo campo: l'amore, la gioia, il rispetto, la tolleranza e il desiderio di conoscenza. Tutto è mirato a sviluppare una nuova *forma mentis* che permetta di vivere la diversità non come una minaccia, ma come una ricchezza.

Daniela Colella

Ph.D. student in "Studi Linguistici e di Educazione Interculturale",
Università di Enna "Kore"

Ph.D. student in "Linguistic studies and Intercultural Education",
University of Enna "Kore"