



QUADERNI DI ORIENTAMENTO

ORIENTAMENTO E SCUOLA

- ORIENTARE E ORIENTARSI A SCUOLA
- CAMERA CON VISTA SUL FUTURO
- LA VALUTAZIONE DEI SERVIZI DI ORIENTAMENTO
- INTERAZIONI POSITIVE A SCUOLA

ORIENTAMENTO E SOCIETÀ

- ORIENTAMENTO AI TEMPI DELLA CRISI
- APPUNTI DI VIAGGIO: UN PERCORSO DI ORIENTAMENTO PER ADULTI
- MIGRANTI: NODO CRITICO TRA ETICA E CLINICA

SPAZIO APERTO

- LA TECNICA DELL'OPEN SPACE TECHNOLOGY

Trentaquattro

34



QUADERNI DI ORIENTAMENTO
Periodico semestrale

34





QUADERNI DI ORIENTAMENTO
Periodico semestrale

Redazione:

34170 Gorizia

Via Roma, 9

Telefono 0481 386278

Fax 0481 386413

e-mail: diego.lavaroni@regione.fvg.it

Direttore responsabile:

Guido Baggi

Coordinamento redazione:

Diego Lavaroni

Comitato di redazione:

Gabriella Alessandri, Manuela Astori,

Rita Giannetti, Diego Lavaroni, Tiziana

Zanella,

Progetto grafico:

Emmanuele Bugatto

Impaginazione grafica:

Comitato di Redazione

Immagini:

Luciano Ceschia

Stampa:

ART Group - Trieste

N. 34

Il periodico viene realizzato a cura
della Direzione centrale istruzione,
formazione e cultura
nell'ambito del lavoro d'Istituto
Iscr. Tribunale n. 774
Registro Periodici del 6.2.1990

IN QUESTO NUMERO

EDITORIALE

Redazione 3

ORIENTAMENTO E SCUOLA

Orientare e orientarsi

La scuola che orienta verso il domani

Roberta Focchiatti4

Camera con vista sul futuro

Riflessioni su teorie e prassi dell'orientamento

Marco Vinicio Masoni 22

La valutazione dei servizi di orientamento

Un'opportunità per crescere

Rita Chiesa 34

Interazioni positive a scuola

La relazione come strumento di prevenzione

Marina Moro 42

Spazio ascolto in una scuola superiore di II grado

Un'esperienza di crescita

Ornella Kratter 50

Integrazione tra azione educativa e azione orientativa

Per sviluppare la capacità decisionale

Carmela De Caro 58

ORIENTAMENTO E SOCIETÀ

L'orientamento ai tempi della crisi

Un'esperienza nella regione Umbria

Antonietta Petetti..... 60

Appunti di viaggio: un percorso di orientamento per adulti

Un approccio narrativo per riflettere su di sé

Andrea Laudadio 72

Migranti: nodo critico tra etica e clinica

Il ruolo dei servizi socio-sanitari per i minori

*Valentino Gastini,
Ludovica Genovese*..... 82

SPAZIO APERTO

Metodologie decisionali inclusive nel mondo della scuola

La tecnica dell'Open Space Technology

Valentino Bach..... 92

INFORMA

GIANT: un progetto europeo per il raccordo fra sistemi di orientamento

Maria Grazia D'Angelo 102

Seminario nazionale: "L'orientamento per il futuro: assetti istituzionali e dimensione formativa al servizio della persona,,

Speranzina Ferraro 108

Convegno nazionale sull'orientamento narrativo:

"Le storie siamo noi,,

Riccardo Fabiani 112

LIBRI

"Psicologia e qualità: la qualità come pratica e come valore,,
di P. G. Gabassi, M. L. Garzitto, G. Perin

Redazione 116

BREVE PROFILO DI LUCIANO CESCHIA, SCULTORE CERAMISTA PITTORE



Di origini contadine, Luciano Ceschia nacque il 4 giugno 1926 a Tarcento (Udine). Giovanissimo frequentò lo studio dei Turrin, famiglia composta da persone di qualità creativa, tra cui il padre Cesare, artista multiforme, e il figlio Tiziano pregevole pittore. Non ancora diciottenne venne internato in un campo di concentramento in Austria, esperienza che, unitamente alle proprie convinzioni, dopo il ritorno in Friuli e le frequentazioni del dopoguerra, lo porterà a coniugare arte e impegno. Pertanto, con la passione civile e politica che andava dimostrando in numerosi disegni, pitture, sculture e ceramiche, aderì al movimento neorealista friulano. Presentò sue opere nelle esposizioni collettive, partecipò alle vivaci discussioni nei circoli d'arte e frequentò il Liceo artistico di Venezia. Trovò anche il tempo per viaggi e soggiorni - in Jugoslavia, a Ginevra, Zurigo, Basilea e Parigi - durante i quali considerò stili e valori delle avanguardie.

Per tutti gli anni Cinquanta sviluppò intensamente l'attività di ceramista (costruì il primo forno artigianale nella legnaia di casa) e nel 1959 espose quei lavori plastici e cromatici alla Galleria 'La Colonna' di Milano. Lungo il decennio seguente, mentre continuò la produzione di ceramiche con innovazioni tecniche (pannelli greificati e policromi, terrecotte invetriate...), iniziò la lunga fase di ricerca per opere di grandi dimensioni e di materiali diversificati, insistendo sull'attività disegnativa che mai abbandonerà.

Negli anni Sessanta e Settanta Ceschia affrontò numerose variazioni stilistiche, percorse il passaggio dalla figurazione all'astrazione: l'opera si caricò di ulteriore pregnanza espressiva. Sono anni costellati da riconoscimenti, committenze ed esposizioni: Galleria d'Arte Internazionale di Firenze, Galleria Studio Artecasa di Pisa, XXI Biennale di Venezia (premio del Ministero dell'Industria e Commercio per 'Grande porta di Hiroshima'),

Triveneta di Tarcento, Palazzo Kechler a Udine, Galleria Traghetto e Nuovo Spazio di Venezia, X Quadriennale di Roma, scenografia per 'I Turcs tal Friul' di Pasolini, personale dell'Istituto Italiano di Cultura di Vienna, sculture monumentali. Sono anche gli anni d'incontro con i già celebri artisti Dino, Mirko, Afro Basaldella, e delle collaborazioni con gli architetti Marcello D'Olivio, Gino Valle, Ermete Midena e Gianni Avon.

Molte opere significative di Ceschia dimostrano i suoi 'nuovi percorsi' e sono costruite con materiali e tecniche in funzione di precise forme: Macchine da Guerra, Gong Dischi Scudi, Mandala, Totem, opere in gesso, legno, ghisa, bronzo, acciaio inox, lavori in cemento armato e pietra (piasentina).

Quasi tutte quelle sperimentazioni vennero utilizzate anche nella lunga dedizione alle opere sferiche con le quali l'autore puntò fortemente alla conclusione estetica, 'chiusa e aperta', come si addiceva alla maturità di un artista segnato dalle utopiche tensioni del Novecento.

Negli anni Ottanta, ultimo decennio di lavoro e di vita, quando le ferite del terremoto continuavano ad agitare l'inconscio collettivo di artisti e popolo friulano, Ceschia trovò nuova linfa nelle leggende, in simbologie storico-geografiche, nelle attenzioni per la parola poetica (sintomatiche le medaglie dedicate ai Poeti russi, americani e friulani) e per figure mitologiche dell'estremo nord-est: 'Mari de gnót', 'Animali per Benandanti', 'Omp cu lis oreliš di ués', 'Giate maràngule'.

L'operosa vicenda artistica e umana di Luciano Ceschia si chiuse il 4 novembre 1991.

Riccardo Toffoletti

Si ringrazia Valentina Ceschia e Stefano Adorinni per aver permesso la pubblicazione delle opere dell'artista e fornito preziose informazioni.



EDITORIALE

Cosa significa, oggi, orientare? A questa domanda cercano di dare una risposta i due articoli iniziali. Per Roberta Focchiatti orientare e orientarsi sono operazioni e comportamenti intellettuali complessi, indispensabili per sviluppare nel soggetto la crescita civile e democratica. Secondo Marco Vinicio Masoni bisognerebbe inventare un nuovo nome il cui significato comprenda 'scuola, formazione, orientamento' al fine di coniugare i nuovi bisogni del presente e superare obsolete concezioni di orientamento e formazione. All'interno del sistema dei servizi di orientamento, l'esigenza di un serio investimento nella valutazione viene sostenuta da Rita Chiesa. A suo giudizio, la valutazione deve assumere la forma di sistema nel sistema orientamento, per garantire la continuità e il coordinamento delle attività. Marina Moro analizza l'aspetto relazionale nel contesto educativo: il miglioramento della qualità della relazione può essere raggiunto attraverso un supporto alle competenze socio-relazionali dell'insegnante. Il bisogno degli adolescenti di essere ascoltati da un adulto competente, viene presentato da Ornella Kratter nella sua esperienza di psicologa nello Spazio di Ascolto di una Scuola

secondaria di II grado. Carmela De Caro ci propone un progetto con allievi della prima classe della Scuola secondaria di I grado.

Antonietta Petetti espone l'esperienza della Regione Umbria che ha avviato un progetto al fine di sviluppare le condizioni per l'integrazione tra i servizi, i soggetti istituzionali e gli operatori di orientamento dei diversi ambiti (istruzione, formazione, lavoro, sociale).

Andrea Laudadio, propone un percorso di orientamento per adulti, utilizzando le tecniche e le pratiche narrative per portare il soggetto a riflettere su di sé e sulle proprie aspettative.

Valentino Gastini e Ludovica Genovese affrontano il tema attuale e complesso dei migranti. Nel paese di approdo, spesso smarriscono i punti di riferimento culturali e sociali, rischiando di cadere, più facilmente, nel disagio psicologico e nella marginalità. Le grandi agenzie che operano nel territorio (sanità, scuola, centri per il lavoro, ecc.) sono, quindi, chiamate a dare una serie di risposte a questa nuova popolazione.

Nello Spazio aperto, Valentina Bach, infine, ci illustra come la metodologia dell'Open Space Technology aiuti a rendere i processi partecipativi più efficaci, più produttivi e nello stesso tempo sia occasione di liberazione di sinergie ed energie creative.

ORIENTARE E ORIENTARSI

LA SCUOLA CHE ORIENTA VERSO IL DOMANI

Roberta Focchiatti

L' *orientamento viene individuato come fattore fondamentale di crescita, civile e democratica. È uno dei presupposti fondamentali nelle politiche educative di tutti i paesi tecnologicamente avanzati*

ORIENTARE A SCUOLA: I SIGNIFICATI

Orientare e orientarsi rappresentano operazioni e comportamenti intellettuali complessi indispensabili a fronte dell'intricata rete di conoscenze e relazioni richieste dal contesto sociale e culturale attuale. La crescita esponenziale dei saperi, la diminuzione della stabilità d'impiego, la concorrenza tra i vari Paesi, l'urgenza di garantire una partecipazione democratica e consapevole sono alcuni tra i fattori più urgenti da considerare oggi.

È soprattutto in questo quadro storico che la formazione scolastica assume grande rilevanza in quanto in grado di fornire la strumentazione cognitiva ed affettivo-motivazionale per garantire processi di auto-apprendimento e auto-orientamento continui, indispensabili al singolo per non perdersi nel complicato labirinto attuale, sostenerlo nel processo di costruzione della conoscenza, in quello di strutturazione e realizzazione della propria identità, individuale e sociale.

L'orientamento è una delle questioni centrali nelle politiche educative di tutti i Paesi tecnologicamente avanzati: esso assume un ruolo strategico nei processi di incremento dell'efficacia e della produttività dei sistemi formativi e viene indi-

viduato come fattore fondamentale di crescita civile e democratica. L'Unione Europea negli ultimi anni ha posto questa materia all'interno delle priorità strategiche per elevare i sistemi scolastici di tutti i Paesi membri. Con gli obiettivi definiti a Lisbona nel 2000 si è posto l'accento sull'importanza di collocare il soggetto al centro del proprio progetto di vita, scolastico e professionale, con la finalità di contenere l'abbandono scolastico, definendo così uno stretto rapporto tra cattivo orientamento e dispersione scolastica. Questo implica l'urgenza di investire su interventi educativi di accompagnamento e supporto alle scelte individuali che, a partire dalle esigenze e dai bisogni dei singoli, siano traducibili in proposte praticabili, utili a orientarsi o ri-orientarsi nei percorsi scolastici e professionali proprio perché, contenendo scelte sbagliate, è possibile garantire il successo e limitare il fenomeno della dispersione scolastica.

Nella Risoluzione approvata il 18 maggio 2004 il Consiglio dell'Unione Europea chiarisce la diversa concezione dell'orientamento inteso come processo continuo in grado di garantire al soggetto il pieno esercizio della cittadinanza attiva attraverso lo sviluppo e l'affinamento progressivo di competenze di auto-orientamento. In particolare, la Risoluzione evidenzia



la non riducibilità dell'orientamento a fasi specifiche della vita che in una logica di apprendimento continuo e di complessità sociale non trovano più ragione d'essere¹.

In questo nuovo scenario la concezione dell'orientamento si dilata: da un'idea di orientamento centrata sul fornire ai giovani, soprattutto nei momenti di snodo e transizione, informazioni corrette e aggiornate per metterli in condizione di scegliere percorsi scolastici o professionali futuri, si passa a una concezione più ampia, che ingloba la precedente, e nello stesso tempo, fondandosi sul presupposto della centralità del soggetto, porta attenzione alle sue attitudini, alle sue motivazioni, ai suoi interessi per sostenerlo nel riconoscere le risorse di cui egli è portatore e sorreggerlo nella progettazione più consapevole del proprio futuro. In questa logica non appaiono più centrali le dimensioni stabili del soggetto, ma la capacità di saperle gestire flessibilmente in rapporto agli eventi che continuamente cambiano, riuscendo in questo modo a governare il proprio percorso di vita.

L'orientamento così inteso diventa più impegnativo per le istituzioni formative e per i docenti in quanto assume un duplice obiettivo: da un lato promuovere capacità auto-orientative, supportando il soggetto nel conoscere se stesso; dall'altro lato aiutarlo a comprendere il mondo che lo circonda così da potersi far carico in modo autonomo, responsabile e intenzionale del proprio progetto di vita. Agire pratiche orientative in ambito educativo significa favorire l'autodirezionalità nell'apprendimento, sostenere i processi decisionali della persona, la sua capacità di prefigurarsi un proprio progetto di vita scolastico e professionale e di perseguirlo. Significa anche promuovere specifiche competenze orientative necessarie per gestire con consapevolezza ed efficacia la propria esperienza formativa e lavorativa, superando positivamente i momenti di snodo. Significa, inoltre, aiutare il soggetto a comprendere realisticamente le opportunità e i vincoli contestuali per consentirgli una progettazione realistica e coerente dei propri percorsi di vita (figura 1).

Orientarsi significa...

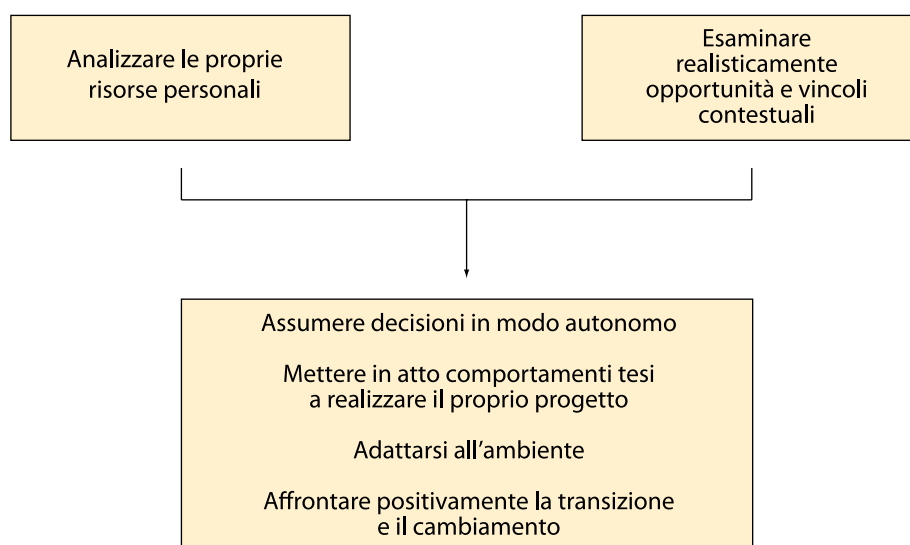


Figura 1:
Aspetti del processo
di orientamento
(C. Castelli 2002)

Orientare e orientarsi si strutturano come importanti operazioni formative e in quanto tali richiedono un intervento della scuola intenzionale, sistematico e continuo in grado di individuare e alimentare le caratteristiche apprenditive e socio-affettive.

Tutto questo richiama l'urgenza di rivedere la didattica che, per assumere funzione orientativa, deve caratterizzarsi in modo attivo, flessibile e costruttivo. Richiede pertanto una forte attenzione alla formazione dei docenti, all'offerta di supporti tecnico-scientifici e di risorse in grado di promuovere e sostenere iniziative didattiche efficaci.

Su questi presupposti ha preso forma il Progetto biennale di ricer-

consentire ad ogni studente, sin dalla scuola primaria, di poter operare scelte consapevoli, di identificare e di pianificare un personale progetto di vita che tenga conto delle proprie caratteristiche personali e delle proprie motivazioni profonde, ma anche delle condizioni contestuali.

LA RICERCA

Il Progetto di ricerca, disposto dal Dipartimento per l'Istruzione – Direzione Generale per lo studente - del MIUR e affidato all'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica, ha coinvolto a livello nazionale cinque regioni: la Lombardia (capofila), la Sardegna, la Sicilia, l'Umbria e il Veneto. La ricerca, in sintonia con il Piano Nazionale per l'Orientamento e le linee guida elaborate dal Gruppo Tecnico Nazionale, vuole verificare sperimentalmente la compatibilità, l'efficacia e la funzionalità di percorsi formativi orientativi in grado di integrare didattica orientativa, funzione tutoriale e portfolio delle competenze².

È chiaro che la realizzazione del progetto richiede azioni specifiche dei docenti che devono attivarsi per ricercare strumenti, metodologie e modalità di intervento didattico ed educativo funzionali alla promozione, negli alunni, di consapevolezza su di sé e la maturazione di sensibilità e competenze personali utili a pensare al proprio futuro, dal punto di vista umano, sociale e professionale, elaborando, esprimendo e argomentando un personale progetto di vita. Per supportare gli insegnanti nella ricerca e nella messa in campo di didattiche orientative si sono ideati e realizzati percorsi formativi che, dal recupero dei vissuti personali e dei significati che essi attribuiscono all'orientare a scuola, hanno promosso la costituzione di comunità di pratica nelle quali discutere le progettazioni da realiz-



Battaglia
china e tempere, 1942

ca "Verso il domani. La scuola che orienta,, che ha cercato di verificare sperimentalmente l'efficacia formativa in termini di orientamento di pratiche didattiche centrate sull'alunno, tese allo accrescimento di una maggiore conoscenza di sé e del contesto e allo sviluppo di capacità decisionali e autoregolatrici nell'apprendimento. Tutto ciò per



zare in classe e riflettere sulle azioni agite negoziandone i significati.

Dalle evidenze empiriche della ricerca sono scaturite importanti riflessioni utili a tutti coloro che a vario titolo s'interessano di orientamento: insegnanti, psicologi, formatori, ricercatori, politici. Da un lato, è possibile osservare quali dimensioni dell'orientamento si sono modificate a seguito delle prassi didattiche attivate; dall'altro considerare, a livello qualitativo, quali processi la sperimentazione ha avviato non solo negli studenti, ma anche sui loro docenti in termini di accresciuta professionalità e riflessività professionale. Tutto questo nella consapevolezza che la verifica empirica e la valutazione qualitativa dei risultati e del processo formativo attivato possono consentire non solo l'individuazione e la diffusione di buone pratiche, ma, soprattutto, l'innesto, all'interno dei contesti formativi, di importanti osservazioni utili ad implementare e sostenere altre azioni future.

METODO

1. Obiettivo

L'obiettivo principale della ricerca è di verificare sperimentalmente l'efficacia orientativa di attività progettate e realizzate dalle scuole, tese a favori-

re la partecipazione attiva e consapevole degli alunni ai processi educativi e formativi con particolare riguardo a:

- didattica orientativa;
- funzione tutoriale nella dimensione specifica dell'orientamento;
- portfolio delle competenze.

I docenti delle classi sperimentali, grazie al sostegno offerto dai ricercatori e alla possibilità di confronto con colleghi di altre scuole, progettano e realizzano nelle proprie classi percorsi longitudinali di attività orientative che non si connotano come segmenti aggiuntivi, ma rientrano a pieno titolo nei curricoli di studio³.

L'efficacia di tali pratiche è rilevata confrontando i risultati conseguiti nel test e nel retest dai gruppi sperimentali e dai gruppi di controllo; questa verifica consente di affermare o confutare sperimentalmente la compatibilità, l'efficacia e la funzionalità dei percorsi formativi orientativi realizzati e quindi discutere le pratiche efficaci.

2. La scelta delle variabili

Nella scelta delle variabili si fa riferimento a un modello teorico che prospetta una *visione globale e integrata dell'orientamento*. Il richiamo è alla persona nella sua globalità, considerata in rapporto non solo a interessi, abilità, motivazioni, caratteristiche personali, ma anche all'insieme di fattori ambientali e sociali che influiscono nel suo sviluppo personale e

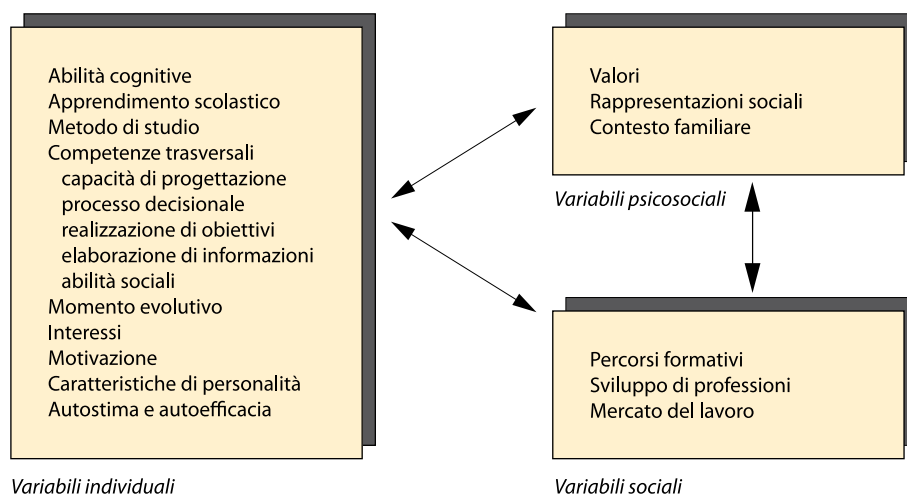


Figura 2:
Variabili che
intervengono
nel processo di
orientamento (M.R.
Mancinelli 2002)

professionale, alle condizioni socio-economiche che possono rendere possibili e realizzabili i diversi progetti. È un modello teorico che ripropone i principi dell'approccio psicosociale basato su tre *variabili fondamentali*: 1) l'individuo; 2) il contesto di appartenenza; 3) la società, ognuno dei quali comprende a sua volta più dimensioni o variabili (fig. 2).

In conformità a questo modello si sono identificate le variabili di ordine individuale, psicosociale e sociale considerate fondamentali in un processo di orientamento e sulle quali agire un intervento orientativo di tipo educativo da attivarsi nei contesti scolastici.

Queste capacità possono essere promosse all'interno delle diverse attività disciplinari e interdisciplinari, e quindi essere distribuite nell'intero curriculum e affidate responsabilmente ai team docenti: in questo modo, l'orientamento emerge come un processo interno a tutto l'insegnamento e si attua pienamente attraverso la collaborazione dei docenti coordinata in un percorso unitario.

3. Campione

Il campione veneto⁴ è formato da 585 alunni delle scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado, ripartiti tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo (tab. 1).

Le scuole selezionate per la sperimentazione nel Veneto sono complessivamente 14:

mentazione nel Veneto sono complessivamente 14:

- 3 classi quinte della scuola primaria (gruppo sperimentale) e 3 classi di alunni di quinta che frequentano lo stesso Istituto scolastico (gruppo di controllo);
- 5 classi seconde della scuola secondaria di primo grado (gruppo sperimentale) e 5 classi di alunni di seconda che frequentano lo stesso Istituto scolastico (gruppo di controllo);
- 6 classi della scuola secondaria di secondo grado (gruppo sperimentale): 3 classi seconde e 3 classi quarte. Al gruppo sperimentale si è affiancato il gruppo di controllo composto da altre 6 classi di alunni che frequentano lo stesso Istituto scolastico: 3 classi seconde e 3 classi quarte.

4. Materiali e procedure

Le prove utilizzate nell'assessment sono state elaborate dal CROSS (Centro di Ricerche sull'Orientamento) dell'Università Cattolica di Milano.

Le dimensioni contemplate nelle prove riguardano le variabili individuali, psicosociali e sociali.

La batteria di Assessment predisposta per la ricerca è composta di due tipi di strumenti:

- *Questionari psicopedagogici* appositamente predisposti per questa ricerca;
- *Test*⁵ già in uso presso il CROSS.

	Soggetti	Controllo	Sperimentale
Classi quinte <i>Scuola primaria</i>	117	53	64
Classi seconde <i>Scuola secondaria di primo grado</i>	240	118	122
Classi seconde <i>Scuola secondaria di secondo grado</i>	121	62	59
Classi quarte <i>Scuola secondaria di secondo grado</i>	107	49	58
TOTALE	585	282	303

Tabella 1: Campione veneto



VARIABILI	PROVE
1. <i>Chi sono</i> • Caratteristiche personali • Autostima • Rendimento scolastico • Competenza	• <i>Prova:</i> Chi sono (cl. V primaria; cl. II secondaria di secondo grado) • <i>Test:</i> Stima di sé (cl. II secondaria di primo grado) • <i>Prova:</i> Abilità e competenze (cl. V primaria; cl. II secondaria di primo grado; cl. II secondaria di secondo grado) • <i>Prova:</i> Rendimento scolastico (tutte le classi) • <i>Test:</i> Questionario di autovalutazione (cl. IV secondaria di secondo grado) • <i>Prova:</i> Le competenze (cl. IV secondaria di secondo grado)
2. <i>Chi sarò</i> • Preferenze scolastico/professionali	• <i>Prova:</i> Interessi professionali (cl. V primaria) • <i>Test:</i> Questionario di preferenze scolastiche e professionali (cl. II secondaria di primo grado) • <i>Prova:</i> In futuro mi piacerebbe fare (cl. II secondaria di secondo grado) • <i>Test:</i> Preferenze accademiche e professionali (cl. IV secondaria di secondo grado)
3. <i>Rappresentazione della realtà circostante</i> • Rappresentazione della scuola • Rappresentazione del lavoro	• <i>Prova:</i> La scuola (tutte le classi) • <i>Prova:</i> Il lavoro (tutte le classi) • <i>Prova:</i> Lavoro ideale (cl. II e cl. IV secondaria di secondo grado)
4. <i>Metodo di studio</i>	• <i>Prova:</i> Il mio metodo di studio (cl. V primaria) • <i>Test:</i> Questionario di strategie di studio (cl. II secondaria di primo grado) • <i>Test:</i> Questionario di motivazione e metodo (cl. II secondaria di secondo grado)
5. <i>Comportamento sociale</i> • Interazione con i compagni • Interazione con gli adulti significativi della scuola	• <i>Prova:</i> Compagni (tutte le classi) • <i>Prova:</i> Adulti (tutte le classi)
6. <i>Processo decisionale e attribuzione</i> • Le aspettative sulla scuola/stili decisionali • L'attribuzione del successo/insuccesso scolastico	• <i>Prova:</i> Aspettative verso la scuola (cl. V primaria) • <i>Prova:</i> Successo/insuccesso scolastico (tutte le classi) • <i>Prova:</i> Stili decisionali (cl. II secondaria di primo grado, cl. II secondaria di secondo grado) • <i>Prova:</i> E adesso bisogna scegliere (cl. IV secondaria di secondo grado)

Tabella 2: Variabili misurate nelle prove somministrate agli alunni

Le prove, specifiche per ogni fascia d'età, rilevano le caratteristiche, le percezioni, i comportamenti e le opinioni dei soggetti individuati; sono inoltre formulate in modo tale da facilitare la riflessività degli alunni rispetto all'immagine di sé come ragazzi e come studenti e in merito alle loro rappresentazioni dell'ambiente scolastico e professionale.

5. Analisi dei dati

Le prove sono state sottoposte a elaborazione statistica attraverso il calcolo dei:

- valori medi in entrata e in uscita (test-retest) e della deviazione standard;
- livelli di significatività misurati attraverso il test di Fischer (F).

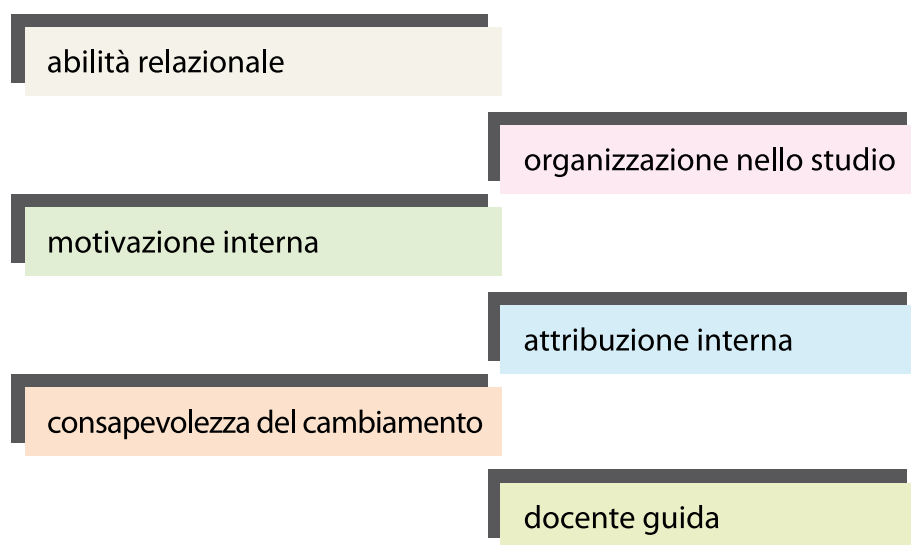
I risultati sono analizzati per linee generali considerando i macrocambiamenti avvenuti negli alunni e segnalati da un livello di significatività statistica al Test di Fischer uguale o inferiore almeno a .05 ($p \leq .05$). In alcuni casi, si sono considerate anche differenze tra le medie (test – retest) che, seppur non significative statisticamente, indicano una tendenza.

DISCUSSIONE DEI RISULTATI

Da una visione complessiva dei risultati emergono sostanziali differenze tra i diversi gradi scolastici, in particolare un dato interessante riguarda gli esiti migliori ottenuti nella scuola primaria, evidenza che porta a riflettere sull'importanza di agire pratiche orientative fin dall'inizio dei percorsi scolastici. Anche la funzione tutoriale assunta dal docente cambia nel corso degli anni passando da un ruolo di maggior sostegno ad uno via via più fluido e in grado di garantire un contatto con il mondo esterno alla scuola. Negli studenti si evidenzia un miglioramento in alcune importanti dimensioni legate all'auto-orientamento: essi riconoscono la propria responsabilità nell'apprendimento, l'importanza della collaborazione con gli altri e del ruolo fondamentale della negoziazione dei significati nella costruzione della conoscenza.

Per maggiore comprensibilità è utile affrontare separatamente i riscontri ottenuti nei diversi ordini di scuola per poi passare a considerazioni generali conclusive.

Gli studenti della scuola primaria



Principali evidenze riscontrate negli alunni della scuola primaria



Gli alunni della scuola primaria, a seguito del percorso realizzato, colgono *l'importanza* della *socialità* e del *lavoro di gruppo* come fondamentale risorsa per l'apprendimento personale. Essi si avvertono maggiormente in grado di stabilire rapporti interpersonali e di partecipare alle attività di gruppo e provano un senso di benessere e di supporto derivante dal lavoro collaborativo. Si percepiscono più aperti verso gli altri e dimostrano notevole interesse per le relazioni interpersonali; si sentono capaci di stabilire rapporti con persone nuove e disponibili ad accettare idee e sentimenti, anche se non conformi ai propri.

Un aspetto forte che emerge dai dati è la *centralità del soggetto nei processi apprenditivi*: gli alunni sono tendenzialmente più consci che il modo in cui vanno le cose dipende soprattutto dal loro atteggiamento personale e dalla volontà di riuscire in quello che si desidera. Strettamente legato a questo aspetto è la rilevanza attribuita alla capacità di saper *regolare lo studio*. Negli studenti a seguito della sperimentazione migliora la percezione della propria capacità di organizzazione dell'ambiente di



Ritratto di ragazzo
terracotta, 1950

Gli studenti della scuola secondaria di primo grado

autocontrollo emotivo,
attentivo e di concentrazione

consapevolezza delle proprie
difficoltà nell'organizzazione del
materiale, del lavoro e della scarsa
flessibilità nello studio

consapevolezza dell'importanza
dei compagni nella costruzione
della conoscenza e della propria
identità

docente sperimentatore

Principali evidenze riscontrate negli alunni della scuola secondaria di primo grado



Testa di contadino
china e pastelli colorati,
1951

studio e dei supporti che si utilizzano; essi avvertono l'importanza della costanza nello studio e si sentono in grado di portare a termine compiti complessi e/o poco motivanti senza scoraggiarsi.

Gli studenti ricercano in loro stessi il senso dell'apprendimento (*motivazione interna*); cresce il desiderio di arricchire le conoscenze possedute e di acquisire nuove capacità e diminuisce la ricerca di supporti esterni (soddisfare le aspettative familiari, stare con gli amici, avere ricompense); tendono, infine, ad attribuire a loro stessi la causa dei propri successi e/o insuccessi (all'impegno dedicato, alla motivazione e all'interesse personale).

È interessante il dato che mostra la maturata consapevolezza sulla fase di passaggio che caratterizza il loro ultimo anno alla scuola primaria: gli alunni iniziano ad assumere sempre più cognizione della futura transizione alla scuola secondaria di primo grado e questo li porta a temere le possibili difficoltà legate allo studio, all'atteggiamento degli insegnanti, all'inserimento in classi diverse. Allo stesso tempo però essi nutrono positive speranze di sviluppare le loro capacità, di acquisire conoscenze, di avere occasioni per costruire nuove relazioni con i coetanei.

Infine, gli alunni riconoscono l'importanza del *ruolo guida del docente*. L'insegnante è chi sa condurre la classe, è in grado di stabilire chiaramente tempi e modalità di lavoro, di definire regole chiare e condivise di comportamento in aula, riuscendo poi a presidiarle e a farle rispettare; è capace di spiegare con precisione i diversi argomenti e sa assumere un atteggiamento equo nei confronti dei propri alunni.

Nella scuola secondaria di primo grado non si notano i risultati positivi ottenuti nel precedente ciclo scolastico (scuola primaria): in molte delle dimensioni analizzate gli alunni del gruppo sperimentale non si discostano significativamente dai compagni della classe di controllo. I percorsi didattici messi in campo sembrano dunque non riuscire a modificare sostanzialmente le dimensioni orientative oggetto di studio.

Nell'ambito della percezione di sé, tra gli studenti di classe seconda della scuola secondaria di primo grado non si registrano differenze significative: in entrambi i gruppi emergono difficoltà nell'identificarsi e nel percepirsi nel futuro.

Riguardo al *metodo di studio*, gli studenti di entrambi i gruppi (sperimentale e di controllo) dimostrano di essere consapevoli della loro scarsa conoscenza e della bassa cognizione e intenzionalità nella



messa in atto di comportamenti finalizzati a rendere più produttivo l'apprendimento scolastico. Comprendono di non saper organizzare il materiale, il proprio lavoro e di non essere flessibili nello studio anche se si percepiscono migliorati nell'autocontrollo dei propri aspetti emotivi, nell'attenzione e nella concentrazione. Questo andamento dei dati potrebbe testimoniare un più alto realismo dei soggetti e risentire del lavoro sullo studio che caratterizza la scuola secondaria di primo grado: gli alunni sono entrati in questa dimensione, ma sono anche molto critici in quanto avvertono l'importanza di potenziare le abilità di studio e, allo stesso tempo, colgono che il processo è ancora in atto e l'acquisizione delle strategie non è consolidata. Questa interpretazione può trovare conferma nel miglioramento registrato in entrambi i gruppi in relazione all'*atteggiamento verso lo studio*, segno di una percezione di impegno in ambito scolastico e di volontà a riuscire.

Tuttavia, allo stesso tempo diminuisce, in entrambi i gruppi, l'*atteggiamento di disponibilità verso la scuola*, segnale di una difficoltà percepita nell'inserimento in classe e nella capacità di conciliare il tempo libero con gli impegni di studio. Questo dato, che sembra

contrastare i precedenti, testimonia l'ambiguità del preadolescente: da un lato egli innalza le sue richieste di apprendimento alla scuola e si avverte impegnato nell'acquisire nuove abilità; dall'altro sviluppa atteggiamenti negativi riguardo alla scuola e a se stesso e dimostra ansia nei confronti delle richieste che la scuola gli muove, nonché difficoltà a conciliare gli impegni scolastici con quelli extrascolastici. Comportamenti ambivalenti e contraddittori che caratterizzano i ragazzi nel loro oscillare tra il voler essere guidati e la richiesta di completa autonomia; tra il voler crescere, diventare adulti, e il desiderio di rimanere "piccoli" e di avere qualcuno che da vicino indichi loro il percorso da intraprendere.

Nell'ambito dei *Processi decisionali e attributivi* diminuisce, anche se non a livelli di significatività statistica, l'attribuzione interna e sale l'attribuzione esterna. Questo dato sembrerebbe confermare la percezione realistica del soggetto che non avvertendosi del tutto efficace nello studio, aumenta le sue richieste di apprendimento alla scuola dalla quale si aspetta strumenti e metodi di supporto, che garantiscano il suo successo scolastico e siano utili a migliorare le proprie capacità cognitive e metacognitive.

Gli studenti della scuola secondaria di secondo grado

Classe II

- ▶ ambizione
- ▶ apertura mentale
- ▶ impegno
- ▶ disponibilità al cambiamento
- ▶ abilità relazionale
- ▶ abilità organizzativa
- ▶ positività nell'ambiente scolastico
- ▶ ruolo positivo del docente

Classe II

- ▶ attività
- ▶ disponibilità relazionale
- ▶ impegno
- ▶ stabilità emotiva
- ▶ individuazione di comportamenti da migliorare nello studio
- ▶ migliore consapevolezza delle proprie preferenze accademiche professionali
- ▶ ruolo positivo del docente

Principali evidenze riscontrate negli alunni della scuola secondaria di secondo grado

Gli alunni di entrambi i gruppi percepiscono un miglioramento nella *facilità relazionale* e ritengono fondamentale l'aiuto dei compagni nella costruzione della conoscenza e della propria identità.

Per quanto riguarda l'interazione con l'adulto, gli studenti delle classi sperimentali e di controllo percepiscono l'*insegnante* come *sperimentatore*: essi dimostrano la netta preferenza per un docente capace di coinvolgerli nello studio della sua disciplina attraverso esperienze concrete, discussioni e riflessioni sugli argomenti proposti; esso deve fungere da *scaffolding* e rendere evidenti i modelli concettuali del compito per fornire al soggetto una guida utile ad automonitorarsi nell'apprendimento.



Testa di contadino
terracotta, 1951

Classe II

Negli alunni della classe sperimentale aumentano significativamente l'*ambizione* e l'*apertura mentale*: si pongono obiettivi più elevati nei diversi ambiti della propria vita e questo costituisce una forte motivazione alla riuscita; dimostrano un atteggiamento di disponibilità ad acquisire nuove conoscenze e a conoscere modi di vivere e di pensare diversi dai propri.

Nel gruppo sperimentale aumentano, anche se a un livello di non significatività statistica, l'autostima, la socialità, lo spirito di gruppo, il dinamismo, l'impegno, l'equilibrio emotivo e la disponibilità al cambiamento. Gli studenti si sentono più fiduciosi in loro stessi e nelle loro capacità, più sicuri nell'affrontare situazioni nuove e autonomi nell'assumere decisioni. Dimostrano interesse per le relazioni interpersonali e sono più aperti e disponibili nei confronti degli altri, manifestano costanza e responsabilità negli impegni assunti e sono attenti e accurati nell'esecuzione dei compiti, si riconoscono, infine, in grado di controllare le emozioni e il comportamento, anche nelle situazioni difficili o che creano disagio.

Interessante è il dato dell'incrementata percezione delle proprie *abilità organizzative* che riconferma la sensazione positiva di un aumento della capacità di pianificazione del lavoro e di risoluzione dei problemi.

Migliora, anche se a livelli statisticamente non significativi, la percezione riguardo alla *motivazione alla riuscita*, all'atteggiamento verso lo studio e all'utilizzo di strategie cognitive e metacognitive. La classe di controllo si muove in senso opposto, evidenziando in tutte le dimensioni punteggi medi in diminuzione.

La *rappresentazione della scuola* denota una positiva percezione dell'ambiente scolastico che si ritrova, anche se a livelli di non significatività statistica, negli studenti



del gruppo sperimentale e in quelli del gruppo di controllo. Inoltre, entrambi i gruppi percepiscono migliorata la *facilità relazionale* nelle interazioni tra pari.

È degno di attenzione il dato che evidenzia una sostanziale differenza tra i due gruppi: mentre il gruppo sperimentale percepisce notevolmente migliorato il rapporto con i docenti, il gruppo di controllo vive tale rapporto notevolmente peggiorato; si denota in questo modo la positività della funzione tutoriale esercitata dai docenti.

Classe IV

Gli studenti di classe quarta percepiscono accresciuta la loro *disponibilità relazionale*: si vivono più comprensivi nei confronti dell'altro e propensi a collaborare positivamente ed efficacemente. Essi inoltre, a differenza del gruppo di controllo, avvertono rafforzate le abilità e le competenze legate agli apprendimenti scolastici anche se sono coscienti che la loro prestazione potrebbe migliorare attraverso un atteggiamento più responsabile.

Nei confronti dell'esperienza scolastica, solo nel gruppo di controllo, diminuisce significativamente l'atteggiamento verso la scuola: gli studenti testimoniano un vissuto negativo rispetto all'ambiente scolastico, al loro inserimento in classe, ai rapporti sociali instaurati con i compagni, alla disponibilità ad adeguarsi alle esigenze degli insegnanti e alla possibilità di conciliare il tempo libero con gli impegni scolastici.

Anche in classe quarta gli studenti del gruppo sperimentale manifestano la positività della relazione instaurata con i docenti a differenza del gruppo di controllo dove la tendenza è significativamente negativa.

Infine, si definiscono meglio gli interessi scolastico-professionali e la scelta inizia ad essere il risultato di processi decisionali più strutturati.

CONCLUSIONI

Recuperando le ipotesi che hanno mosso lo studio, si può affermare che pratiche didattiche centrate sull'alunno e finalizzate alla maturazione di competenze di auto-orientamento producono esiti visibili e sostanziali negli alunni modificando alcune importanti variabili che intervengono nell'orientamento; ovviamente si tratta di processi che necessitano di periodi più lunghi per riuscire a realizzarsi e a consolidarsi pienamente.

Dall'analisi complessiva dei dati ottenuti emergono quattro questioni di grande interesse da vagliare per una ri-progettazione futura.



La prima questione, richiamando i *migliori risultati conseguiti nella scuola primaria*, riguarda l'importanza di agire pratiche didattiche sin dall'inizio dei percorsi scolastici, rompendo prassi ampiamente diffuse, che vedono l'orientamento collocarsi soprattutto a partire dalle

Pescatori di gamberi
china e tempere, 1954

classi terminali della scuola secondaria di primo grado. La scuola ha un'azione fondamentale nel promuovere nell'alunno competenze propedeutiche necessarie a sapersi auto-orientare e nel far maturare in lui un atteggiamento e uno stile di comportamento proattivo rispetto alla gestione della propria storia personale. Queste competenze, di natura più generale, vanno promosse attraverso una didattica orientativa in tutti i segmenti scolastici in quanto costituiscono la base per azioni più specifiche da condurre anche attraverso il supporto di professionalità diverse.

Nelle fasi iniziali del percorso scolastico è possibile ottenere buoni risultati grazie alla maggiore plasticità degli studenti, all'enorme fiducia che essi ripongono nei confronti dell'adulto, alla minore resistenza nel mettersi in discussione e nel ricercare modalità diverse di apprendere, di conoscere se stessi e il contesto nel quale si opera. Inoltre, la stessa organizzazione della scuola primaria, meno frammentaria e più attenta ai singoli, con un approccio alla conoscenza unitario, facilita la messa in atto di pratiche orientative centrate sull'alunno. La scuola primaria diviene così il segmento più importante nel quale gettare le fondamenta sulle quali costruire, in fasi d'età più mature, interventi orientativi più specifici e a più ampio raggio.

La seconda questione riguarda gli scarsi *risultati ottenuti nella scuola secondaria di primo grado* nella quale, a differenza degli altri ordini scolastici, si sono verificate minori differenze tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo. Questo particolare andamento dei dati potrebbe dipendere dalle caratteristiche del periodo di sviluppo (preadolescenza) e/o essere dovuto alle modalità organizzative della scuola secondaria di primo grado. Per quanto attiene il momento evolutivo occorre tener presente che si tratta

di un'età di transizione, di distacco dall'infanzia e di passaggio, non ancora avvenuto, all'adolescenza. È un'età caratterizzata dalla ricerca di una propria identità ed è contrassegnata da notevoli irrequietezze e tensioni fisiche ed emotive, non sempre consapevoli nel soggetto. In questa fascia d'età il processo di orientamento rappresenta un momento fondamentale per supportare i singoli nella costruzione della propria identità e per aiutarli a prefigurarsi un proprio progetto di vita, scolastico e professionale. Nel fare questo va considerato e valorizzato il ruolo chiave giocato dai coetanei, dei quali l'adolescente ha forte bisogno e il ruolo dell'adulto, che deve assumere significati e caratteristiche diverse rispetto alla scuola primaria. Nel progettare interventi didattici occorre pertanto allineare le esigenze particolari del preadolescente alle finalità della scuola in modo tale da poter intercettare e rispondere ai bisogni del singolo. Oltre alle caratteristiche evolutive, vanno esaminate le peculiarità curriculari, organizzative e gestionali che caratterizzano la scuola secondaria di primo grado come condizioni capaci di rallentare o ostacolare il percorso sull'orientamento.

Nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado l'alunno si trova a transitare da un approccio tendenzialmente pre-disciplinare, unitario e globale, ad un approccio disciplinare, spesso estremamente disomogeneo e frammentato al suo interno. Inoltre, la scuola secondaria proprio per questa sua centratura su specifici progetti insegnativi, può lasciare scoperte le dimensioni apprenditive ed elaborative degli studenti, in particolare quelle riferibili alle proprie esperienze evolutive e alla propria capacità di connettere e di dare senso ai percorsi esistenziali e scolastici. Vanno considerate inoltre le resistenze dei docenti, talvolta



Lavandaia
terracotta cerata, 1954

registrate all'interno dei consigli di classe, a partecipare a un progetto educativo comune tra le diverse discipline: la messa in atto di progettazioni didattiche condivise in molti casi appare di difficile conseguimento e questa separatezza disciplinare e metodologica, considerata la natura del progetto, può aver ostacolato il raggiungimento degli obiettivi previsti.

Una terza questione riguarda l'importanza dell'*apprendimento sociale*

avvertita da tutti gli studenti. Lavorare con gli altri è fonte di serenità e di aiuto al singolo; consente di chiarire gli aspetti indagati e di imparare meglio e in modo significativo. Le relazioni interpersonali hanno un ruolo essenziale e costitutivo nella costruzione del pensiero, esse rispondono a un duplice bisogno del singolo di essere confermato e accolto nella comunità per condividerne i significati e di trovare in essa forme di scaffolding necessarie a realizzare le proprie po-

tenzialità. Il gruppo offre la possibilità di mettersi alla prova nell'assunzione di autonomia e responsabilità: gli studenti riconoscono l'importanza di sapersi organizzare, di dividere il lavoro in modo che ognuno sia responsabile del compito affidatogli e comprendono la valenza formativa del lavoro comunitario. Il gruppo è apprezzato come luogo per approfondire le relazioni umane e apprendere a comunicare correttamente nella consapevolezza che un positivo rapporto con gli altri implica un abbandono di rigide posizioni individuali. La collaborazione è facilitata dai processi di negoziazione che permettono il confronto e il passaggio dal punto di vista dei singoli individui a un punto di vista condiviso che consente di percepirsi come comunità e di individuare un'impresa comune da perseguire.

Nella comunità, lo studente matura

uno stile di comportamento proattivo nella gestione del proprio percorso scolastico e sviluppa importanti competenze autoorientative quali la capacità di attivarsi con responsabilità, l'abilità a individuare e a negoziare obiettivi, la capacità di riconoscere e risolvere problemi, di valutare tra più soluzioni possibili. Nella comunità, grazie al supporto offerto dai membri, il singolo sviluppa inoltre competenze di automonitoraggio rispetto alle situazioni in cui è coinvolto aumentando la consapevolezza critica delle esperienze in corso e maturando abilità di valutazione sulle modalità di approccio più opportune.

Infine, attraverso i compiti di problem solving si potenziano le abilità decisionali e progettuali indispensabili per pensare e gestire un proprio progetto di vita. La comunità funziona come una 'cassa di risonanza' che consente ai suoi membri un ritorno amplificato dei processi che in essa accadono: non livella le differenze individuali, ma le mette in circolo generando una rete di risorse diffuse e moltiplicando le occasioni per apprendere, per dirigere il proprio apprendimento, per esercitare decisioni, per cogliere la differenza interpersonale non come limite ma come importante risorsa. Agisce inoltre come impalcatura sostenendo i soggetti nella scelta, accompagnandoli e supportandoli nei percorsi intrapresi: il gruppo incita e supporta i singoli ad avviare percorsi nuovi, ad accettare sfide, ad aprire orizzonti. Abituata, infine, a collocare le proprie scelte negli ambienti nei quali s'interagisce considerandone le opportunità e i vincoli e divenendo così un'importante palestra che allena il soggetto a decentrare il proprio punto di vista e a contestualizzare e situare meglio le proprie decisioni.

Per finire, l'ultima questione riguarda la centralità dell'*insegnante* che emerge in tutti gli ordini scolastici: egli è il più importante punto di riferimento per lo studente. Il docente



Piatto con toro
ceramica dipinta, 1955



è percepito con una funzione direzionale, ma non direttiva; regolativa ed epistemica: è chi facilita il pensiero, chi stimola e regola il dialogo, chi supporta la comunità anche nell'intreccio delle diverse relazioni che si instaurano e di dinamiche che in essa avvengono. Egli valorizza le concettualizzazioni spontanee degli alunni, le rilancia e le ridiscute nel gruppo, consapevole del potere generativo che esse hanno. Asseconda le idee che emergono nella comunità e sorregge il progressivo affinamento della conoscenza attraverso l'uso di strategie proprie della competenza esperta. Gli studenti inoltre colgono e apprezzano la collegialità del docente: il lavoro collaborativo è ritenuto fondamentale in quanto consente, da un lato di condividere la progettualità educativa e dall'altro di superare i rischi della frammentazione dei saperi.

Riflettendo sulla funzione tutoriale assunta dal docente è interessante notare come essa muti nel corso dei differenti segmenti scolastici, rispondendo in questo modo alle diverse esigenze evolutive degli alunni: da una funzione guida della scuola primaria, a una maggiormente orientata a sostenere gli aspetti cognitivi e metacognitivi che caratterizza la scuola secondaria di primo grado, a una diretta progressivamente a sostenere il soggetto nella scelta e ad aprirlo verso il mondo esterno che contraddistingue la scuola secondaria di secondo grado.

Utilizzando la metafora, possiamo visualizzare il ruolo assunto dal docente della scuola primaria in una robusta *colonna*: egli è chi sorregge, guida e governa con coerenza ed equità il gruppo classe; è abile nel mettere in atto azioni di supporto e ancoraggio, nell'indirizzare e guidare da vicino l'apprendimento dei suoi alunni. Questo modo di percepire il docente cambia nella scuola superiore di primo grado nella quale affiora la ricerca e la preferenza di un insegnante che sia in grado di coin-

volgere gli studenti nello studio della sua disciplina attraverso esperienze concrete, discussioni e riflessioni sugli argomenti proposti; è un docente *sperimentatore*, che funge da modello, supporto e aiuto indicando metodi, strategie e procedure efficaci per lo studio e l'apprendimento. Gli studenti ricercano nell'insegnante un punto di riferimento che li supporti a vedere chiaro in loro stessi, un ponte fra il conosciuto e il nuovo da scoprire, la certezza di ciò che esiste e la ricerca di ciò che potrebbe essere (è speculare a ciò che sta avvenendo in loro). Infine, nella scuola secondaria di secondo grado il docente assume la funzione di un *mentore*, di chi accompagna la conoscenza non solo nell'ambito scolastico ma che gradualmente e progressivamente apre al contesto extrascolastico sostenendo lo studente nel viaggio alla ricerca di sé e del proprio progetto di vita. Il suo ruolo assume via via caratteristiche diverse dovute alla progressiva maturazione dello studente passando da una funzione più focalizzata sulla dimensione cognitiva e di organizzazione dello studio (in classe seconda) ad una funzione chiave nel supportare lo studente a conoscere e a esplorare anche l'esterno. È un consigliere fidato, una guida saggia, un precettore; è chi conosce le opportunità disponibili dentro e fuori l'aula e le discute per aiutare i singoli a costruirsi piani di sviluppo individuali, rimanendo a disposizione per eventuali rivalutazioni. È chi ascolta e dà consigli, quando sono richiesti, chi si adopera per favorire nello studente la consapevolezza delle proprie azioni assumendosene il controllo e la responsabilità delle proprie scelte.

Roberta Focchiatti

Ricercatrice dell'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica
Nucleo territoriale del Veneto
Docente a contratto presso la Facoltà di Scienze della Formazione
Università di Padova

BIBLIOGRAFIA

Castelli C. (a cura di)

Orientamento in età evolutiva,
Franco Angeli, Milano, 2002.

Casaschi C. (a cura di)

*Verso il domani. Una ricerca
sperimentale sull'orientamento a
scuola*,

Franco Angeli, Milano, 2008.

Focchiatti R. (a cura di)

*Orientare e orientarsi nella scuola
primaria e secondaria. Pratiche
di formazione alla progettazione
didattica*,

Carocci, Roma, 2008.

Focchiatti R.

*La sperimentazione nelle scuole del
Veneto*,

in *Verso il domani. Una ricerca
sperimentale sull'orientamento a
scuola*, a cura di C. Casaschi,
Franco Angeli, Milano, 2008.

Mancinelli M.R.

*Le componenti del processo di
orientamento*,

in *Orientamento in età evolutiva*, a
cura di C. Castelli,
Franco Angeli, Milano, 2002.

Pombeni M.L.

*Orientamento scolastico e
professionale*,

Il Mulino, Bologna, 1996.

NOTE

1 "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 competenze„. Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa, Consiglio dell'Unione Europea, Bruxelles, 18 maggio, 2004.

2 La descrizione dettagliata della ricerca, l'analisi dei dati, i percorsi di formazione messi in campo per i docenti e le attività didattiche realizzate nelle scuole del Veneto sono ampiamente documentate nel volume di Roberta Focchiatti (a cura di), *Orientare e orientarsi nella scuola primaria e secondaria. Pratiche di formazione alla progettazione didattica*, Carocci, Roma 2008.

3 I docenti hanno progettato e realizzato Unità di Apprendimento individuando nei riferimenti normativi le competenze orientative da promuovere. Per il primo ciclo di istruzione, le indicazioni fornite nel *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione* (D. Lgs. 19 febbraio 2004, n. 59 – Allegato D) e nelle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo* (MPI, *Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma, settembre 2007). Per il secondo ciclo, i documenti europei in particolare il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (Bruxelles, 30-10-2000), la *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (Bruxelles, 10-11-2005) e la *Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea* (Bruxelles, 18-05-2004).

4 Il campione nazionale è composto da 1170 alunni. Per un'analisi più dettagliata dei dati della sperimentazione nazionale si rinvia al testo C. Casaschi (a cura di), *Verso il domani. Una ricerca sperimentale sull'orientamento a*



scuola, Franco Angeli, Milano 2008.

5 Si tratta dei seguenti Test:

M. R. Mancinelli, C. Castelli Fusconi, *Test sulla stima di Sé*, Vita e Pensiero, Milano, 2003.

M. R. Mancinelli, E. Monelli, M.

C. Manto, *QPSP Questionario di Preferenze Scolastiche e Professionali*, Vita e Pensiero, Milano, 2003.

E. Monelli, M. R. Mancinelli, *Questionario di Strategie di Studio*,

Vita e Pensiero, Milano, 2004.

M. R. Mancinelli, *Questionario di motivazione e metodo*, Vita e Pensiero, Milano, 2002.

M. R. Mancinelli, *Questionario di autovalutazione*, Vita e Pensiero, Milano, 2001.

E. Monelli, M. R. Mancinelli, *Questionario di Preferenze Accademiche e Professionali*, Vita e Pensiero, Milano, 2002.



Vaso con pescatori
terracotta policroma, 1955

CAMERA CON VISTA SUL FUTURO

RIFLESSIONI SU TEORIE E PRASSI DELL'ORIENTAMENTO

Marco Vinicio Masoni

O

rientare?
Presto detto:
sapere dov'è
l'Oriente,
il sole che sorge.
Cioè, fuor di
metafora,
trovare
la via giusta

PREMESSA

"Venne in odio agli dèi Bellerofonte/ solo e consunto da tristezza errava/ pel campo Aleio l'infelice, e l'orme/ de' viventi fuggia,,,. Un noto difensore della cura farmacologica della depressione, in un suo libro¹, afferma che già in questi versi dell'Iliade è presente una delle prime descrizioni della depressione. Per una abitudine che ha origine nel Seicento, certe nostre riflessioni storiografiche tendono a dare al presente un valore retroattivo. Ciò è noto, ma ci sfuggono solitamente i modi e le ragioni di questo 'agire'.

Esso, nel caso dell'esempio, vuole farci credere di essere all'interno di un percorso di progresso e che quindi è una vera fortuna se oggi possiamo curare la depressione, malattia eterna (legata ai tempi della biologia), con mezzi finalmente adeguati. Se infatti si mostrasse che in passato la depressione non c'era, che i problemi si formano di pari passo con le parole che cercano di renderli comunicabili, e che come le parole nascono e scompaiono nel tempo, sarebbe evidente che depressione è termine e realtà d'oggi, e non frutto di una scoperta rincorsa da secoli. Termine e condizione culturale, 'sostenibile' quindi con la cultura, anziché col Prozac.

L'operazione di rendere il presente retroattivo provoca inoltre importanti danni ad una conoscenza più seria del passato. Si pensi a quel sentimento perduto chiamato 'melancholia' nella sua accezione cinquecentesca. Esso era tipico di chi, in quegli anni nei quali si stava capovolgendo la posizione dell'uomo nell'universo, perdeva la fede. Un sentimento quindi storicamente determinato, profondamente legato a quel tempo e a quei drammi. Oggi esso, con una mano di biacca data da artigiani senza maestro, viene tolto dal suo tempo e trasformato in 'depressione ante litteram'.

Non solo il passato è stato riassorbito, anche le emozioni del presente, sfolto il vocabolario, vengono raccolte nella grande semplificazione depressiva. *"La tristezza è stata ammazzata: i tristi amori, scomparsi. Non esiste più nemmeno come parola, cancellata dall'uso corrente. Morti anche termini come 'inquietudine' (l'inquieto è il mio cuore finché non riposa in Te' di Agostino); come 'anelito', 'disperazione' (disperata attesa). Tutto è stato buttato dentro depressione e depressione si coniuga necessariamente ad antidepressivo. Il demone sconfitto dal Bene dei farmaci, dalla chimica, dalle formule magiche uscite dai laboratori scientifici delle grandi industrie farmaceutiche. La lotta tra il male, la depressione, e il*



bene, l'imipramma o gli SSRI², [...]. Sarebbe tempo di occuparsi della uccisione delle parole, delitti che andrebbero puniti severamente. È capitato anche per l'angoscia, l'angustia, la trepidazione, il timore, il tremore, [...] Tutto è anxiety e depression. Tutto è antidepressivo e ansiolitico³.

ORIENTAMENTO E PROGRESSO

La premessa dovrebbe ora agevolare il traslato: trasferiamo lo stesso tipo di critica alla storia dell'orientamento. Si può leggere per esempio (cito la compianta M.L. Pombeni, che cita a sua volta Satta): *"Nelle società primitive [...] l'azione di socia-*

lizzazione al lavoro veniva affidata, (Pombeni, 1990), *"agli anziani più esperti i quali, attraverso la parola e l'affiancamento, trasmettono ai giovani le regole della saggezza e della vita, cioè i comportamenti da adottare nell'affrontare l'ambiente naturale e sociale e le competenze e la destrezza necessaria per affrontare i problemi della produzione e dello scambio. Questo processo incorpora l'orientamento [...] e quindi la scoperta delle proprie attitudini, dei propri interessi, della propria identità socioprofessionale,"* (Satta, 1987).

Dove l'orientamento ci appare, se non sempiterno, già categoria 'incorporata' nelle culture 'primitive'. Ma certe 'letture' nascono da intelligenze e intenzioni e così val la pena di capire perché si sente il bisogno

Cavatori di patate
china, 1956



di parlare di orientamento come di entità metastorica. Innanzitutto perché le entità metastoriche non nascono e, quindi, non possono morire. Rendere retroattivo il presente eternizza il presente. Forse è proprio questa la ragione della nascita del termine 'progresso'⁴. Non esiste leggibilità di un progresso se non vi si vede la metamorfosi di qualcosa che conserva una sua identità e che nel tempo non muta. Frantumate il passato in un insieme di episodi guidati da regole in-

terne (dai propri paradigmi) e l'idea di progresso cade rumorosamente. Com'è noto è questa l'operazione di Kuhn, nella sua lettura delle rivoluzioni scientifiche.

E tuttavia distaccarsi e vedere i confini paradigmatici di un sapere non basta, non ci libera da quei paradigmi, così come conoscere la fisica dei tramonti non toglie a noi figli del romanticismo ottocentesco l'emozione del tramonto. Di questa modalità dunque (la storia come presente retroattivo), oggi, non si può fare a meno, avendo essa conquistato il traguardo e la dignità di paradigma culturale, divenendo così un automatismo. Si può però utilizzarla in più modi, ponendo il paradigma a tema, metadiscorrendone, per corroborare o indebolire idee. Tentiamo, quindi, di affrontare, anche se in poco spazio, l'argomento 'orientamento' come episodio guidato da propri paradigmi, e quindi passibile di abbandono e oblio.

SLOGAN E OSSIMORI DELL'ORIENTAMENTO

Il vecchio slogan "L'uomo giusto al posto giusto" (Lawe, 1929, in Pombeni, 1990), così efficacemente criticato e superato da molti studiosi (Pombeni 1990), non è affatto uno slogan morto, forse perché meno subdolo di altri. Esso vive e gode di grande salute nel senso comune. George Kelly diceva che il senso comune impiega da dieci a vent'anni per acquisire le innovazioni della ricerca, ciò significa che quando le ha acquisite ci vogliono ancora dieci o vent'anni perché le scordi.

Quell'idea è presente in molti insegnanti, in molte scuole, in moltissime famiglie e su di essa ancora guadagnano (non è metafora, son soldi) agenzie, anche con credenziali accademiche, che propinano batterie di test per l'orientamento.



Occupazione delle terre
china e tempere, 1956



Cercate sulla rete 'orientamento scolastico' e vi vedrete comparire circa 563.000 risposte. Sfogliatele a caso. Vi troverete tutto, dai test psicodiagnostici, a lezioni più moderne del problema.

Scelgo un sito del secondo tipo ed estraggo una sintesi di orientamento dall'aria attuale: *"Fare orientamento, sia che si tratti di orientamento scolastico o orientamento professionale, significa fare in modo che la persona acquisti consapevolezza nel momento in cui si trova a dover fare una scelta, scolastica o professionale che sia, e fare in modo che affronti tale scelta (o scelte), nella maniera migliore possibile per sè,,*

Il punto focale è quindi la persona sotto tutti gli aspetti, da quello emotivo, cognitivo, a quello sociale.

Si fa in modo che sia la persona stessa a capire, ad auto-orientarsi⁵.

L'innovazione rispetto allo slogan 'l'uomo giusto al posto giusto' potrebbe trovarsi in quel "si fa in modo che sia la persona stessa a capire, ad auto orientarsi,,. Ma agli estensori del periodo sfugge l'ossimoro: *si fa in modo che sia la persona a capire...*

Fra 'capire' e 'far capire' corre infatti una differenza ingombrante, anche se mimetizzata dal fogliame di senso comune.

La stessa che c'è fra 'scoprire' e 'imparare'.

Tutto si aggiusterebbe con la metafora socratica/platonica della maieutica: se ciò che t'insegno è ciò che sai già, allora posso fare in modo che tu capisca, facilito cioè la scoperta di ciò che è già in te. E, come vedete, si ricadrebbe così al (meno subdolo, appunto) 'ti dirò io chi sei', cioè alla teoria/tecnica che stava dietro al paradigma dell'"uomo giusto al posto giusto,,.

Ma a rileggere con attenzione l'esempio di abilità maieutica proposto da Platone nel Menone, non può sfuggire che l'eroe (Socrate), fa scoprire all'altro 'verità' comuni, grazie al fatto che il giovane schia-

vo/interlocutore ha già in precedenza (infanzia?) appreso nozioni di matematica e di calcolo. Gli fa credere insomma di essere uno che 'ricorda' leggi geometriche (perché presenti nell'anima, prima della nascita), ma senza guida il giovanotto non avrebbe appreso nulla. Avrebbe dovuto insomma, quel giovane schiavo, ricordare di ricordarsi. Sempre ricordo è, ma l'anima non lo possiede.

Vera è, quindi, l'affermazione della pedagogia più illuminata: puoi insegnare solo ciò che l'altro sa già, ma guai a dimenticarsi quel piccolo *plus*: occorre comunque... insegnarlo. E, inoltre, per uscire dal mito dei saperi innati, ribadiamo che quello slogan intelligente sta a dire che ciò che voglio insegnare passa facilmente nell'altro se percorro col mio insegnamento strade già precedentemente note anche all'altro, perché anche da lui percorse, *non perché già presenti e nascoste in lui dalla nascita.*

Ciò vale non solo per la matematica, ma anche per i valori culturali e tutto ciò che sembra naturale e vero: *"La forza delle idee riguardanti la mente [...] non deriva dalla loro verità, ma, a quanto pare, dal potere che esse rivestono in termini di possibilità incorporate nelle pratiche di una cultura. Puoi sbarazzarti del concetto di delitto, quando ci sono tribunali, polizia e prigionieri? Forse, quando una possibilità gode di un credito sufficientemente vasto, si trasforma in necessità nella mente stessa degli uomini,,* (Bruner, 2000).

E ancora, *"C'è [...] una nutritissima quantità di ricerche che vanno dalla rivoluzione cognitivista agli studi contemporanei sui filtri con cui selezioniamo e analizziamo le informazioni; ne emerge che ogni modo di rappresentare il mondo porta con sé delle prescrizioni circa ciò che è "accettabile,, come input; come a dire che l'esperienza non è "teoria-indipendente,,. (Ibidem)*

Cavaspina
terracotta, 1956

E infine, cambiando dimensione e passando alla politica riportiamo l'enorme, per portata storica, affermazione di Jefferson: "Questo era l'oggetto della Dichiarazione d'indipendenza. Non scoprire nuovi principi o nuovi argomenti mai pensati prima, né dire semplicemente cose che non erano mai state dette; ma portare di fronte all'umanità il sentire comune sull'argomento, in termini così semplici e decisi da esigere l'assenso di tutti e da giustificare la

presa di posizione indipendentista che eravamo stati costretti ad assumere. La Dichiarazione non mirava a principi o sentimenti originali, né era copiata da qualche testo particolare e preesistente; essa intendeva essere un'espressione del pensiero americano, e dare a quell'espressione il tono e lo spirito richiesti dall'occasione. Tutta la sua autorevolezza si basa quindi sulla capacità di armonizzare i sentimenti diffusi nell'epoca [...], (T. Jefferson).





Tutto è già noto, quindi, ma va ribadito, ri-detto con forza, se vogliamo farlo venire 'a galla'. Senza quest'eco, senza il richiamo, anche il 'già noto' abbandona il palcoscenico del mondo.

Queste riflessioni ci portano ad avvicinarci al foro d'uscita di un imbuto culturale che prende ora forma di domanda: *cosa vuole farci capire l'orientamento?* Qual è la cosa che conosciamo già e che, però, ha bisogno di un plus di spinta? Che cosa accade e che cosa diventa il plus quando l'orientamento sussulta vicino alla fine? Cosa, quando il suo paradigma appassisce e l'orientamento muore?

L'ETIMOLOGIA DI MODA

La ricerca del filologo è stata assunta, in un suo aspetto, ad argomento di senso comune. La giusta curiosità sui significati antichi dei termini, necessaria per impostare accettabili traduzioni, è divenuta per molti la ricerca del vero significato delle parole.

Così si dice per esempio: educare deriva da *e-ducere*, condurre fuori, trarre, e tutto, secondo chi sciorina la propria cultura etimologica, torna al suo posto. Ora sappiamo cosa vuol veramente dire educare.

Orientare? Presto detto: sapere dov'è l'oriente, il sole che sorge. Cioè, fuor di metafora, trovare la via giusta.

Insomma, mettiamo insieme il 'trarre fuori' e la ricerca della 'via giusta' e si ha il mito moderno della realizzazione del sé.

Così, in ordine cronologico, hanno avuto senso le ricerche iniziali di tipo *diagnostico/attitudinale* (cos'è già pronto in te? Della serie *'Sii te stesso'*).

Una critica? Molti di noi sono potenziali rocciatori, ma quanti hanno intenzione di fare i rocciatori?

Il problema non viene quindi superato, ma viene posto con maggior forza dando vita alla ricerca

caratterologico/affettiva, tesa a far emergere i veri interessi della persona (se ciò che fai ti interessa, allora lo farai bene). Ma come, negli anni Cinquanta, non fare i conti con l'inconscio? La via giusta per sapere cosa vuoi c'è, ma la conosce solo lui (l'inconscio) e la promuove dopo le scelte compiute nei labirinti e abissi del passato. In questo consiste l'approccio gemelliano⁶. Indago con gli strumenti dello psicologo psicodinamico (oltre ai colloqui, gli ameni test proiettivi), cosa il tuo inconscio veramente vuole.

La grande svolta (apparente, lo stiamo ripetendo in un secondo modo), si ha quando si passa da un'idea di etero-orientamento a quella di un auto-orientamento.

Dall'esperto che sa leggere ciò che hai in testa e suggerisce in quale scuola andare, si passa all'idea che la scelta professionale sia educata secondo interessi e scopi della collettività. (Scarpellini e Strologo, cit. in Pombeni, 1990).

Ora non c'è più un 'realizzati', ma un *'contribuisci a realizzare ciò che va realizzato'*. La decisione di cosa debba essere realizzato sembrerebbe delegata ad altro, sconosciuto, e potente autore. Anche qui, però, c'è un 'già noto', l'idea di normalità gerarchica del mondo come di una istituzione, cioè come di qualcosa che 'è', esiste, come esistono il sole e le piante.

Il passaggio alla tappa successiva è quasi obbligato: non puoi adattarti al mondo che ti attende se non tramite un lungo processo educativo. Devi, insomma, imparare a stare al mondo, questo mondo, vero e concreto e naturale. Non sono 'momenti' orientanti quelli che ti servono, ma una guida, un accompagnamento, parallelo ai binari della vita, che ti insegni a divenire un buon decisore.

Sfugge, anche stavolta, l'ossimoro contenuto in quel 'buon decisore'. Esso dice a chiare e dure lettere che non si può scegliere se non ciò che 'va bene' e che non c'è quindi li-



Battaglia
china e matite colorate, 1956

bertà di scelta. Va da sé che questa formazione richieda un lungo percorso. Ma perché chiamarlo ancora 'orientamento'?

Non è questo... la scuola? Tornando a chiamare le cose col loro nome possiamo intravedere cosa accadrà al loro futuro. Ciò sarà utile anche a chi si innamora delle parole e che continua a chiamare orientamento ciò che ora è altro. Infatti, senza turbare le sue convinzioni linguistiche, potremo mostrargli cosa accadrà all'orientamento/scuola del futuro.

QUALE ORIENTAMENTO PER QUALE SCUOLA

Mi riferirò solo a due mondi scuola, retti in piedi dalla saldezza, o scossi dalla crisi, dei loro paradigmi e accosterò questi alle fasi della scuola.

A. La scuola del monologo o del silenzio

Qui possiamo agevolmente collocare tre 'slogan'.

a. *Scuola di classe*

È la scuola accusata di selezionare i più adatti alla gestione del mondo e del benessere. Li sceglie fra chi già può, presupponendo che più che le doti conti l'abito e che si impari a fare i re diventando re. Per questa scuola vige l'orientamento dell'*'uomo giusto al posto giusto'*. Come abbiamo visto non è cosa che appartenga solo al passato.

b. *Scuola di massa*

Chiede che a tutti venga data una possibilità. Se non conta più l'élite (che ovviamente si riforma da altre parti e osserva sorridendo lo spettacolo) non si può più parlare di uomo giusto al posto giusto, ma di rispetto dei diritti, o diritto alla *realizzazione del sé*.

c. *Scuola del merito*

È la scuola oggi auspicata. Ciò di cui sopra, infatti, non ha funzionato. Rivogliamo l'élite, ma che sia elite non per nascita, bensì per doti. L'orientamento deve quindi darti *autostima e senso di autoefficacia*, affinché tu possa far valere le tue doti.

Queste tre scuole (anche, quindi,



quella auspicata) hanno caratteristiche comuni:

- *Persistenza dell'aula/classe* (mantenimento dei rapporti gerarchici, del bisogno di omologazione e delle regole della gerarchia... la condotta!).

La questione della classe mi fa venire in mente la storiella del cosciotto di vitello tagliato alle estremità.

Due giovani sposi americani, andati a trascorrere un weekend in montagna, decidono di cucinarsi un cosciotto d'agnello come quello che faceva sempre la mamma di lei. Caratteristica segreta di quella ricetta materna era il taglio delle estremità del cosciotto prima della cottura.

I due giovani lo praticano a loro volta, ma se ne chiedono, curiosi, la ragione. Chiamano allora al telefono la suocera.

"Mamma, sai quel tuo segreto, quei tagli che si fanno sul cosciotto di agnello?,"

"Sì?,"

"Perché si fanno?,"

"Ah, non lo so, so che l'ho visto fare da tua nonna e così l'ho sempre fatto anch'io,"

La curiosità nella giovane coppia aumenta. E decidono di chiamare la nonna.

"Nonna?,"

"Sì?,"

"Ricordi che tu tagliavi alle estremità il cosciotto d'agnello prima di cuocerlo, e poi veniva così buono?,"

"Certo che mi ricordo".

"E, nonna, sai spiegarci perché si devono fare quei tagli?,"

"Be', io ero costretta a farli... perché la mia teglia era troppo corta!,"

Allo stesso modo, la classe, nata per porre di fronte all'oratore un gruppo omogeneo dedito all'ascolto, funzionale quindi alla scuola del monologo, del silenzio, delle nostre origini, è divenuto una realtà in-spiegata, esistente e 'giusta' per tradizione.

Riporto, ad indicare il 'peso' di questa tradizione, la simpatica lettera di una insegnante:

"Spesso si tende a confondere classe-aula e classe-gruppo.

Se quest'ultima è assolutamente ricercata dagli studenti in quanto sistema che li identifica e li protegge, la classe-aula, le quattro pareti, sono diventate soffocanti.

All'interno si vive in modo spesso coercitivo che viene rifiutato: i banchi vengono ripetutamente spostati e non rispettano più l'ordine che richiama gli assetti militari; i ragazzi spesso volgono le spalle al docente, non tanto per manifestare insubordinazione (non si pongono affatto il problema!!!), quanto per cercare la comunicazione con gli amici/comagni. Se si impone il rispetto dell'ordine, il disagio si manifesta spesso con le innumerevoli richieste di uscire dall'aula... Le aule sono diventate luoghi di detenzione.

Anche per i docenti (sapessi quanti trovano tutte le scuse per abbandonare l'aula durante l'ora di lezione...). Ma dentro l'aula forzatamente si debbono assumere certi ruoli che però non ci corrispondono più.

Mi viene in mente quel cartone animato degli anni 60.

Sorgere del sole, si vedono arrivare un cane da pastore ed un lupo davanti al recinto delle pecore. Timbrano il cartellino e si augurano buon lavoro. E dopo una giornata passata l'uno a tentare con mille espedienti di fregare le pecore, l'altro a difendere il gregge, si ritrovano a stimbrare e si scambiano le impressioni della giornata (dura eh oggi ? Ah non me ne parlare...), allontanandosi poi sottobraccio.

Pari pari in classe. Ma basta uscire nel corridoio che tutto cambia e si ritorna UMANI!!!

Ecco forse anche l'edilizia scolastica dovrebbe ripensare gli spazi, sperando che anche i docenti tutti ripensino i loro ruoli (non l'autorevolezza). Del resto è sufficiente entrare in un'aula informatica perché le modalità vengano già scompaginate,, (A. Antonucci, 2009).



Piatio
ceramica, 1958

Le teorizzazioni su come fare col gruppo classe si sprecano, dai divertenti sociogrammi (un faticoso esercizio grafico inventato per gli insegnanti e usato dagli psicologi perché agli insegnanti non serve), ai nobili strumenti di analisi del gruppo ecc., fino ad esilaranti e laboriose letture delle dinamiche del gruppo classe che portano a conclusioni sorprendenti, questa per esempio: *se risulta [dai grafici e dai calcoli] che la classe non è motivata, occorre motivarla*⁷. Ed è, in fondo, come se i due sposini si mettessero a teorizzare su come tagliare in modo ancor più efficace il cosciotto di agnello, dando per scontato che *debba* essere tagliato.

- *Persistenza della modalità dei saperi comandati* (e preminenza quindi del monologo. È sempre

meno, però, la scuola del nozionismo ingenuo, oggi voglio che tu pensi, ma a modo mio!).

La scuola moderna infatti proviene da un'esperienza almeno bisecolare nella quale tutto era funzionale al passaggio di *saperi comandati al maggior numero possibile di bambini e ragazzi*, cioè saperi funzionali al mantenimento dell'identità di nazione che si stava allora affermando.

L'aula era (e rimane) il suo luogo, luogo della classe, dei banchi, della cattedra e del silenzio. La lezione era (ed è) unidirezionale, i saperi comandati non si discutono, si bevono. All'insegnante agli inizi (gli inizi sono sempre più leggibili e meno subdoli) non era dato l'incarico di insegnare facendo pensare, anzi, un eccesso di cultura era visto come pernicioso: *"L'insegnamento delle scuole magistrali si limitasse a quella sfera in cui deve essere circoscritto; perché, succedendosi i capi dell'amministrazione della pubblica istruzione, non venisse per avventura loro il talento d'innalzare il livello dell'istruzione dei maestri primari, per farne diffonditori di un'eccessiva istruzione generale, più ampia e più diffusa"*⁸.

*"Dare a tutti gli ordini sociali la medesima istruzione non è solo vanità, ma danno: ché un'istruzione superiore al bisogno ed al proprio stato alimenta disordinati desideri, desta passioni che non si possono soddisfare, rende inquieti e scontenti, e nutre di ambizione, di vanità e superbia i nostri animi. Ma vi è un'istruzione necessaria a tutte le classi, ordinata a darci una chiara coscienza della nostra dignità e de' nostri doveri, ed a formare la ragione pubblica, che tempri e regga i moti inconsulti dell'animo, e dia all'opinione un indirizzo costante e sereno"*⁹.

Oggi questi testi farebbero scandalo, infatti quella scuola sta finendo. Ma nemmeno oggi l'insegnante e lo studente sono ancora del tutto autorizzati a pensare (in ciò il subdolo).



A. La scuola della crisi del monologo o del silenzio

Qui collocheremo la 'sfida' del presente.

Il mondo è cambiato e sta cambiando in questi ultimi decenni più in fretta di quanto i suoi osservatori impieghino per mettere a fuoco le loro lenti. I genitori scoprono che i saperi educativi appresi dalla famiglia nella loro adolescenza sono altri da quelli funzionali oggi. La scuola scopre, sempre più attonita, che la piramide di regole, gerarchie, poteri consolidati appare ai ragazzi come trasformata in vetro, così sottile da divenire a volte invisibile.

Insomma, il giovane *disobbedisce!*

E la scuola, non tutta, certo, chiede obbedienza e lo fa proponendo non solo regole sue, ma saperi, ancora, comandati.

Saperi comandati a ragazzi disobbedienti.

C'è il sospetto che nei suoi sussulti finali l'orientamento voglia far quadrare questo cerchio, ricomporre questa contraddizione.

In molti ragazzi d'oggi la scuola non è più il già noto, il già vissuto, parte già prevista del loro percorso di vita. Essa appare sconosciuta e aliena.

Perché il *plus* portato in quest'ottica, troppo spesso non si attacca, non si aggrappa, non morde? Perché si ritrova fra le mani alla fine degli sforzi solo manciate d'aria? Esso forse non è quel *plus* che può funzionare, non poggia su un già noto. Occorre quindi capire che cosa è già pronto, che cosa è già noto.

CIÒ CHE I RAGAZZI SANNO GIÀ

L'elenco non è lungo.
Sanno il diritto al rispetto.
Sanno il diritto alle differenze individuali e quindi il diritto alla non omologazione.

Non basta? Basta e avanza.
Sono diritti letteralmente scon-

sciuti alle nostre, adulte, generazioni. Ma i ragazzi, gli studenti, lo sanno solo potenzialmente, a tratti, tradotto in pochi lampi che compaiono rari fra il rumore dei *media*. Ne utilizzano i suggerimenti visti e volgari. Il disperato bisogno di identità, per esempio, in tempi nei quali essa non è più fissata con la nascita, in tempi nei quali il destino è tutto da costruire, si semplifica in trasgressioni e bullismi ripetuti. Solo infatti facendo sempre le stesse cose divento riconoscibile agli altri, indosso quindi una riconosciuta identità e a volte basta che a ripetersi sia solo l'immagine, per sentire che 'esisto'.



Piatto
ceramica, 1956

Allora ciò che sanno a tratti i ragazzi, per bagliori, per lampi, per intuizioni che non riescono a fissare, occorre lo sappia anche l'educatore, il maestro, la guida. La guida ha i mezzi culturali per vedere meglio ciò che è già pronto e in attesa di nascita. E chi è già guida lo sia per altre potenziali guide.

La scuola, in tutte le sue espressioni (insegnanti, orientatori, ascoltatori di sportello, formatori, studenti), *insegna alla scuola, a se stessa*, a vedere ciò che già è pronto.

In molti lo stanno tentando e in molti sperimentano.

La rete è ricca anche di questi esempi: *"La cattedra è stata eliminata. Per facilitare il lavoro di gruppo e cooperativo i banchi singoli sono stati sostituiti da tavoli ai quali siedono sei o sette bambini. L'insegnante gira tra i tavoli utilizzando una sedia con le ruote, aiutando, coordinando, incoraggiando. Ogni tavolo è un gruppo di lavoro. All'inizio dell'anno i genitori portano il materiale richiesto dai docenti che viene collocato in vassoi comuni 'le isole' poste su ogni tavolo. Ogni classe ha le sue 'isole' e ogni 'isola' ha un responsabile che cambia a seconda delle regole della classe,,*

I bambini dicono "il tavolo va ripulito tutti i giorni e le sedie devono essere risistemate. Non si fa rumore perché le sedie hanno le 'zampe' con le palline gialle. Libri e quaderni stanno nelle 'buche' (mobiletti aperti con buche quanti sono i bambini della classe) e non si portano a casa... per questo la cartella è piccola e leggera...)",¹⁰

Ecco perché occorre dare al vecchio orientamento un altro nome.

Potrebbe andar bene *formazione*? Forse non basta.

Ricordava Quaglini già vent'anni fa: *"Esiste [...] un vuoto di teoria che diviene il primo e più cruciale elemento che condiziona l'efficacia dell'azione formativa,,* (Quaglini, 1985).

Perché infatti il nuovo nome possa venire indossato secondo i bisogni del presente occorre non sia più la

vuota formazione (priva di teoria) che si affiancava, suggerendo pratiche (ma senza ricette, per carità) per far andare avanti chi era stato collocato "al posto giusto,, dal vecchio orientamento.

Il nuovo nome, da inventare, dovrebbe significare *'scuola, formazione, orientamento'*, raccolti in una parola sola. Ci si guardi intorno, c'è un già noto che preme con forza impressionante: le nuove intelligenze. Sta espandendosi, per esempio, a ritmi vertiginosi la nuova intelligenza non sequenziale, quella dei ragazzi del futuro, che non ritiene il giocare alla Playstation un esercizio inutile.

Il gruppo classe sta perdendo letteralmente di senso di fronte alle sperimentazioni dell'apprendimento cooperativo e della *peer education*.

L'insegnante diventa facilitatore e abbandona i saperi comandati.

I ragazzi, e i bambini, nientemeno, divengono co-ricercatori.

Le differenze individuali vengono esaltate.

E la selezione? E il merito? Ma si pensi allora a che fine sta facendo l'ideologia 'mercatasta' in questi mesi e si potrà intuire che la pattumiera del presente dovrà riempirsi anche degli avanzati di certo senso comune, a meno che selezione e merito non riguardino la nuova scuola (coraggio, ancora 10 o 20 anni). Per ora, basterebbe inventarci una camera con vista sul futuro: in camera si lavora e dalla finestra si tenga d'occhio il sogno.

Marco Vinicio Masoni



BIBLIOGRAFIA

Antonucci A.

Lettera all'autore,
2009.

Bruner J.

La mente a più dimensioni,
Laterza, Bari, 2000.

Platone

Tutti gli scritti,
a cura di Giovanni Reale
Bompiani, Milano, 2000.

Pombeni M.L.

Orientamento scolastico e professionale,
Il Mulino, Bologna, 1990.

Quaglino G.P.

Fare formazione,
Il Mulino, Bologna, 1985.

NOTE

1 Che parafrasa, nel titolo, il libro di Giuseppe Berto, *Il male oscuro*, Rizzoli, 1964.

2 Inibitori della ricaptazione della serotonina.

3 V. Andreoli, Corriere Salute, 8 febbraio 2009.

4 L'idea di progresso inizia a divulgarsi attorno al 1680 nel quadro sulla disputa fra antichi e moderni, negli stessi anni (1688), a indicare una sorta di affinità dei due concetti di progresso e conservazione, viene pubblicata l'*Histoire des variations des eglises protestantes* di G.B. Bossuet, fra i primissimi esempi di storia universale: il suo scopo è mostrare l'immutabilità del dogma cattolico. La lettura di un percorso storico, cioè di una catena di cambiamenti, è quindi tesa a dimostrare l'immutabilità di qualcos'altro.

5 Dal sito <http://www.psicocitta.it/crescita-personale/orientamento-scolastico-professionale.php>

6 Padre A. Gemelli fu il fondatore di questo tipo di orientamento.

7 La fonte è la rete.

8 Atti del parlamento subalpino, 26 marzo 1858.

9 Francesco De Sanctis.

10 http://www.educationduepuntozero.it/Extra/pdf/architettura_educativa.pdf



Testa di vignaiolo
terracotta invetriata, 1959

LA VALUTAZIONE DEI SERVIZI DI ORIENTAMENTO

UN'OPPORTUNITÀ PER CRESCERE

Rita Chiesa

P

er garantire a tutti i cittadini l'accesso ai vari servizi di orientamento, evitando sprechi di risorse, gli operatori devono agire in un'ottica di sistema, basata sulla condivisione di un linguaggio comune

ORIENTAMENTO E STANDARD DI QUALITÀ

L'accelerazione del processo di cambiamento del mercato del lavoro causata dall'attuale condizione di recessione economica, tende a ravvivare l'attenzione sociale e politica verso le potenzialità delle azioni di orientamento, come strumento di accompagnamento e facilitazione alla gestione della crescente complessità dei percorsi lavorativi individuali.

I servizi di orientamento vengono infatti presentati come *"essenziali per rispondere ai bisogni di sviluppo personale, sociale e economico e per incoraggiare una crescita sostenibile della società fondata sulla conoscenza,"* (Van Esbroeck, 2002, p. 79), in quanto sono finalizzati a favorire *"un'allocazione efficace delle risorse umane e equità sociale nell'accesso alle opportunità formative e professionali,"* (Plant, 2004, p. 152).

Nella situazione attuale raggiungere queste finalità richiede sempre più la capacità di progettare, organizzare, gestire e realizzare un'offerta di servizi diversificata per intercettare i bisogni di gruppi sociali diversi (donne e uomini, cittadini italiani ed immigrati, ecc.), espressi in differenti momenti della propria storia formativa e lavorativa (alla fine di un ciclo di studi, durante il proprio sviluppo di carriera, in caso

di perdita del lavoro, ecc.) (ad esempio, Guindon e Richmond, 2005).

Per garantire a tutti i cittadini l'accesso a questi servizi, evitando spreco di risorse, gli operatori del settore orientamento sono posti di fronte alla necessità di agire in un'ottica sistemica. Ciò richiede innanzitutto la capacità di costruire un linguaggio comune, al di là dei particolarismi dovuti al servizio e/o alla comunità professionale di appartenenza, per analizzare e verificare i vari processi dei servizi e giungere con ciò alla definizione di standard condivisi.

Sebbene sia diffuso il riconoscimento della necessità di arrivare alla definizione di standard comuni di qualità del servizio, espresso da varie associazioni internazionali (prima tra tutte l'*International Association for Educational and Vocational Guidance* - IAEVG) non si registrano grandi passi in avanti, tranne il tentativo di alcune associazioni nazionali (ad esempio statunitense e canadese).

La definizione degli standard di qualità appare comunque come un problema non a lungo rimandabile, se si intende sia accrescere la trasparenza e la credibilità verso l'esterno, innanzitutto verso i destinatari potenziali dei servizi, ma anche verso gli interlocutori politici, primi finanziatori dei servizi stessi, sia conoscere a fondo i servizi ero-



gati per individuarne i margini di miglioramento e le possibili strategie da adottare.

COSTRUIRE LA VALUTAZIONE IN UN'OTTICA DI SISTEMA

Rispetto a questo quadro, la valutazione riveste un ruolo chiave nello sviluppo della qualità del sistema: infatti, attraverso una prima fase di sperimentazione di modalità di valutazione, al momento già in atto nel panorama internazionale, è possibile pensare all'accelerazione della presa di coscienza del problema e quindi del raggiungimento della definizione condivisa degli standard di qualità. Altresì, nel futuro, per ovvie ragioni, il mantenimento degli standard appare vincolato alla strutturazione di un buon sistema di valutazione.

La mancanza di strutturazione delle attività di valutazione come *sistema nel sistema* rende difficile ricavare informazioni utili dai risultati riportati finora dalla letteratura scientifica, al di là di una generale conferma sulla connotazione positiva dell'esperienza vissuta dai partecipanti agli interventi orientativi (ad esempio, Brown, Ryan Krane, Brecheisen, Castelino, Budisin, Miller, e Edens, 2003; Oliver e Spokane, 1988).

Ciò che manca innanzitutto è una sistematizzazione delle attività di valutazione rispetto al loro oggetto. Dal punto di vista processuale, l'attività di valutazione può concentrarsi su tre fuochi: 1) l'*accesso* (ad esempio la popolazione target del servizio); 2) il *processo* (ad esempio, l'andamento temporale dell'intervento); 3) gli *output* (ad esempio, numero di persone raggiunte, cambiamenti realizzati) (Hawthorn, 1995). Inoltre, rispetto ai risultati ottenuti, la valutazione può svilupparsi su tre livelli: *a livello individuale* l'obiettivo

è identificare gli effetti dell'azione orientativa sul cliente/utente; *a livello organizzativo*, verificare l'efficienza del servizio; *a livello della società*, comprendere i benefici economici e sociali prodotti dal 'sistema orientamento' (Watt, 1999).

La letteratura psicologica sul tema riguarda principalmente la valutazione degli effetti degli interventi a livello individuale. Come già accennato, i risultati ottenuti sono in generale incoraggianti, anche se non sempre di facile interpretazione, a causa di una certa confusione nella presentazione di tre aspetti fondamentali (Hughes, Bosley, Bowes, e Bysshe, 2002):

1. Le caratteristiche dell'intervento valutato.
2. Le variabili considerate come indicatori di risultato.



Lotta di galli
terracotta, 1959

3. L'effetto di alcune variabili che potrebbero moderare i risultati finali.

Rispetto al primo punto, spesso gli studi non riportano informazioni sufficienti sulle modalità di svolgimento dell'intervento orientativo oggetto della valutazione. Talvolta, risulta quindi difficile definire l'intervento perfino rispetto alle tre macro-funzioni orientative (*informazione-guidance-counseling*). Anche gli indicatori utilizzati sono spesso aspecifici rispetto agli obiettivi propri di ciascun intervento. Ad esempio, limitati alla soddisfazione generale espressa dal cliente/utente, oppure generalmente indicati come *learning outcomes*, ovvero apprendimenti che riguardano lo sviluppo di capacità di *decision making*, la consapevolezza di sé, la consapevolezza dei propri interessi, la conoscenza delle opportunità formative e lavorative e lo sviluppo di abilità di fronteggiamento delle transizioni. Infine, la mancanza di un gruppo di controllo confrontabile con quello dei partecipanti all'intervento, rende difficile attribuire i cambiamenti individuali all'effetto dell'intervento stesso piuttosto che ad altri effetti di maturazione intervenuti nel lasso di tempo tra la mi-

sura delle capacità individuali pre e post intervento.

Il superamento di questi limiti richiede innanzitutto una maggior chiarezza nella definizione del modello teorico ed operativo di riferimento sul quale costruire il disegno di ricerca.

Attualmente è possibile distinguere due principali approcci teorici alla valutazione degli effetti a livello individuale degli interventi orientativi: il primo approccio si concentra sulla *valutazione della soddisfazione del cliente*, il secondo approccio si concentra sulla *valutazione degli apprendimenti individuali* che riguardano gli obiettivi specifici delle azioni orientative.

Il primo approccio si innesta quindi nella tradizione degli studi relativi alla *customer satisfaction*: dal punto di vista manageriale, la soddisfazione del cliente è l'incipit di un circolo virtuoso, che permette di far raggiungere all'organizzazione un più adeguato posizionamento rispetto ai bisogni espressi dall'utenza, i *vincoli*, le *competenze* e le *risorse* presenti, in quanto risulta la spinta motivante alla fidelizzazione del cliente e al 'passaparola positivo', che determinano l'allargamento

Battaglia
ceramica greificata, 1960





del bacino di utenza. Il successo del servizio aumenta le probabilità di investimento sullo stesso e quindi si traduce in maggiori opportunità di miglioramento (Cuomo 2000).

Riguardo a questo approccio, i modelli teorici vanno dal tradizionale *Modello aspettative-disconferma* ai più recenti *modelli affettivi* (Erevelles e Leavitt, 1992): il *Modello aspettative-disconferma* si fonda sull'idea che, prima di usufruire del prodotto/servizio, il cliente si costruisca delle aspettative circa la performance desiderata; se la performance reale supera le aspettative, la fruizione del servizio produrrà una 'disconferma positiva', la quale determinerà la soddisfazione del cliente, viceversa, se la performance del servizio si rivelasse peggiore di quella attesa, si avrà una 'disconferma negativa' che potrebbe indebolire le future intenzioni del cliente di usufruire di quel servizio (Engel, Blackwell, Miniare, 1990).

Quando invece la performance del servizio/prodotto corrisponde esattamente a quella immaginata, il giudizio del cliente sarà contrassegnato da una 'semplice conferma' (Oliver, 1980). I modelli affettivi ritengono i modelli tradizionali limitati alla dimensione cognitiva del giudizio, a scapito di quella affettiva, mentre alcuni studi hanno dimostrato che la soddisfazione o l'insoddisfazione verso attributi di un servizio sono significativamente correlate ad emozioni rispettivamente positive o negative (Oliver, 1993).

Per quanto riguarda l'approccio relativo alla valutazione degli apprendimenti individuali, esso parte dalla definizione degli obiettivi delle tre principali azioni orientative definite secondo il Memorandum UE (2000) come:

1. *Information*, ovvero l'insieme di azioni finalizzate alla promozione di capacità di acquisizione di informazioni e di fruizione di servizi da parte del cittadino per

garantire pari opportunità di accesso e quindi favorire l'acquisizione di conoscenze mirate a sostenere le scelte professionali e le esperienze di transizioni formative e lavorative.

2. *Guidance*, ovvero l'insieme di azioni finalizzate a promuovere l'educazione all'auto-orientamento attraverso lo sviluppo di competenze orientative (De Crisenoy e Preterre, 2000), le quali favoriscono la gestione efficace dei processi decisionali ed il superamento positivo delle esperienze di transizione, durante i percorsi formativi, nella transizione dalla formazione al lavoro, e nei cambiamenti lavorativi.
3. *Counseling*, ovvero l'azione orientativa finalizzata a sostenere la persona in un percorso di risoluzione di un problema orientativo, ma soprattutto intende attivare un processo di ridefinizione e/o riorganizzazione delle dimensioni e dei fattori che permettono alla persona di gestire il suo rapporto con le criticità connesse all'evoluzione personale e professionale.

All'interno di questo approccio sono state sviluppate le esperienze di valutazione della consulenza orientativa, presentate nel prossimo paragrafo.

ESPERIENZE DI VALUTAZIONE DEI SERVIZI DI CONSULENZA ORIENTATIVA

La consulenza di orientamento si caratterizza come una funzione specifica e unitaria rispetto alle altre tipologie di azioni orientative, seppure possa assumere diverse sfumature a seconda dei bisogni orientativi del target a cui risponde nelle singole esperienze. Il fine specifico della consulenza orientativa è quello di attivare nell'individuo un processo di ridefinizione e/o riorganizzazione della sfera



Cavaliere
ceramica, 1960

formativa e lavorativa, compatibile con la definizione di identità personale e con le condizioni di intreccio con altre sfere di vita (personale, relazionale, sociale, ecc.) (Young e Valach, 2004). Per questo motivo, l'azione consulenziale è indirizzata a potenziare la capacità personale di affrontare autonomamente i cambiamenti e farsi carico delle decisioni che riguardano la propria vita professionale. Tale obiettivo si traduce in pratica in un percorso, che il cliente affronta insieme al consulente, che parte dalla ricostruzione e comprensione della propria esperienza per giungere, attraverso la presa di coscienza delle proprie risorse, alla prefigurazione delle proprie mete future (Consolini e Pombeni, 1999; Pombeni e Vattovani, 2005).

Partendo da questa definizione, alcuni autori ritengono che l'azione consulenziale possa essere studiata come un processo di apprendimento, in particolare, come apprendimento delle capacità di *decision making* le quali si fondano sulla capacità di esplorazione di sé e dell'ambiente al fine di scegliere tra le alternative possibili (Heppner e Heppner, 2003). Ecco quindi che, secondo la metanalisi di Oliver e Spokane (1988) la variabile più comunemente misurata come *outcome* del percorso di consulenza orientativa è quella relativa alla attivazione per la ricerca di informazioni sulla carriera, mentre la seconda in ordine di frequenza riguarda la maturità vocazionale, intesa come *"la prontezza dell'individuo ad affrontare i compiti di sviluppo con i quali deve confrontarsi"*, (Super, 1990, p. 213). In maniera simile, Whiston, Sexton, e Lasoff (1998), hanno trovato che la variabile più frequentemente valutata è la certezza/livello di decisione rispetto alle scelte di carriera, mentre resta al secondo posto la maturità vocazionale.

A livello italiano, l'esperienza ISFOL (Grimaldi e Pombeni, 2006, p.39) si è posta l'obiettivo di definire *"un approccio metodologico alla valutazione dell'azione specialistica di orientamento, a partire dall'individuazione e condizione di una serie di descrittori del processo di consulenza"*, (Gremigni, 2006), giungendo così alla costruzione di uno strumento di valutazione della consulenza orientativa, il questionario Val.Ori. Lo strumento richiede alla persona che ha completato il proprio percorso di consulenza di esprimere una valutazione soggettiva circa il suo senso di efficacia, a seguito del percorso, rispetto a cinque aree: la *Consapevolezza della storia personale*; la *Disponibilità a mettersi in gioco*; la *Capacità di analisi del contesto*; il *Coping attivo nelle transizioni*; la *Propensione al cambiamento e autodeterminazione progettuale*. Il questionario dispone anche di una versione compilabile dal consulente per valutare i progressi fatti dal cliente/utente.



L'applicazione di un adattamento recente di questo strumento (Pombeni e Chiesa, 2008), articolato nelle dimensioni di *Analisi critica della propria storia formativa e lavorativa*, *Valutazione delle risorse personali*, *Conoscenza delle opportunità formative e lavorative*, *Apertura alle nuove esperienze*, *Progettazione di un piano di sviluppo di carriera*, ha rilevato che mentre alla definizione della soddisfazione generale per l'esperienza realizzata concorrono tutte queste dimensioni, solo l'accrescimento della 'Conoscenza delle opportunità formative e lavorative' e il progresso nella 'Progettazione di un piano di sviluppo di carriera' sono in grado di innalzare la percezione di utilità del percorso rispetto al proprio futuro professionale.

Ciò significa che il cliente/utente ritiene che la consulenza orientativa sia un'esperienza utile nella misura in cui riesce a potenziare la conoscenza del contesto formativo e lavorativo e aiuti a chiarire il proprio progetto professionale. Quest'ultimo aspetto è particolarmente importante perché coincide con il fine ultimo della consulenza che è quello del sostegno alla progettualità. Ciò che il cliente/utente sottovaluta, riguarda l'utilità delle attività di potenziamento della consapevolezza di sé e delle proprie risorse.

Naturalmente, il limite principale di questi risultati consiste nel fatto che gli apprendimenti vengono valutati *ex post* dal cliente/utente, e non attraverso la misura dello scarto tra capacità misurate prima dell'intervento e capacità rilevate dopo l'intervento.

CONCLUSIONI

Concludendo, appare utile ribadire la necessità all'interno del sistema dei servizi di orientamento di un serio investimento nella valutazione.

Le attività di valutazione non devono infatti essere vissute dagli attori del sistema, come imposizione esterna finalizzata al controllo, bensì devono essere sfruttate come occasioni di ri-

flessione sulla propria attività e quindi come opportunità di crescita e apprendimento professionali.

Allo stesso modo, il raggiungimento di un accordo circa gli standard di qualità dei servizi appare non solo una garanzia per i cittadini che si servono del servizio, ma può diventare anche uno strumento di definizione e tutela della *professionalità* di coloro che lavorano all'interno dei servizi di orientamento.

Perché la valutazione sia uno strumento e non lo scopo, nella fase di progettazione occorre tenere presente le diverse finalità che possono essere raggiunte: dal punto di vista del *counselor* la valutazione può infatti essere utilizzata come uno strumento di monitoraggio del proprio operato e dei progressi del cliente/utente; dal punto di vista organizzativo, la valutazione può svolgere funzione di monitoraggio dei servizi; dal punto di vista politico, la valutazione ha funzione di rendicontazione e guida delle scelte future e, non per ultimo, dal punto di vista dell'utente la valutazione è garanzia della qualità del servizio.

È auspicabile quindi che la valutazione assuma la forma di *sistema nel sistema* dei servizi di orientamento, per garantire la continuità e il coordinamento delle attività.

All'interno di questa cornice, la valutazione di un servizio specialistico quale quello della consulenza orientativa, deve svilupparsi proseguendo nella definizione degli *outcomes*, ma anche allargando la propria attenzione al processo. Si potrebbe dire, infatti, che se già differenti prove sono state raccolte circa l'efficacia della consulenza, ancora largamente inesplorata è la valutazione del processo, ovvero delle modalità di svolgimento del percorso di consulenza che rendano questo più efficace.

Rita Chiesa

Università di Bologna
Consulente Ce. Trans

BIBLIOGRAFIA

Brown S.D., Ryan Krane N.E., Brecheisen J., Castelino P., Budisin I., Miller M., Edens L.

Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypotheses,
Journal of Vocational Behavior, 62(3), 411-428, 2003.

Consolini M., Pombeni M.L.

La consulenza orientativa,
Franco Angeli, Milano, 1999.

Cuomo M.T.

La customer satisfaction, vantaggio competitivo e creazione di valore,
Cedam, Padova, 2000.

De Crisenoy M., Preterre N.

S'orienter dans un monde du travail en pleine mutation: quelles compétences nécessaires pour le praticien et pour l'individu?
L'orientation scolaire et professionnelle, Numéro hors-série, 272-279, 2000.

Engel J., Blackwell R., Miniard P.

Consumer Behavior
(6th ed.), The Dryden Press, Chicago, 1990.

Erevelles S., Leavitt C.

A comparison of current models of consumer satisfaction/dissatisfaction, Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction, and Complaining Behavior, 5, 104-14, 1992.

Gremigni P.

Il processo di costruzione del questionario,
in Dall'analisi della domanda alla valutazione della consulenza di orientamento: Val.Ori: uno strumento Isfol, a cura di A. Grimaldi e M.L. Pombeni, pp. 39-78, Isfol, Roma, 2006.

Grimaldi A., Pombeni M.L. (a cura di)

Dall'analisi della domanda alla valutazione della consulenza di orientamento : Val.Ori. : uno strumento Isfol,
Isfol, Roma, 2006.

Guindon M.H., Richmond L.J.

Practice and research in career

counseling and development ,
The Career Development Quarterly, 54, 90-137, 2005.

Hawthorn R.

First Steps: A Quality Standards Framework for Guidance across All Sectors,
London: RSA, 1995.

Heppner M.J., Heppner P.P.

Identifying process variables in career counselling: A research agenda,
Journal of Vocational Behavior, 62, 429-452, 2003.

Hughes D., Bosley S., Bowes L., Bysshe S.

The Economic Benefits of Guidance,
Derby: Centre for Guidance Studies, University of Derby, 2002.

Oliver R.L.

A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions,
Journal of Marketing Research, 4, 460-69, 1980.

Oliver R.L.

Cognitive, Affective, and Attribute Bases of the Satisfaction Response ,
Journal of Consumer Research, 20, 418-430, 1993.

Oliver L.W., Spokane A.R.

Career-intervention outcome: What contributes to client gain?
Journal of Counseling Psychology, 33, 447-462, 1988.

Plant P.

Quality in career guidance: Issues and methods,
International Journal for Educational and Vocational Guidance, 4, 141-157, 2004

Pombeni M.L., Chiesa R.

Counseling di orientamento e di carriera: percezione di efficacia del cliente,
Counseling, 2, 241-255, 2008.

Pombeni M.L., Vattovani P. (a cura di)

Centri dedicati per un sistema integrato di orientamento,
Franco Angeli, Milano, 2005.

Savickas M.L.

Advancing the career counseling profession: Objectives and strategies for the next decade,



The Career Development Quarterly, 52, 87–96, 2003.

Super D.E.

A life-span, life-space approach to career development,
in D. Brown, L. Brooks & Associates (eds), *Carrer Choice and Development* (2nd ed.), Jossey-Bass San Francisco, 1990.

Van Esbroek R.

An introduction to the Paris 2001 IAEVG declaration on educational and vocational guidance,

International Journal for Educational and Vocational Guidance, 2, 73–83, 2002.

Watts A.G.

The economic and social benefits of career guidance,
Educational and Vocational Guidance Bulletin, 63, 12–19, 1999.

Young R.A., Valach L.

The construction of career through goal-directed action,
Journal of Vocational Behaviour, 64, 499–514, 2004.



Cavalli
ceramica, 1960

INTERAZIONI POSITIVE A SCUOLA

LA RELAZIONE COME STRUMENTO DI PREVENZIONE

Marina Moro

L' *aspetto
relazionale nel
contesto educativo
risulta fondamentale
sia nel determinare
benessere o
malessere, sia
nel favorire
l'apprendimento e
la regolazione del
comportamento
degli allievi*

INTRODUZIONE

Gli studi degli ultimi quaranta anni nell'ambito della psicopatologia evolutiva hanno sottolineato, sostanziati da dati empirici, quanto lo sviluppo dell'individuo sia fortemente condizionato dal tipo di relazioni che egli instaura con l'ambiente (Sameroff e Emde, 1989; Stern 1985). Le considerazioni derivanti dalle osservazioni sulla natura dei legami di attaccamento madre-bambino (Bowlby, 1969, 1973, 1980, 1988; Ainsworth, Blehar, Waters, 1978) hanno ampliato il focus del lavoro clinico riservando sempre maggiore spazio alla lettura delle dinamiche relazionali, proponendo modelli sempre più complessi ed esaustivi dei processi coinvolti nelle relazioni fra persone.

L'interesse alle relazioni ha origini ben più antiche all'interno delle teorizzazioni psicoanalitiche, ma il modello della psicopatologia evolutiva vuole risolvere la frattura fra le interpretazioni che finora hanno spiegato lo sviluppo normale e quello patologico (Sroufe, 1990). Questa nuova prospettiva supera anche la contrapposizione fra genetica e ambiente nella spiegazione degli esiti dello sviluppo e centra piuttosto l'attenzione sulla relazione fra di essi, per tentare di spiegare come lo stesso percorso evolutivo

possa concludersi, a volte, con un adattamento positivo e a volte con uno negativo, oppure, come percorsi evolutivi diversi possano dare esiti simili. Le evidenze sulla enorme variabilità degli esiti hanno messo in discussione un modello esplicativo lineare 'causa-effetto' ed hanno aperto l'interesse per lo studio dei *fattori di rischio e di protezione* nello sviluppo normale e patologico.

Gli studi sulla *resilienza*, ovvero sulla capacità di resistere agli 'urti' della vita e di riprendere un percorso di crescita positivo, hanno reso ancora più dinamica la lettura delle interconnessioni fra fattori di rischio e di protezione. Il concetto di resilienza tiene conto sia delle capacità dei singoli nel far fronte allo stress, sia della tipologia di eventi stressanti che intervengono nel corso della vita, sia della qualità del sostegno sociale e dei contesti affettivi che fungono da 'tutori' di sviluppo (Cyrulnik, 2002, 2004). Gli esiti evolutivi sarebbero la risultante di tutte le forze in gioco in un momento dato e dell'azione concomitante di fattori di rischio e di protezione in proporzioni variabili e con un'influenza più o meno diretta.

L'individuo, gli eventi e il contesto operano insieme per determinare esiti più o meno adattivi. È l'incontro di un bambino che ha certe caratteristiche, legate all'inizio so-



prattutto a fattori biologici e di temperamento, con determinati eventi di vita e con adulti significativi, che condiziona l'articolazione della sua crescita psicologica (Di Blasio, 1995). Gli adulti significativi avranno il compito di aiutarlo ad affrontare concretamente i problemi e di acquisire le risorse interne che permettono di reagire ai traumi. In particolare è determinante che l'adulto attraverso l'accudimento abbia favorito un attaccamento sicuro nel bambino, ovvero che abbia svolto la funzione che Bowlby (1988) riassume con "[...] fornire una base sicura da cui un bambino o un adolescente possa partire per affacciarsi al mondo esterno e a cui possa ritornare sapendo per certo che sarà il benvenuto, nutrito sul piano fisico ed emotivo, confortato se triste, rassicurato se spaventato. In sostanza questo ruolo consiste nell'essere disponibili, pronti a rispondere quando chiamati in causa, per incoraggiare e dare assistenza, ma intervenendo attivamente solo quando è chiaramente necessario,,,".

La resilienza non è una qualità dell'individuo, ma un divenire che inserisce lo sviluppo della persona in un contesto culturale e di relazioni; è quindi l'evoluzione della persona ad essere resiliente più che l'individuo in sé. La possibilità di incontrare adulti significativi che contribuiscono ad un'evoluzione positiva è aperta durante tutta la vita, anche malgrado le esperienze negative precoci o pattern di relazioni negativi con le figure primarie di attaccamento. Un valido fattore di resilienza è infatti la socializzazione, intesa come possibilità di instaurare diversi legami affettivi, in quanto più numerose sono le persone su cui poter contare più elevate sono le possibilità di successo nell'affrontare le difficoltà.

Il bambino/adolescente è inserito all'interno di un sistema relazionale dove i membri delle relazioni sono considerati elementi attivi, che si influenzano a vicenda e che sono a loro volta influenzati dai contesti più ampi di appartenenza (fig. 1. tratta da Pianta, 2001). La relazione alun-

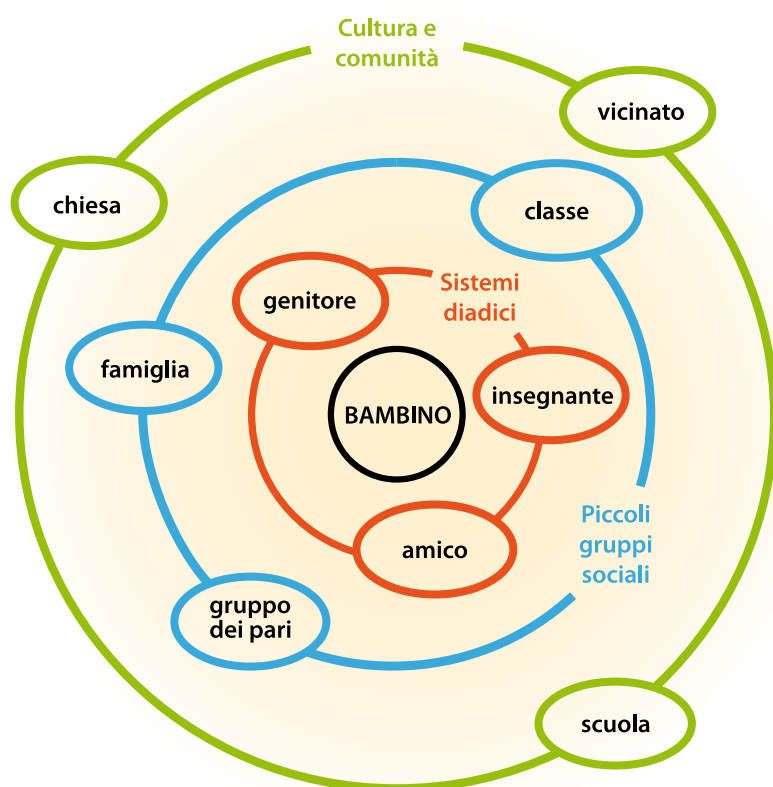


Figura 1



Nido di formiche
china e tempere, 1960

no-insegnante rappresenta anch'essa un contesto naturale dello sviluppo del bambino, per la specifica funzione educativa che qui svolge l'adulto e per il tempo dedicato alla relazione, e l'insegnante può diventare anch'egli un tutore di resilienza.

Anche per quanto riguarda il contesto della scuola, comunque, il bambino è influenzato e nello stesso tempo influenza i sistemi che gli stanno intorno. Il bambino/adolescente è condizionato dalla qualità delle relazioni che instaura con l'insegnante, il compagno, la classe, ma anche dalle dinamiche e dalle regole della comunità scolastica più ampia e dalla cultura scolastica in cui è inserito, considerati come contesti relazionali distali; le proporzioni numeriche fra insegnanti e allievi, o lo stile della scuola che valorizza o meno i suoi operatori, potranno per esempio rappresentare per l'allievo un'opportunità o un fattore di rischio contestuale.

Il bambino a sua volta influenza i sistemi che incontra e, soprattutto, quando è portatore di una condizione di disagio, è più probabile che l'influenza sia negativa. Ma nella relazione bambino-insegnante, che è per definizione asimmetrica,

è la componente adulta quella su cui grava la maggiore responsabilità della qualità della relazione. La qualità di questa relazione è stata oggetto negli ultimi anni di diverse riflessioni e osservazioni.

Le ricerche in campo educativo (cit. in Pianta, 2001) hanno dimostrato che la presenza di una relazione positiva fra alunno e insegnante svolge un ruolo di promotore dello sviluppo emotivo e dell'autoregolazione, dell'attenzione, della motivazione, del problem-solving, dell'autostima e dello sviluppo delle capacità relazionali con i compagni.

È stato dimostrato che una relazione positiva con l'insegnante rappresenta inoltre un fattore di protezione che aumenta la resilienza; la capacità di far fronte alle difficoltà infatti è una competenza che si sviluppa attraverso le relazioni e si rafforza in tutte le esperienze che favoriscono un sentimento di efficacia personale e di valorizzazione di sé (Emiliani, 1995).

Numerose sono anche le ricerche che hanno indagato la correlazione fra la percezione di benessere o malessere dei ragazzi a scuola e la qualità della loro relazione con gli insegnanti (cit. in Nigris, 2005).



In una ricerca condotta nelle scuole superiori della città di Mantova (Vezzani, Tartarotti, 1988) che indagava quali erano i fattori correlati al benessere e al malessere dei ragazzi a scuola, è emerso che il 48% degli studenti intervistati percepiva 'indifferenza' da parte degli insegnanti e il 6% 'freddezza'; i ragazzi indicavano questa mancanza di relazione come la causa principale del loro malessere.

Anche dalle ricerche IARD (Cavalli, 1992), sulla condizione giovanile, emerge che per l'85% dei giovani il disagio rispetto alla scuola è legato a difficoltà relazionali nell'incontro con insegnanti che non considerarebbero i problemi dei ragazzi, che sarebbero severi in modo ingiustificato, ingiusti e non trasparenti nella valutazione.

In una ricerca condotta in alcune scuole superiori di Milano nel 2005/2006, rappresentanti tutte le tipologie di scuole, è emerso che rispetto alla valutazione della positività dell'esperienza scolastica al primo posto i ragazzi collocano i rapporti con i compagni e solo al quarto posto i rapporti con gli insegnanti; più di uno studente su tre ritiene che i docenti non aiutino gli studenti in difficoltà, più della metà ritiene che siano ingiusti e parziali e uno su tre si sente male all'idea di andare a scuola (cit. in Nigris, 2006).

Tutti questi dati esprimono con forza la necessità di tener conto del peso dell'aspetto relazionale nel contesto educativo, sia nel determinare benessere o malessere, sia nel favorire le attività di apprendimento e la regolazione del comportamento degli allievi. D'altro canto, come afferma Pennac i ragazzi non vengono a scuola mai da soli, ma "in classe entra una cipolla: svariati strati di magone, paura, preoccupazione, rancore, rabbia, desideri insoddisfatti, [...]". La lezione può cominciare solo dopo che hanno posato il fardello e pelato la cipolla,, (Pennac, 2007, p. 55).

Creare relazioni positive con gli allievi a scuola è importante, ma diventa indispensabile soprattutto con i bambini che vivono realtà relazionali ad alto rischio. Una buona relazione con l'insegnante può costituire l'unica possibilità di uscita dal meccanismo della vulnerabilità o è quantomeno importante che l'insegnante non diventi egli stesso elemento di rischio o di danno.

La tentazione di alcuni insegnanti di rinunciare nell'azione educativa con gli allievi che hanno alle spalle famiglie poco collaboranti, confusive, patologiche o che boicottano il progetto educativo della scuola è comprensibile ma, nel caso in cui venga agita, potrebbe rappresentare una sommatoria di rischio o di danno per il ragazzo.

La percezione di sentimenti di impotenza, di confusione, di demotivazione nella relazione con bambini e ragazzi problematici, oltre che derivare dalle difficoltà individuali di gestione dell'insegnante, sono spesso lo specchio di quello che accade nelle dinamiche relazionali dei contesti familiari dei ragazzi. La relazione con l'insegnante risente infatti del fenomeno del transfert, scoperto da Freud nel contesto della cura psicoanalitica, ma che oggi sappiamo presentarsi anche in altri contesti caratterizzati da vicinanza e da costanza come quelle del rapporto educativo. Proprio per l'esistenza di questi meccanismi psicologico-relazionali "[...] la difficoltà di sviluppo di un bambino può attivare a sua volta difficoltà nel processo educativo; si può generare una circolarità dinamica per cui l'ambiente invece di sviluppare risorse si costituisce quale specchio rifrangente delle difficoltà,, (Mazzoncin, Freda, 2000, p. 221).

Il rischio che l'insegnante sostenga dinamiche dannose è più alto quando lavora con allievi problematici proprio perché essi stessi trasferiscono nella relazione dinamiche patologiche che, se non riconosciu-

te e comprese dall'insegnante, possono ripetersi in modo distruttivo all'interno della relazione educativa. Tuttavia, proprio per l'asimmetria della relazione allievo-insegnante, fermo restando l'attività di entrambi, è responsabilità dell'insegnante, in quanto adulto di riferimento, intervenire per migliorare la qualità della relazione o per evitare la sua dannosità.

Questa considerazione a volte porta a degli equivoci cioè l'idea che la comprensione e l'accoglienza dell'insegnante escludano di per sé la frustrazione e che risolvano sempre i problemi, oppure, che capire e comprendere equivalgano ad una funzione materna consolatoria sostitutiva (Blandino, 2008).

In realtà gli insegnanti svolgono, come tutti gli adulti di riferimento, diverse funzioni fondamentali nel promuovere lo sviluppo del bambino o del ragazzo. Le stesse funzioni, che si possono esprimere per esempio in quella *protettiva, consolatoria, facilitativa o di sostegno e aiuto, riparativa, formativa, esercitativa, normativa, di investimento o aspettativa positiva, di stimolo e di modello*, possono essere svolte anche da altre figure di riferimento. Le modalità con cui queste funzioni vengono svolte cambiano in base al ruolo dell'adulto, diverso è il genitore dalla baby sitter, dall'insegnante o dallo psicologo. Ognuno di loro è tenuto però, proprio per la responsabilità adulta che gli appartiene, a svolgerle; non è possibile sottrarsi, pena un'esposizione del bambino a un maggiore rischio di malessere.

L'aspettativa positiva nelle capacità di riuscita di un bambino, è un esempio di funzione dell'adulto di riferimento che condiziona il successo di un bambino, come ben spiegato dal fenomeno della 'profezia che si autoavvera', o cosiddetto 'effetto Pigmalione'; tale investimento è importante non solo da parte del genitore fin dai primi anni di vita, ma anche da parte dell'inse-

gnante, come dimostrato da diversi esperimenti compiuti proprio in ambito scolastico dove le prestazioni scolastiche sono state fortemente condizionate dall'aspettativa positiva degli insegnanti.

Le diverse modalità di svolgimento delle funzioni di riferimento dipenderanno anche dall'età del bambino e dallo specifico momento evolutivo che sta vivendo; sappiamo come con i bambini in tenera età sia fondamentale utilizzare un canale non solo verbale, come invece sarebbe preferibile con gli adolescenti, e come in un momento di crisi o di regressione può essere utile accompagnare le parole con la vicinanza fisica, anche quando abbiamo a che fare con degli adulti.

Ritornando all'equivoco che la comprensione costituisca una prerogativa materna e che escluda interventi normativi, esso deriva da una interpretazione banalizzante dell'azione del comprendere, come se fosse sinonimo di una benevola complicità dell'insegnante. Comprendere le cause relazionali di un comportamento inadeguato non esclude affatto interventi disciplinari, ma la sanzione non accompagnata dalla comprensione di ciò che l'ha prodotta rischia di essere un intervento svuotato di senso, deresponsabilizzante e quindi inefficace.

Comprendere il senso relazionale di ciò che accade, oltre ad essere un'azione di considerazione nei confronti della persona dell'allievo, persona comunque dipendente e con meno responsabilità dell'adulto-insegnante, è anche un mezzo per raggiungere gli obiettivi didattici e gli obiettivi sociali. Comprendere perché un allievo non apprende, non significa essere benevoli, ma poter intervenire più efficacemente.

Non ultimo, l'attenzione dell'insegnante agli aspetti relazionali può produrre un miglioramento anche della sua soddisfazione personale, poiché le maggiori difficoltà del



ruolo dell'insegnante si collocano proprio a questo livello e la loro gestione può ridurre i vissuti di impotenza e aumentare il livello di comprensione degli eventuali fallimenti. L'attenzione alle relazioni consente di prevedere gli effetti del proprio comportamento e quindi di modificarlo in base a tale previsione.

Certamente la comprensione non garantisce la soluzione dei problemi, quindi non può preservare dalla frustrazione; esistono situazioni veramente difficili o intenzionalmente resistenti al cambiamento, dove gli insegnanti, come d'altro canto molto spesso anche i terapeuti, sentono di non riuscire a fare nulla. Fare i conti con l'impossibilità a produrre cambiamenti è frustrante, ma può dare un'idea della reale efficacia degli interventi, preservando dall'impotenza o dai sensi di colpa.

La capacità relazionale comporta la fatica di ascoltare e comprendere non solo ciò che è riferito agli altri, ma anche attivare un processo di interrogazione, di riflessione su di sé e di riconoscimento delle proprie emozioni e degli impedimenti interpersonali a cominciare da se stesso (Blandino, 2008). Tale 'responsabilità' emotiva è ben diversa dall'assunzione della 'colpa' perché non giudica e non condanna, ma si inserisce in una logica di ricerca di miglioramento. L'allievo infatti ha bisogno di sentire di esistere emotivamente nella mente dell'insegnante, che si fa carico di lui e dei suoi problemi e che è a sua volta motivato alla relazione.

La complessità del ruolo dell'insegnante e la sempre maggiore necessità di competenze relazionali apre la questione di quali possono essere i supporti da dare alla sua funzione educativa.

Negli ultimi anni la Scuola ha intensificato le richieste di supporto ai Servizi Sociali e Sanitari; a volte il supporto è stato inteso come possibilità di avere la presenza dello psicologo in classe per osservare, in-

tervenire e programmare le attività insieme agli insegnanti o per sostenere operativamente l'insegnante nella gestione della classe.

La richiesta di esperti della psiche che intervengano in classe per 'vedere' ciò che l'insegnante ritiene di non vedere, rischia di andare nella direzione opposta di un'assunzione di responsabilità emotiva, soprattutto se alimenta desideri di delega o aspettative 'magiche'.

Ciò non deve, d'altro canto, giustificare l'astensione ad intervenire dei servizi sociali e sanitari, deputati per mandato istituzionale a realizzare interventi di prevenzione del disagio psicologico-relazionale. È necessario che i servizi, se non intendono rispondere alle richieste di delega della scuola, riconoscano però i problemi che possono presentarsi nelle relazioni soprattutto

Vaso con pulcinella
terracotta policroma, 1961



perché dove ci sono relazioni in difficoltà ci sono soggetti in difficoltà, e dove il soggetto è in crescita i servizi sono tenuti ad occuparsene. Non solo, i problemi nelle relazioni che si instaurano fra bambini e insegnanti possono segnalare la reale presenza di una problematica di cui il bambino è espressione, oltre che attivare a sua volta difficoltà nel processo educativo.

Se l'ottica di interpretazione dello sviluppo infantile è di tipo sistemico-relazionale e tiene conto degli studi recenti sui legami di attaccamento e dell'importanza dei tutori di resilienza per lo sviluppo sano di un individuo, l'intervento a scuola da parte dei servizi può non concentrarsi esclusivamente sul bambino o su un unico ambito del suo sviluppo (cognitivo, sociale, motorio, affettivo ecc.), ma riguardare le relazioni che lui instaura a scuola con gli adulti di riferimento.

La collaborazione fra scuola e servizi è quindi auspicabile che si estenda, dall'intervento sui casi certificati e sulle situazioni in carico ai servizi, all'intervento finalizzato a migliorare la qualità della relazione alunno-insegnante assumendo così una connotazione preventiva su vasta scala.

L'obiettivo del miglioramento della qualità della relazione può essere raggiunto attraverso un supporto importante all'insegnante, in quanto adulto con la maggiore responsabilità della qualità emotiva della relazione con il bambino. Il lavoro sulle relazioni richiede però necessariamente di entrare nel merito delle situazioni concrete rispetto alle quali gli insegnanti percepiscono una condizione di empassa, e dovrebbe prevedere, oltre a contributi teorici soprattutto la valorizzazione delle esperienze emotive come tracce di comprensione alle dinamiche in gioco (Moro, 2005).

Il lavoro di supporto dell'esperto può quindi prescindere dal 'vedere' direttamente ciò che accade in

classe e partire piuttosto dal 'sentire' dell'insegnante, riconosciuto come unico esperto delle relazioni con i suoi alunni e testimone dei propri vissuti.

Marina Moro

Psicologa psicoterapeuta
Ambito Socio Assistenziale 6.4
Ente Gestore Comune di Maniago
(Pordenone)

BIBLIOGRAFIA

Ainsworth MD., Blehar M., Waters E., Wall S.

Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation,
Lawrence Earlbaum Associates, New York, 1978.

Blandino G.

Quando insegnare non è più un piacere,
Raffaello Cortina, Milano, 2008.

Blandino G., Granieri B.

Le risorse emotive nella scuola,
Raffaello Cortina, Milano, 2002.

Bowlby J.

Attaccamento e perdita. L'attaccamento alla madre,
tr. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1972

Bowlby J.

Attaccamento e perdita. La separazione dalla madre,
tr. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1975

Bowlby J.

Attaccamento e perdita. La perdita della madre,
tr. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1983

Bowlby J.

Una base sicura,
tr. it. Raffaello Cortina, Milano, 1989

Cavalli B.

Insegnare oggi. Primo rapporto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro della scuola italiana,
Il Mulino, Bologna, 1992.

Cyrułnik B.

I brutti anatroccoli, le paure che ci aiutano a crescere,



Frassinelli, Trento, 2002.

Cyrułnik B.

Il coraggio di crescere. Gli adolescenti e la ricerca della propria identità, Frassinelli, Trento, 2004.

Di Blasio P. (a cura di)

Contesti relazionali e processi di sviluppo,

Raffaello Cortina, Milano, 1995

Emiliani F.

"Processi di crescita, tra protezione e rischio,,

in *Contesti relazionali e processi di sviluppo*, Di Blasio P. (a cura di), Raffaello Cortina, Milano, 1995.

Marciano N.

Pensare e costruire la relazione bambino-insegnante. Percorsi e metodi di formazione,

Franco Angeli, Milano, 2003.

Mazzoncini B., Freda M.F.

Il rischio per i disturbi di apprendimento in scuola materna: la formazione degli insegnanti come strumento di prevenzione, *Psichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, vol. 67, pp. 221-232, 2000.

Moro M.

"La relazione bambino-insegnante come fattore di protezione. L'avvio di un percorso di valutazione dell'intervento con la scuola,,

in *Al passo del loro crescere*.

Comunità e servizi, diritti e opportunità per le nuove generazioni, Atti

I Conferenza Regionale sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza

in FVG, Istituto degli Innocenti di Firenze, 2006, pp. 147-152, 2005.

Nigris E.

"Benessere e malessere a scuola: il ruolo degli insegnanti,,

in *Al passo del loro crescere*.

Comunità e servizi, diritti e opportunità per le nuove generazioni, Atti I Conferenza Regionale sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza in FVG, Istituto degli Innocenti di Firenze, 2006, pp. 129-137, 2005.

Nigris E.

"Benessere e malessere a scuola: riflessioni didattiche,,

Relazione al Convegno La Relazione bambino-Insegnante come fattore di protezione, Maniago (PN), 26 ottobre, 2006.

Pennac D.

Diario di scuola,

Feltrinelli, Milano, 2007.

Pianta R.

La relazione bambino-insegnante.

Aspetti evolutivi e clinici,

Raffaello Cortina, Milano, 2001.

Sroufe, A.L.

Considering normal and abnormal together: the essence of developmental psychopathology,

Development and Psychopathology, 2, pp. 335-347, 1990.

Stern D.

Il mondo interpersonale del bambino,

tr. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1987.

Vezzani B., Tartarotti L.

Benessere e malessere a scuola,

Giuffrè, 1988.

Caduta di Icaro
ceramica invetriata, 1961



SPAZIO ASCOLTO IN UNA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO

UN'ESPERIENZA DI CRESCITA

Ornella Kratter

La richiesta di ascolto da parte degli adolescenti è ricerca di un adulto competente al quale poter raccontare la propria storia, rivolgere domande ed esporre dubbi ed è anche ricerca di qualcuno che possa sostenere nel processo di individuazione personale

INTRODUZIONE

Nell'ambito delle iniziative regionali volte a contrastare la dispersione scolastica, nel 2005 è stato istituito presso un Istituto superiore di II grado di Udine lo Spazio di Ascolto e Consulenza psicologica rivolto agli alunni del biennio e alle loro famiglie. La finalità degli interventi è stata quella di offrire a studenti e genitori un luogo di ascolto riguardo le tematiche dell'accoglienza e della prevenzione del disagio scolastico.

Il supporto psicologico rivolto agli studenti ha avuto come primo obiettivo quello di aiutare i ragazzi a comprendere i vissuti emotivi e relazionali propri, quelli dei pari e degli adulti significativi ed inoltre ad affrontare situazioni di criticità di varia natura; lo scopo della consulenza ai genitori riguardava la possibilità di sostenere la funzione genitoriale nella fase evolutiva attraversata dai propri figli. L'attività si è realizzata nel triennio 2004/2007.

Il progetto 'Spazio Ascolto' è stato discusso e concordato con il Dirigente Scolastico, il vicepresidente e gli insegnanti referenti dell'attività. Si è ritenuto importante, tenendo in considerazione la complessa realtà della scuola, di presentare direttamente ai ragazzi la proposta di consulenza individuale; la psicologa è entrata nelle classi per illustrare il progetto

e le modalità di accesso al servizio: richiesta diretta di colloquio da parte degli interessati tramite la compilazione di un apposito modulo, permesso di uscita dalla classe con la giustificazione di 'motivi personali' riportata sul registro, garanzia della riservatezza riguardo ai contenuti emersi nel colloquio psicologico. Successivamente, è stato individuato uno spazio riservato e confortevole per la consulenza individuale.

LE PAROLE DEI RAGAZZI

Questo contributo riguarda appunto l'attività di consultazione realizzata in questa scuola. Riporto qui di seguito alcuni flash esplicativi dei colloqui con gli adolescenti. Descriverò poi la situazione di Alessandro, le caratteristiche del setting e la consultazione come processo.

"Sento la paura, la confusione su che cosa voglio essere e diventare..."

"Ho paura di crescere e della persona che diventerò! Non lo so se resterò come sono adesso mentalmente, come ragionamento, oppure cambierò..."

"Vorrei stare a casa e dormire, dormire... dormire continuamente! Ho



paura di incontrare i ragazzi... di innamorarmi.,

"Io avevo un sogno: volevo ballare, ho fatto danza classica per tre anni, ho smesso...forse ...perché ho visto la realtà troppo presto! I miei genitori si sono separati... Vorrei che il papà facesse il padre e si assumesse tutta la responsabilità.,

Si possono intuire, da queste parole, quali sono i fili che costituiscono la trama del processo di crescita di questi ragazzi:

- Il *futuro* connotato da un sentimento ambivalente: da un lato c'è la speranza che qualche cosa di buono avverrà, ci sono aspettative e sogni; dall'altro il futuro fa paura perché non si sa bene che cosa si diventerà; un futuro che evidenzia l'incertezza e la precarietà del presente.
- La *metamorfosi* del corpo e del pensiero come timore e desiderio di trasformazione.
- La *confusione* che accompagna la ricerca di una propria identità.
- La *rabbia* collegata alla difficoltà di elaborare la propria angoscia.
- La *separazione* concreta dei genitori che rimanda al processo di individuazione dai genitori, ovvero al problema della rielaborazione interna del rapporto con la coppia genitoriale.
- Infine, il desiderio di uno *spazio di ascolto* dove poter pensare insieme ad un adulto competente la propria situazione.

La richiesta di ascolto da parte degli adolescenti è, prima di tutto, ricerca di un adulto competente al quale poter raccontare la propria storia, rivolgere domande ed esporre dubbi riguardanti la propria crescita, ma è anche ricerca di qualcuno che lo possa sostenere e legittimare nel processo di ricerca di autonomia e individuazione personale. Al di là dell'atteggiamento a volte scostante, indifferente e provocatorio, i ragazzi in realtà esprimono inconsa-

pevolmente un profondo bisogno di riconoscimento e di ammirazione proprio da parte degli adulti per loro significativi. Questa esigenza indica la necessità di essere apprezzati e incoraggiati nel momento in cui cercano faticosamente di distinguersi e individuarsi sempre più come persone.

Considerando l'adolescenza lo sviluppo naturale di crescita e di transizione dall'infanzia all'età adulta, questo contributo presenta una situazione di crisi normale, non patologica, che ci consente di osservare alcuni processi evolutivi momentaneamente inceppati che, grazie all'azione di consulenza realizzata a scuola, hanno potuto riavviarsi e riprendere il loro percorso di crescita.

Gong da Hiroshima
fusione in bronzo, 1961



LA STORIA DI ALESSANDRO

Alessandro¹ è un ragazzo di sedici anni, alto, di corporatura atletica, che proviene da un altro Istituto superiore. A seguito di una bocciatura ha deciso di intraprendere una scuola ad indirizzo sociale perché più adatta ai suoi interessi e alle sue capacità. *"L'anno scorso,,,"* racconta Alessandro, *"non avevo voglia di studiare, posso dire di essermi divertito molto in classe...con un gruppo di compagni facevamo caos nelle ore di lezione, gli insegnanti si arrabbiavano con noi...andavo a scuola solo per trovare gli amici...con i docenti non andavo molto d'accordo! Oggi sono venuto qui per vedere come è questa situazione!... per conoscere la 'strizza cervelli,... scherzo!... c'era la possibilità di avere un colloquio e sono venuto!,,*



Studio per un piatto
tempere, 1961

Alessandro frequenta il primo anno, dice di trovarsi bene nella nuova scuola, è interessato alle materie, in certi momenti però avverte qualche difficoltà in quanto questa è una scuola frequentata prevalentemente da ragazze e a volte gli capita di sentirsi imbarazzato perché si sente in netta minoranza. Si sta rendendo conto della differenza di pensiero tra maschi e femmine, della diversità di come gli uni e le altre affrontano le situazioni nuove o quelle problematiche; sembra interessato, incuriosito e forse un po' spaventato da questo 'nuovo mondo femminile.,

Mi racconta un episodio avvenuto durante un intervallo a scuola: ha litigato con una compagna e dalla rabbia, con un calcio, ha sconquassato la porta della classe. Per questo atto è stato sospeso dal Dirigente scolastico per due giorni. Alessandro decide di venire in consulenza consigliato da un professore con il quale ha instaurato un buon rapporto.

Si descrive come un ragazzo vivace e allegro. Da due anni però si sente troppo impulsivo, si arrabbia facilmente; da piccolo, dice, non era così: giocava con i compagni, a volte litigava, ma era più tollerante. Da diversi anni pratica un'attività sportiva, per lui fondamentale, in quanto sente di poter scaricare la tensione che in determinate situazioni non riesce a controllare; prova difficoltà anche a scuola, nel rispettare le regole, pur riconoscendone la validità e spesso non riesce a trattenere l'impulsività che vive come forza, come potenza esagerata dentro di sé e che in qualche modo deve essere espressa.

Mi chiede se posso aiutarlo a *'capi-
pire di più'* perché questa impulsività gli crea molte difficoltà nel rapportarsi agli altri: *"Io non voglio essere così, non mi riconosco! Non mi piaccio!"*, dice. Mi rendo disponibile ad ascoltarlo e a cercare con lui il significato di ciò che sta vivendo, quindi gli spiego nuovamente come fun-



ziona l'attività di consulenza². Alessandro prenota i colloqui e, complessivamente, gli incontri effettuati sono stati quattro a distanza di tre settimane l'uno dall'altro.

Negli incontri emerge la preoccupazione di Alessandro per la trasformazione del proprio corpo, sente di aver acquisito un aspetto nuovo: la forza e la prestanza fisica. Da un lato è orgoglioso del proprio corpo, è attento ed impegnato ad allenarlo perché funzioni bene, perché possa confrontarsi ed essere competitivo con quello dei coetanei; dall'altro sono presenti le fantasie e le angosce relative alla metamorfosi che lo trasformano in una sorta di Maciste che spacca porte e aggredisce compagne. Il timore è quello di non saper gestire l'impulso distruttivo ed è anche preoccupato che i compagni possano scoprire in lui delle parti tenere che non vuole far trapelare.

Il caso di Alessandro mi riporta alla mente le parole di D. Meltzer riguardo quella tipica situazione adolescenziale nella quale il giovane vive temporaneamente nella convinzione che per crescere sia necessario procedere *"senza pietà, diventare abile e avere successo"*. Egli è così fermo in questa sua credenza da percepire emozioni e sensazioni quali il provare tenerezza, il preoccuparsi per l'altro, il vivere l'incertezza, come causa di una regressione verso il mondo infantile. Questi stati d'animo concorrono, invece, a portarlo avanti verso il mondo degli adulti e a dare spessore emozionale ai rapporti che va creando.

L'aspetto predominante, in questa situazione, sembra essere quello di imparare a dosare la propria aggressività. D'altra parte l'acquisizione di un corpo possente, forte, fa capire all'adolescente che ormai non ha più bisogno delle figure genitoriali che lo difendano; questa consapevolezza lo spinge fuori dal circuito familiare, verso i coetanei e la scoperta del mondo, in cui potrà pro-

varsi e sperimentarsi. Via via stabilirà quella 'giusta distanza' dai genitori, per giungere gradualmente alla separazione e all'individuazione di sé.

Attraverso il suo atteggiamento impulsivo e vandalico possiamo osservare come Alessandro tentava disperatamente di comunicare il suo pensiero che è riuscito a trasmettere solo attraverso un comportamento primitivo non verbale: l'agito. L'agito in questo caso rappresenta un momento di 'crisi', di regressione a comportamenti infantili.

Durante la consulenza considero la consistenza di questa modalità comportamentale, cerco di esplorare quanta parte della vita psichica e di relazione l'agire occupa e in che misura può rappresentare una risposta all'ambiente. L'agire, in adolescenza, non ha solo una funzione difensiva volta a espellere l'angoscia e la tensione: a volte, permette al giovane di apprendere per prove ed errori, consentendogli di sperimentare se stesso nella realtà e nella relazione con gli altri.

Ritengo importante lavorare con Alessandro per creare la possibilità di tradurre in linguaggio l'agito e per aiutarlo a comprenderne il significato favorendo così lo sviluppo del pensiero. Come ci ricorda W. Bion, si tratta di trasformare gli elementi beta, incomprensibili, in elementi alfa comprensibili e per questo pensabili.

Il desiderio di Alessandro sembra essere anche quello di acquisire la capacità di muoversi verso il mondo femminile e, nel contempo, avverte la paura di venire catturato e di non poter godere della libertà che ha conquistato faticosamente allentando i rapporti con le figure genitoriali.

Nel penultimo incontro Alessandro mi confida di essersi innamorato e di aver capito che parte del 'nervosismo' che sentiva era dovuto alla preoccupazione di non piacere alla partner e alla paura di non essere in grado di conquistarla perché

troppo irruento e impulsivo.

La capacità di Alessandro di innamorarsi ci mostra il raggiungimento di un'ulteriore tappa evolutiva. L'innamoramento attraverso l'idealizzazione dell'oggetto rappresenta, infatti, uno sviluppo nell'investimento di nuovi oggetti e permette di superare il lutto di quelli infantili; rivela inoltre come l'adolescente si stia incamminando verso l'integrazione del corpo sessuato.

Nell'ultimo incontro Alessandro così commenta il lavoro fatto insieme: *"Ho sentito il bisogno di venire qui, altrimenti scoppiavo! Spaccavo*

le porte un mese fa. Quando mi arrabbiavo, non pensavo, adesso penso, ed è questa la differenza! Alle volte penso che potrei trasformare la forza fisica in forza intellettuale... è bello capire e imparare!,,

IL SETTING E LA CONSULTAZIONE COME PROCESSO

L'elemento essenziale che ha permesso una consulenza psicologica efficace è stato quello della richiesta di intervento da parte del ragazzo. Sentirsi in prima persona motivati al colloquio vuole dire riconoscere di vivere dentro di sé una situazione di disagio. L'adolescente assume così un atteggiamento attivo nel 'voler farsi aiutare', il che lo rende disponibile a dialogare con un adulto competente.

È necessario stabilire con il ragazzo un *contratto chiaro*, precisando le regole che inquadrano la consulenza. La situazione che si sviluppa è contemporaneamente di osservazione e di interazione; il luogo e il tempo del colloquio diventano uno spazio di indagine da parte dell'adolescente su se stesso.

L'*atmosfera* accogliente, riservata e rispettosa che si viene a creare, rispecchia la capacità empatica dello psicologo di sintonizzarsi con l'adolescente: si condividono i vissuti, le emozioni, i sentimenti e tutto ciò che sta accadendo in quel momento, nel setting, tra operatore e adolescente. Modulando gli interventi, lo psicologo cerca di attivare la curiosità nel giovane rispetto a ciò che sta avvenendo e lo stimola all'autoriflessione.

L'*atteggiamento mentale* dello psicologo nella consultazione è caratterizzato dalla flessibilità e dalla libertà di accogliere quello che viene raccontato. S. Freud, a questo proposito, parlava di 'at-

Porta da Hiroshima
ceramica policroma, 1962





tenzione fluttuante³: l'ascolto dello psicologo è attento e partecipe mentre nel retrobottega della sua mente questi lascia lavorare i saperi, l'esperienza, la formazione che gli fanno da guida per comprendere sia vissuto del giovane sia ciò che si sta dispiegando in quel momento nel setting senza applicare alla situazione schemi di lettura pre-costituiti.

Tutto questo concorre a creare un'*alleanza di lavoro* che porterà l'adolescente ad una consapevolezza maggiore delle proprie problematiche, riuscendo così a guardare i problemi da una prospettiva nuova, 'dal fuori al dentro': entra quindi in contatto con la sua parte emozionale, ponendo l'ascolto su di sé e sui rapporti emotivamente significativi. In consultazione, lo studente viene aiutato a capire che cosa sta succedendo nel suo mondo interno, ad esprimere i vissuti collegati alla situazione difficile che sta attraversando, e gli viene offerta la possibilità di riflettere su come è e su come vorrebbe essere in futuro; nel contempo fa esperienza di relazione nel rapporto con lo psicologo. Questa nuova relazione trasforma in parte il modo iniziale di vedere la situazione di disagio.

Nella maggior parte dei casi, l'esperienza emotiva attiva nel giovane le risorse personali che possono dare avvio ad un lento processo di cambiamento indirizzato verso una direzione di crescita più consapevole e ad un possibile miglioramento della situazione personale e scolastica: si modificano le relazioni con i compagni e con i docenti e la motivazione agli apprendimenti.

L'incontro finale psicologo-adolescente rappresenta un momento molto importante poiché costituisce la conclusione di un rapporto significativo. La restituzione è intimamente collegata a tutto il



Gong da Hiroshima
fusione in ghisa, 1961

percorso della consultazione e alla qualità della relazione che lo psicologo è riuscito a instaurare con il ragazzo.

Nel caso in cui l'adolescente venga in consultazione solo ed esclusivamente su invio dell'insegnante il clima emotivo che ne deriva è meno intenso, la motivazione del giovane spesso è debole o insufficiente; di conseguenza, il primo colloquio sarà finalizzato a capire se ci sono le condizioni per avviare la relazione d'aiuto.

Per quanto riguarda le modalità di organizzazione degli incontri nei casi in cui si presentino situazioni di particolare disagio è consigliabile concordare subito con l'adolescente i colloqui per creare nell'immediato una situazione di contenimento. Nel caso di Alessandro invece, rispettando la sua

richiesta di conoscere il servizio, gli ho offerto la possibilità di decidere se tornare o meno.

In consultazione si sono presentate durante l'anno anche situazioni più critiche di quella appena descritta: avvenimenti reali traumatici come separazioni, gravi malattie, morti, abbandoni, possono creare un eccesso di angoscia nell'adolescente che non sempre riesce a tollerare e che a volte lo inducono a comportamenti a rischio. Per questi casi e per quelli in cui si evidenziano manifestazioni conclamate come tossicodipendenza, anoressia, bulimia, va attivato il collegamento tra la scuola e servizi del territorio, per avviare i giovani e le loro famiglie verso una nuova situazione di aiuto.

CONCLUSIONE

Credo che la consultazione breve all'interno dell'istituzione scolastica ha ragione d'essere non nella presunzione di risolvere la totalità dei conflitti dell'adolescente, bensì nella possibilità di un riavvio del processo di crescita. La situazione di Alessandro ci fa vedere chiaramente come la 'crisi evolutiva' venga superata nel momento in cui l'adolescente trova aiuto nella relazione, che rimette in funzione la spinta evolutiva. Se non c'è questo aiuto, ciò che non si risolve rischia di organizzarsi in una struttura disfunzionante.

Sempre più si dibatte sulla possibilità di offrire una attività di consulenza psicologica continuativa all'interno dell'istituzione scolastica. Una consultazione così intesa ha, a mio avviso, il significato di andare incontro davvero alle esigenze degli studenti nel difficile percorso evolutivo. Certamente è necessario che lo psicologo abbia ben chiaro la finalità dell'intervento volto a favorire nell'adolescente:

- il contenimento delle ansie;

- il riconoscimento dei propri disagi interni;
- il processo di separazione-individuazione;
- lo sviluppo delle potenzialità che incoraggiano l'autonomia e l'assunzione delle proprie responsabilità in ciò che gli accade.

L'opportunità di poter scegliere e utilizzare la consulenza come un luogo riservato di ascolto, ha rappresentato per i giovani un'esperienza di crescita. Attraverso la relazione sono stati aiutati a dare parola alle tensioni senza nome e al dolore a volte indicibile, hanno trovato nella scuola uno spazio di accoglienza del loro essere adolescenti, al di là del ruolo di studenti; un ascolto attento, senza pregiudizi, che li ha guidati nel cammino di ricerca di sé e di riconoscimento delle proprie risorse.

Ornella Kratter

Psicologa-Psicoterapeuta

BIBLIOGRAFIA

Bion W.R.

Apprendere dall'esperienza, Armando, Roma, 1972.

Meltzer D.

Seminari sull'adolescenza, Quaderni di Psicologia Infantile, Borla, Roma, 1979.

Meltzer D.

Il ruolo educativo della famiglia, Centro Scientifico Torinese, Torino, 1990.

Nicolò A.M., Zavattini G.C.

L'adolescente e il suo mondo relazionale,

La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1992.

Senise T., Aliprandi M.T., Pelanda E.

Psicoterapia breve di individuazione, Feltrinelli, Milano, 1990.

Pietropolli Charmet G.

I nuovi adolescenti, Raffaello Cortina, Milano, 2000.



Eglè Laufer M. e M.

Adolescenza e breakdown evolutivo,
Bollati Boringhieri, Torino, 1986.

NOTE

1 Per ragioni di riservatezza è stato
sostituito il nome proprio del ragazzo.

2 I colloqui possono essere prenotati
in segreteria, utilizzando un apposito
modulo di richiesta; c'è la possibilità
di scegliere anche la giornata più
idonea, consultando il calendario
'Spazio Ascolto' affisso in bacheca.

3 S. Freud, *Opere, casi clinici e altri
scritti 1909-1912*, Bollati Boringhieri,
Torino, 1989, p. 532.

Disco
fusione in ghisa con metalli incorporati, 1961



INTEGRAZIONE TRA AZIONE EDUCATIVA E AZIONE ORIENTATIVA

PER SVILUPPARE LA CAPACITÀ
DECISIONALE

Carmela De Caro

L'

*orientamento
assume un ruolo
attivo nel raccordare
individuo e società
ed in particolare
scuola e mondo del
lavoro interagendo
tra dimensioni
educative, sociali ed
economiche*

L'ORIENTAMENTO A SCUOLA

Il fine dell'orientamento nella scuola non è quello di dare suggerimenti per risolvere problemi legati alla scelta o quello di trovare formule nei momenti decisionali.

Orientare, in senso più ampio, significa rendere l'alunno capace di prendere coscienza di sé, di scegliere il prosieguo degli studi anche in rapporto alle mutevoli esigenze sociali e di aspirare ad uno sviluppo pieno della persona.

Qualche anno fa, l'orientamento aveva principalmente lo scopo di dialogare con i ragazzi relativamente alla scelta scolastica, mentre ora segue il processo di maturazione che dall'età scolare prosegue sino all'inserimento nel mondo del lavoro. Investe, cioè, tutta l'azione educativa e formativa della scuola. E in questa ottica va rivisto e riadattato il ruolo docente e della scuola tutta nei confronti degli alunni; risulta fondamentale, infatti, il continuo aggiornamento dei docenti per una concreta attuazione del lavoro orientativo.

La scuola è tenuta a dare agli alunni, non solo una serie di contenuti, ma anche informazioni che

possono arricchire la connessione con il mondo sociale, economico e culturale. La sensibilizzazione deve riguardare anche la famiglia che deve essere orientata sulla situazione economica, culturale e professionale del territorio, con incontri, dibattiti tra docenti, esponenti delle realtà culturali, sociali, economiche ed operatori dell'orientamento.

Lo scopo di queste informazioni è quello di favorire il sorgere di esperienze con le quali acquisire consapevolezza. Purtroppo, l'allievo della Scuola secondaria di I grado non è sempre in grado di compiere scelte realistiche né di raggiungere una sufficiente coscienza di sé per esaminarle criticamente.

La scuola deve, perciò, procurargli esperienze vicine alle diverse realtà professionali affinché impari a conoscere le proprie reazioni, le capacità necessarie ai vari campi e la sfera di interesse personale. Certamente, l'autorientamento rimane l'affermazione di indipendenza in ogni momento di crescita, di conoscenza e di scelta che è tanto più forte e autonoma quanto più si fonda su informazioni e conoscenze personali.

È solo in questo modo che il ragazzo evita di seguire passivamente il consiglio di adulti.



COME SVILUPPARE NEL RAGAZZO LA CAPACITÀ DECISIONALE?

Arricchendo la creatività, la flessibilità del pensiero, insegnandogli a risolvere da sé le problematiche che gli si presentano, stimolandolo all'osservazione, alla critica, all'autocontrollo e all'impegno.

È importante che l'adolescente capisca chiaramente cosa produce in lui interesse individuandolo sia nell'area socio-economica, sia nella realtà scolastica.

Certo, non è sufficiente scegliere un indirizzo di studio, ci vogliono anche le competenze di base per affrontarlo.

È compito dell'allievo diventare protagonista del suo processo di apprendimento/orientamento, supportato dalle agenzie formative più significative a questa età: famiglie e scuola. Oggi possiamo affermare che alcune professioni sono in fase di trasformazione, perciò occorre "saper leggere" alcune tendenze degli ambiti professionali e riflettere sui propri orientamenti scolastici, prima e professionali, poi.

In breve, occorre che il ragazzo impari a formulare un progetto complessivo sul suo futuro all'interno del quale confluiscono un piano generale di vita e la propria carriera formativa e professionale. Ciascuno può fare proprio un tale orientamento se aiutato a procedere da educatori e orientatori, gradualmente, verso una serie di passaggi che possono essere:

1. *la conoscenza di sé;*
2. *la realizzazione e l'applicazione di ogni competenza;*
3. *l'adozione di atteggiamenti responsabili verso gli altri;*
4. *l'abitudine a vedere il tempo in senso prospettico e dinamico;*
5. *l'abbandono di atteggiamenti conflittuali e di critica non costruttiva.*

Purtroppo, dall'osservazione, si deduce che la scelta di molti ragazzi sia ben poco prospettica e che nasce da fattori estremamente occasionali come l'informazione avuta dagli amici, la vicinanza o, talvolta, la lontananza da una scuola, la 'fama' di cui godono alcuni istituti.

Quali sono, dunque, le proposte operative da praticare? È importante:

1. *sensibilizzare tutti i docenti sul problema dell'orientamento;*
2. *approfondire gli interventi con la consulenza di operatori o esperti orientatori;*
3. *interventi di operatori dell'orientamento a favore degli alunni;*
4. *collaborazione tra docenti di medie inferiori e superiori;*
5. *analisi di percorsi con strumenti valutativi idonei;*
6. *preparazione di docenti con il ruolo di 'referenti scolastici' con l'obiettivo di 'consigliare'.*

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Rimane indispensabile che le attività di orientamento a favore degli alunni vengano avviate fin dalla prima classe della secondaria di I grado, poiché le decisioni riguardanti la scelta debbono maturare con gradualità e gli interventi debbono essere calibrati in rapporto ai momenti educativi. Bisogna tenere presente che l'orientamento necessita anche di azione e consulenza soggettive. La scuola potrebbe offrire un tale servizio proprio attraverso i docenti referenti, operatori che vanno ad aggiungersi a quelli dei servizi di orientamento.

Altro elemento da valutare è la scelta socializzata, cioè aperta alla realtà collettiva. L'adolescente realizza se stesso, quando comprende che il proprio progetto di vita si concretizza in una relazione interpersonale. Spesso, invece, la scelta esprime chiusura verso il sociale; è frequente la tendenza all'individualismo (voglio essere indipendente, voglio far carriera, ecc.), o all'utilitarismo (retribuzione...). La scelta va 'insegnata' come impegno di costruzione comune, poiché non basta convivere nella società, ma questa stessa società, bisogna crearla continuamente insieme.

Carmela De Caro

Docente Ist. Comp. Casarsa della Delizia (Pordenone)

L'ORIENTAMENTO AI TEMPI DELLA CRISI

UN'ESPERIENZA DELLA
REGIONE UMBRIA

Antonietta Petetti

L' *insieme di incertezze e possibilità che caratterizza questo tempo fa sì che il bisogno di guida e la domanda di orientamento siamo sempre più avvertiti come bisogni sociali di primaria importanza*

INTRODUZIONE

Orientarsi è sempre più necessario, ma anche sempre più difficile. Nella modernità liquida del nostro tempo, la funzione sociale dell'orientamento trova una radice importante, secondo le parole di Jean Guichard, "nell'obbligo rivolto a ciascuno di condurre una riflessione su di sé con l'intenzione di orientare la propria esistenza",¹. Sballottati tra le prospettive di un mondo di opportunità, come diceva una famosa canzone, 'senza limiti e confini' e le previsioni di un mercato del lavoro in caduta libera, l'unica costante del nostro tempo sembra essere la consapevolezza di uomini e donne "senza guida (...) nella condizione di dover giudicare da soli e di dover fondare da soli i nostri punti di riferimento",².

Proprio quell'impasto di grande incertezza e insieme di grande libertà che caratterizza i nostri giorni fa sì che cresca il numero di coloro che Maria Zambrano chiama 'i perplessi': "Essere perplesso significa trovarsi tra varie alternative e non sapersi decidere per nessuna. Non certo per mancanza di conoscenze, ché anzi la perplessità implica un'abbondanza di conoscenze sebbene parziali, poco connesse tra di loro, abbaglianti e molteplici e perciò incapaci di fare chiarezza – ma per una certa mancanza di visione e della capacità stes-

sa di aprirsi al rischio di una scelta. Si tratta di creature che sono al di sopra del livello comune di coloro che riproducono in modo anonimo la cultura nella sua forma tradizionale, da un lato, e allo stesso tempo che non hanno saputo conseguire autonomamente l'unità della propria vita; senza possibilità di agire per mancanza di personaggi (...) e perché la loro possibilità supera il canone comune dell'anonimo",³.

Dunque, per molti aspetti, il bisogno di guida e la domanda di orientamento, si fanno dichiaratamente sempre più avvertiti come bisogni sociali di primaria importanza. D'altro canto non poche sono le contraddizioni, i passaggi stretti e scivolosi, con cui chi si occupa professionalmente di orientare deve misurarsi. Solo un paio di riflessioni a questo proposito.

Prima riflessione: per secoli la costruzione del proprio destino sociale e professionale ha rappresentato un impegno a cui le persone hanno fatto fronte traendo ispirazione e sostegno dalla propria comunità e cultura di riferimento. Nascere uomo o donna, figlio di contadini o figlio di signori, aveva un'influenza determinante sui ruoli che il soggetto sarebbe andato ad assumere una volta divenuto adulto, sui modi possibili di interpretazione di tali ruoli e le strade percorribili per di-



stinguersi nel proprio ambito. Se, alla distanza, tale mondo ci sembra possedere un qualche grado di perduta armonia è perché il rumore dei conflitti e il peso delle sofferenze individuali ad esso legate non solo sono lontani nel tempo ma, soprattutto, sono molto diversi da quelli con i quali devono confrontarsi i giovani del nostro tempo e del nostro Paese. I migliori fra i quali patiscono sulla propria pelle la bruciante contraddizione tra la crescita generalizzata delle aspettative di miglioramento sociale e professionale, anche in conseguenza del più alto investimento in istruzione realizzato rispetto alle generazioni precedenti, e le prospettive disegnate dagli indici di mobilità (pressoché bloccata) e dalle rituali evocazioni di una società del merito.

Alla salutare rottura di un quadro di aspettative di ruolo sociale e professionale rigidamente predeterminate in funzione della classe sociale e del genere di appartenenza, fa dunque da contrappeso la consapevolezza diffusa che le possibilità di trovare un buon lavoro e di farsi strada nella carriera professionale, possono dipendere in misura preponderante dallo status sociale acquisito per nascita, e dalla rete di relazioni ed appartenenze di cui, a motivo di ciò, si può disporre, piuttosto

che dalla qualità delle scelte fatte in termini di istruzione e formazione e dai risultati conseguiti. Alla luce di ciò, come prendere davvero sul serio le dichiarazioni sul ruolo sociale dell'orientamento?

Seconda riflessione: per alcuni aspetti, la possibilità di offrire una sponda professionale al corso di quella riflessione su di sé, di cui ciascuno è chiamato a farsi responsabilmente carico, è resa apparentemente meno significativa e comunque più problematica dall'assunto per cui, in questo contesto, *"condursi razionalmente significa lasciar aperte quante più opzioni possibile,"* mentre *"conquistare un'identità che una volta per tutte offre coerenza e continuità, significa sbarrare delle opzioni o precluderle in anticipo,"*⁴. Persino la triade *flessibili, occupabili, adattabili*, che condensa in sé dieci anni di onorabilissime politiche europee per l'occupazione, potrebbe essere assunta come il marchio di fabbrica di una generazione di giovani educati all'idea che la precarietà è la sola cosa permanente.

In questa prospettiva, la risposta di migliore adattamento sembra riassumersi nella capacità di navigare

Uomo che dorme tra gli sterpi
ceramica invetriata, 1962



a vista; con una meta più o meno definita in testa, ma pronti a cogliere tutte le occasioni che si presenteranno all'orizzonte; attenti soprattutto a riconoscere quella giusta, quella che segnerà una svolta decisiva nella propria vita e che, tipicamente, nell'immaginario del nostro tempo, si presenterà in modo del tutto imprevisto e dunque fuori da ogni piano. È all'interno di questo tema culturale, che trova giustificazione quell'atteggiamento (abbastanza diffuso specie fra i giovanissimi) per cui l'avere un progetto ben definito riguardo al proprio lavoro futuro viene percepito quasi come un impedimento, un voler limitare la piena delle esperienze e rinunciare a priori all'incontro con le tante sorprese che la vita potrebbe riservare. Ed è dunque con questa sorta di strisciante ideologia del peso della fortuna (con l'inevitabile attesa del colpo di scena che sovverterà piani e posizioni,

comunque acquisite) che deve fare i conti il lavoro dell'orientatore, con il suo supportare la paziente costruzione e ricostruzione di un personale progetto, che riconduca ad unità esperienze molteplici e frammentarie, e la ricerca di un 'filo narrativo' attraverso cui dare senso e significato a quanto ci accade.

In questo quadro (potremmo dire di opportunità e minacce per l'orientamento) cosa cambia con la crisi in atto nel sistema economico-finanziario e nel mercato del lavoro? Potremmo dire innanzitutto che, come ogni crisi, tende a radicalizzare tendenze già in atto e a far emergere quanto già si muoveva sul fondo. Il lavoro dell'orientamento sembra farsi ancora più difficile. I numeri, i ritmi e l'affanno propri della crisi, tendono inevitabilmente a comprimere lo spazio di azione possibile. Dove trovare il tempo, l'orizzonte, la motivazione da dedicare ad esempio a quella necessaria analisi di sé, delle proprie competenze, dei propri punti di forza e debolezze, delle proprie aspettative, analisi che costituisce uno dei passaggi fondamentali del lavoro di orientamento?

Inoltre, quello della scelta, sembra porsi come un problema di lusso, che molti oggi sono convinti di non essere nelle condizioni di potersi porre. Quanto più si riducono i margini della scelta, tanto più l'orientamento (in particolare inteso nella sua funzione di supporto alle scelte), vede drasticamente restringersi le sue possibilità di azione di influenza?

I lavoratori e le lavoratrici che sono stati espulsi o in via di espulsione dai processi produttivi chiedono risposte immediate (in termini di sostegno al reddito, innanzitutto) e non sempre sono disposti ad impegnarsi attivamente nella ricerca di un nuovo lavoro o in un programma di seria riqualificazione. Che spazio rimane, rispetto a queste categorie di lavoratori/lavoratrici, per il lavoro di orientamento?

Testa di guerriero atomizzato
terracotta, 1963





D'altro canto, proprio la crisi può rappresentare l'occasione per rimettere a fuoco il ruolo dell'orientatore ed evidenziare la centralità dei processi di orientamento rispetto all'insieme degli interventi per l'occupazione e l'occupabilità.

In particolare, sono fattori che spingono in tale direzione:

- l'accento posto, in primis nei documenti di indirizzo dell'Unione Europea, rispetto all'impiego delle risorse messe a disposizione dal FSE e conseguentemente nei Programmi Operativi regionali - sull'individualizzazione e flessibilizzazione dei percorsi di lifelong learning e di accompagnamento all'ingresso/ricollocazione nel mondo del lavoro;
- l'impiego crescente, da parte delle Regioni, di forme di finanziamento diretto alle persone al fine di sostenerne la domanda individuale di servizi per l'istruzione, la formazione, il lavoro (dal Voucher all'Individual Learning Account sino al concetto di Dote personale).

Dunque, tanto più si tenderà a fare dell'individuo e della sua domanda il punto di attivazione e di composizione personalizzata di un mix di servizi possibili per l'occupazione e l'occupabilità, tanto più sarà necessario irrobustire la sua capacità di auto-orientamento. Quale migliore garanzia di efficacia nell'impiego delle risorse e degli strumenti messi a disposizione dell'effettiva capacità della persona di progettare, affrontare e monitorare le scelte relative alla costruzione e gestione dei propri percorsi di istruzione, formazione, lavoro, in tutte le fasi del suo ciclo di vita e in particolare nei momenti di transizione fra diverse condizioni e percorsi?

A ciò si aggiungano gli effetti derivanti dal così detto Piano anti-crisi e in particolare l'impegno, ratificato dalle Regioni in accordo con il Ministero del Lavoro, a tenere insieme politiche passive (sostegno al reddi-

to dei lavoratori espulsi dai processi produttivi) e politiche attive (erogazione di voucher formativi, tirocini, bonus assunzione, ecc.). Se si vorrà evitare di scaricare completamente sui destinatari finali il necessario lavoro di integrazione e di cucitura tra



*Sfera in apertura
pietra napoleon e nero di Gorizia, 1968*

i diversi servizi, strumenti e interfacce previsti dai protocolli per la gestione della crisi e, soprattutto, se si vorrà evitare che gli investimenti in termini di politiche attive del lavoro vadano semplicemente, e burocraticamente, ad aggiungersi agli interventi di sostegno al reddito, senza creare vero valore aggiunto e senza intercettare veramente i bisogni del lavoratore, allora occorre rimettere al centro la figura dell'orientatore.

E, tuttavia, riconoscere la centralità dell'orientatore è solo il primo passo. Gli orientatori sanno bene, ritengo, quanto questa posizione possa essere scomoda, difficile da

sostenere alla distanza e logorante, se giocata da soli. Se cioè, non si può fare conto su un sistema condiviso di prassi, modelli, strumenti propri del mestiere e di una comunità professionale; su un'immagine condivisa, leggibile e riconoscibile, del proprio ruolo; su una cornice di regole (tipologie dei servizi erogabili e relativi standard qualitativi dei servizi, protocolli, ecc.), comuni ai diversi ambiti e contesti di erogazione.

FARE SISTEMA

Per questo la crisi può essere l'occasione per tornare a parlare della necessità di un sistema (regionale, nazionale) dell'orientamento. Si possono fare alcune considerazioni preliminari, senza pretesa di esaustività. Aldilà della parola d'ordine 'fare sistema'⁵, l'orientamento soffre a tutt'oggi dei problemi derivanti da una scarsa integrazione a livello di prassi, metodologie, strumenti, ma anche di funzioni, compiti, ruoli, fra i servizi e i soggetti chiamati ad operare nei diversi ambiti e contesti. Innanzitutto, per la mancanza di un quadro normativo chiaro e univoco. Le norme che riguardano questa materia sono infatti contenute all'interno di discipline diverse. Di conseguenza, le stesse fonti di finanziamento attivabili sono diverse, hanno diversa origine, diversi tempi e modalità di gestione. La molteplicità delle fonti regolative ha prodotto nel tempo linee di azione che hanno finito per sovrapporsi o per marciare lungo binari paralleli, rendendo difficile la pianificazione dell'offerta complessiva di servizi⁶.

Alla frammentazione e alla mancanza di continuità degli interventi ha contribuito inoltre il fatto che la gran parte delle risorse finanziarie siano provenute in questi anni dai fondi europei. L'orientamento erogato ha avuto in questo senso un carattere fondamentalmente 'a progetto',

di volta in volta declinato in modi diversi non tanto per cogliere una naturale evoluzione della domanda, quanto per meglio intercettare i criteri di finanziabilità fissati per ogni specifica fase di programmazione dei Fondi strutturali europei.

Quali possono essere alcuni dei possibili vantaggi e benefici attesi del fare sistema?

In generale, l'aspettativa è:

- per gli utenti finali, quella di assicurare una maggiore disponibilità di servizi, adeguatamente differenziati in funzione di diversi bisogni e fasi del ciclo di vita, e di innalzare la qualità dell'offerta di servizi, assicurandone in particolare la continuità nel tempo e nel passaggio da un contesto di erogazione all'altro;
- per gli operatori dell'orientamento, quella di contribuire alla definizione di specifici criteri qualitativi di accesso alla professione, nonché di un quadro normativo e finanziario adeguato ad assicurare la continuità degli interventi e dunque la non dispersione, nel passaggio da un ciclo di programmazione all'altro, delle competenze accumulate;
- per gli altri soggetti istituzionali impegnati a livello locale nell'orientamento (Province, Scuola, Università, ecc.), quella di assicurare, *"attraverso una qualche forma di governance del sistema orientamento"*,⁷ l'esercizio trasversale o sovraordinato di talune funzioni di coordinamento, assistenza e supporto, così da alleggerire gli stessi soggetti da un carico spesso eccessivo, rispetto alle loro effettive possibilità di farvi fronte e facilitare il raggiungimento per ciascuno dei propri specifici obiettivi, consentendo di focalizzare risorse e competenze.

A ciò si aggiunga che, nell'attuale scenario disegnato dalla crisi, alla previsione di una domanda straordinaria di interventi di orienta-



Integrazione promossa dall'alto	• Elaborazione e diffusione di linee guida/indirizzi. • Definizione di standard qualitativi per i servizi da erogarsi. • Monitoraggio e valutazione dei servizi erogati. • Definizione di criteri di premialità, nell'assegnazione dei finanziamenti, a servizi progettati e/o erogati in modo integrato fra diversi soggetti istituzionali. • Promozione e valorizzazione della partecipazione e del coinvolgimento dei diversi soggetti istituzionali e sociali nella definizione di politiche e programmi con riferimento ai temi dell'orientamento.
Integrazione bottom-up	• Intese, accordi, protocolli, per la costruzione di reti fra operatori di diversa appartenenza istituzionale. • Definizione di procedure, modulistica e altri eventuali strumenti operativi di comune utilizzo nel processo di erogazione dei servizi di orientamento. • Realizzazione di progetti di orientamento in grado di integrare le competenze di operatori di diversa appartenenza istituzionale. • Condivisione di clienti/utenti. • Partecipazione a gruppi di lavoro e/o moduli formativi comuni.
Integrazione per azione di un soggetto tecnico posto orizzontalmente	• Creazione di sistemi informativi di supporto comuni agli operatori di diversi ambiti (banche dati, servizi online ecc.). • Produzione e messa a disposizione di materiali di documentazione comuni. • Progettazione e realizzazione di iniziative formative destinate ad operatori di diversi ambiti. • Attivazione di gruppi di studio per l'approfondimento di tematiche di comune interesse. • Realizzazione di studi e ricerche finalizzate a supportare l'azione di progettazione e innovazione dei servizi da parte di diverse organizzazioni.

Tabella 1: Modalità di integrazione dei servizi ed esempi di leve utilizzabili

mento, da parte di soggetti molto diversificati dal punto di vista delle caratteristiche personali e professionali, occorre far fronte approntando rapidamente risorse professionali che, pure a partire da esperienze e appartenenze molto diversificate, siano in grado di rispondere a tale domanda secondo standard qualitativi 'sufficientemente buoni' e non troppo dissimili fra di loro. In questa prospettiva, la possibilità di fare riferimento ad un quadro comune di

regole, modelli, strumenti, ecc. per l'orientamento, può rappresentare, per le amministrazioni locali, un significativo vantaggio strategico.

Come fare sistema? L'integrazione dei servizi di orientamento si può promuovere a livelli e modi diversi, utilizzando diverse leve e strumenti, e coinvolgendo responsabilità differenziate (con riferimento a quelle dei vari soggetti istituzionali innanzitutto, ma considerando anche quella degli operatori e degli stessi utenti). Ri-

prendendo qui alcune delle riflessioni che ho avuto occasione di fare grazie all'esperienza di partecipazione ai Laboratori del progetto Interregionale 'Comunità Virtuale dell'Orientamento', in particolare quello condotto dal prof. Pier Giovanni Bresciani, propongo di fare riferimento a tre modalità fondamentali:

- *Integrazione promossa dall'alto*, quando il processo per l'integrazione fra i servizi di orientamento è promosso e avviato da soggetti istituzionali che, a livello locale o nazionale, hanno responsabilità generali di indirizzo e controllo e non sono coinvolti, in modo diretto, nell'organizzazione ed erogazione

dei servizi stessi, ma piuttosto con il compito di definire le politiche e assegnare le risorse finanziarie necessarie per la loro attuazione;

- *Integrazione bottom-up*, quando il processo di integrazione è promosso e pilotato dalle organizzazioni stesse (Scuole, Centri per l'Impiego, Agenzie formative, ecc.) che organizzano, progettano ed erogano servizi di orientamento;
- *Integrazione per azione di un soggetto tecnico posto orizzontalmente rispetto alle organizzazioni che erogano servizi*, allorché l'azione di promozione e sostegno all'integrazione è portata avanti da un soggetto 'terzo' fra i soggetti che erogano servizi e il soggetto istituzionale che programma/coordina/finanzia; soggetto dotato di un'autorità di tipo funzionale e caratterizzato da una più generale funzione specialistica di assistenza tecnica agli operatori dei diversi ambiti.

Come esemplificato nello schema che segue (Tabella 1), ciascuna modalità può caratterizzarsi per l'impiego di leve e strumenti per l'integrazione che, proprio in quanto più coerenti con il ruolo, le funzioni e le competenze proprie del soggetto che attiva il processo, avranno maggiori possibilità di essere efficaci.

Non ritengo che una configurazione di strumenti, e dunque una modalità, fra quelle schematizzate, di avvio del processo di integrazione, sia da ritenersi più valida di un'altra o potenzialmente più efficace. Piuttosto, ciascuna modalità serve, si integra e può essere di supporto all'altra. Alla prima categoria (integrazione promossa dall'alto) sono riconducibili gran parte dei progetti per la creazione del sistema integrato dei servizi di orientamento a titolarità regionale. Parlando, come farò, dell'esperienza dell'Umbria intendo sostanzialmente portare un esempio concreto di tale modalità.

Mandala
pietra piacentina, 1968





L'integrazione bottom-up è l'integrazione promossa dal basso, pilotata dai soggetti che erogano servizi di orientamento. Se il miglioramento dell'efficienza e dell'efficacia dei servizi erogati è la finalità comune che guida ogni processo verso una maggiore integrazione, qualunque ne sia la modalità, in questo caso gli output prodotti e i vantaggi per i cittadini, oltre che per i diversi ruoli professionali ed istituzionali coinvolti, saranno probabilmente molto più visibili, misurabili e soprattutto correlabili ai progressi realizzati in direzione dell'integrazione, di quanto succeda invece nel caso di un'integrazione promossa dall'alto.

Per quanto riguarda il terzo tipo di modalità di integrazione, questa funzione ritengo sia ben esemplificata dall'esperienza realizzata dai 'Centri risorse per l'orientamento' attivati nell'ambito di alcune Regioni, come in Friuli Venezia Giulia, dove, mi pare, l'azione trasversale del Centro Risorse ha poi sollecitato l'attivazione da parte degli stessi soggetti erogatori di servizi, di molti progetti per l'integrazione degli strumenti, delle competenze, ecc.

Infine, a conclusione di queste brevi considerazioni di carattere più generale in merito alla costruzione di un sistema integrato di orientamento, è forse utile sottolineare che l'aspirazione a fare sistema non coincide con quella all'eliminazione delle differenze che contraddistinguono i diversi ambiti territoriali e settoriali dell'orientamento. La cornice comune è utile e svolge la sua migliore funzione nella misura in cui serve a far dialogare meglio fra di loro (e ad apprendere meglio le une dalle altre), tali differenze e molteplicità di esperienze, di approcci, di punti di vista. Dunque, mentre si cerca di cogliere e descrivere la complessità circoscrivendola entro schemi, mappe e rappresentazioni semplificatorie, auguriamoci di evitare di commettere l'errore, come suggeriva Bateson⁸, di mangiare il menù al posto del pranzo.

L'ESPERIENZA DELL'UMBRIA

Dopo i tentativi, anche importanti, di costruire un quadro nazionale di coordinamento⁹, se si fa eccezione del mondo della Scuola, l'iniziativa in tema di costruzione di un sistema integrato di orientamento è stata portata avanti esclusivamente dalle singole Regioni e Province autonome, con modalità e in tempi diversi.

Questo non vuol dire che siano mancate, dalla Carta di Genova ad oggi, azioni trasversali e occasioni di confronto fra le diverse Amministrazioni, inerenti il tema dell'orientamento e della sua messa a sistema. Limitandomi alle più significative tra quelle a cui la Regione Umbria ha diversamente partecipato, voglio ricordare:

- il Progetto Interregionale Comunità Virtuale dell'Orientamento, finalizzato alla creazione di uno spazio web per l'informazione, lo scambio e la co-progettazione fra operatori e attori istituzionali dell'orientamento di diversi ambiti e appartenenze territoriali;
- il Progetto Leonardo G.I.R.C. 'Guidance Innovation Relay Centers', sul tema della messa a punto di un modello di governance, a diversi livelli, dei servizi di orientamento.

Infine, sul tema della qualità dei servizi, uno spazio fondamentale di incontro fra diverse istituzioni ed operatori dell'orientamento è stato assicurato dall'ISFOL, grazie all'azione di riflessione e sistematizzazione portata avanti in questi anni sul tema degli strumenti, delle competenze degli orientatori, dei criteri di qualità dei servizi.

Guardando, dunque, a quanto di buono era già stato realizzato nel nostro Paese in tema di coordinamento ed integrazione dei servizi di orientamento, anche la Regione Umbria ha fatto i suoi passi in questa direzione. Potendo contare su alcuni fattori di possibile successo quali: la presenza di istituzioni, come le Province, che

hanno investito massicciamente e con buoni risultati, negli ultimi dieci anni, nell'innovazione dei servizi per il lavoro; una tradizione di intervento in materia di orientamento, specie in ambito scolastico, di buon livello; un gruppo di orientatori 'di nuova generazione' di ottima professionalità.

Con le 'Azioni di sistema per lo sviluppo del sistema regionale integrato dell'orientamento' (D.G.R. n. 2265 del 20 dicembre 2006) è stato dato avvio, in Umbria, al processo per la creazione e l'implementazione di un quadro unitario regionale di regole, modelli e strumenti. Finalità principale era quella di sviluppare le condizioni, la cornice comune e condivisa, per l'integrazione tra i servizi, i soggetti istituzionali e gli operatori di orientamento dei diversi ambiti (istruzione, formazione, lavoro, sociale).

Il progetto è stato avviato operativamente a settembre 2007, con l'attivazione del Cantiere 'Orientarsi nella fase del ciclo di vita centrata sull'apprendimento' e del Cantiere 'Orientarsi nella fase del ciclo di vita centrata sull'ingresso nel mondo del lavoro', e si è concluso un anno dopo, nel settembre 2008, con un convegno in cui sono stati presentati e discussi i prodotti del lavoro dei due Cantieri.

Pur differenziandosi in parte rispetto alle metodologie di lavoro impiegate, i due Cantieri rispondevano agli stessi obiettivi di:

- consentire la definizione condivisa delle principali tipologie di orientamento da erogarsi nei diversi contesti e con riferimento a diverse categorie di utenza e di bisogni di orientamento;
- avviare una prima riflessione relativamente al tema degli standard qualitativi comuni ai diversi servizi, con particolare attenzione ai profili di competenze della figura dell'orientatore;
- favorire, attraverso il lavoro di integrazione e di scambio all'interno dei Cantieri, lo sviluppo di un linguaggio dell'orientamento, che cos'è, a

cosa serve, chi ne può beneficiare, in che cosa può consistere, ecc., comune agli operatori, ma altresì leggibile anche all'esterno (gli utenti innanzitutto, ma anche i soggetti istituzionali che hanno la responsabilità di organizzare, valutare, finanziare i servizi di orientamento).

Con la scelta del termine 'Cantiere' si è inteso suggerire l'idea di 'lavori in corso', a sottolineare il carattere non conclusivo dei possibili risultati e l'intento di avviare dei processi che non si sarebbero conclusi con la fine formale del progetto. E ancora il termine 'Cantiere' rendeva bene l'idea di polvere, di confusione e rumore che ci si aspettava inevitabilmente di provocare, mettendo insieme per la prima volta operatori di ambiti apparentemente lontani, ma anche l'idea di energia e di sforzo comune che dovrebbe accompagnare ogni iniziativa. E, infatti, il valore di questa esperienza credo derivi soprattutto dalla qualità dell'impegno e del coinvolgimento dei tanti orientatori (dei Centri per l'Impiego, dei Servizi comunali di Accompagnamento al Lavoro, dell'Università, della Scuola, delle Agenzie formative) che hanno lavorato insieme all'interno dei Cantieri.

A partire da questa prima importante esperienza e a fronte delle nuove priorità dettate dalla crisi, nella prospettiva di far fronte rapidamente ai bisogni di un numero di persone quantitativamente rilevante e differenziato, e dunque di mettere in campo risorse professionali nuove e diverse in grado di cooperare ed integrarsi fra di loro, si è dimostrato fondamentale poter disporre di un modello condiviso dei servizi di orientamento, quale quello che appunto i Cantieri hanno consentito di mettere a punto¹⁰.

Il modello adottato dalla Regione Umbria si fonda sulle categorie concettuali (in particolare quella di funzioni dell'orientamento) esplicitate in diversi scritti della prof.ssa Maria Luisa Pombeni, e a quella termino-



logia ed impostazione è sostanzialmente debitrice. A partire dunque da tali categorie concettuali gli orientatori che hanno partecipato ai Cantieri hanno condiviso una modalità descrittiva delle diverse tipologie di servizi erogabili in ragione della diversa categoria di utenti, funzione, fase del ciclo di vita.

In particolare, tra le funzioni e macro-azioni orientative che vengono enunciate nel documento di indirizzo adottato dalla Giunta Regionale, alcune in particolare assumono particolare rilevanza in considerazione delle peculiarità della crisi. Mi riferisco alla funzione così detta di 'monitoraggio delle esperienze', (tutte quelle azioni orientative finalizzate ad assicurare alla persona sostegno e opportunità di verifica rispetto alle esperienze formative o lavorative in corso, specie nelle fasi di avvio. Più in generale, per favorire la sua capacità di esercitare un controllo attivo e di prevenire fattori di rischio o insuccesso) e, con riferimento a tale funzione, a quella tipologia di macro-azioni orientative così detta di 'accompagnamento al lavoro'. Attraverso tale modalità dell'orientamento, in particolare, si ritiene di poter mettere a disposizione dei lavoratori/lavoratrici espulsi o in via di espulsione dai processi produttivi una figura professionale in grado di:

- fungere da principale referente e punto di coordinamento nella gestione di un percorso che prevede la pianificazione di diversi possibili interventi, interfacciando soggetti e ruoli diversi;
- dare supporto, non senza l'ausilio e la collaborazione con altre professionalità (altri profili di orientatore, altri operatori dei CPI, operatori privati, formatori, ecc.), alla definizione, gestione e verifica di un personale percorso di reinserimento lavorativo, in grado di combinare fra di loro diversi strumenti di politica attiva (voucher formativo, tirocinio, bilancio di competen-



Icaro
pietra nera di Gorizia, 1969

- ze, ecc.), incentivi (bonus assunzione) e forme di supporto al reddito;
- assicurare un approccio sufficientemente personalizzato ai fabbisogni dei lavoratori e delle lavoratrici e un uso il più possibile appropriato delle loro 'doti'.

Conseguentemente a tali considerazioni, nella stessa DGR, la Regione Umbria ha disposto di procedere, coerentemente con le procedure e metodologie del Sistema regionale degli standard professionali, formativi e di certificazione delle competenze, alla definizione degli standard minimi delle competenze distintive necessarie alla gestione di quella specifica tipologia di macro-azione orientati-

va, fra quante individuate nell'Atto di indirizzo delle Azioni di Orientamento, definita di 'Accompagnamento al lavoro'. Ciò, al fine di consentire sia il riconoscimento della professionalità di quanti, in diversi ambiti, hanno già operato in questo campo dell'orientamento, sia la formazione di coloro che necessitano di completare il proprio portfolio.

IN CONCLUSIONE

Naturalmente, non dobbiamo pensare o ripensare l'orientamento esclusivamente in chiave di capacità di risposta alla crisi. Ad esempio: ci sono altre categorie di soggetti che continueranno a chiedere di essere supportati in un processo di graduale crescita delle loro competenze di auto-orientamento, che consenta loro di prepararsi adeguatamente a future transizioni e di progettare i loro percorsi; ci sono altre categorie di soggetti, diverse da quanti hanno perso il lavoro, che continuano a domandare speciali forme di supporto e accompagnamento all'ingresso nel mondo del lavoro (i disabili, le fasce deboli) e così via.

Tuttavia, la crisi può rappresentare un'utile occasione di vaglio per ragionare su quanto si è fatto di buono e di meno buono e su cosa si può fare di meglio, anche in termini di orientamento.

In particolare, in Umbria, la crisi ha rappresentato l'opportunità per procedere al consolidamento, da parte della Regione, di un quadro unitario di indirizzi, volto a favorire la crescita di un'offerta di servizi di orientamento:

- in grado di accompagnare lo sviluppo della persona lungo l'intero arco del suo ciclo di istruzione, formazione e lavoro;
- adeguatamente differenziata in ragione dei diversi bisogni cui rispondere e delle fasce di utenza, nonché sotto l'aspetto dei modelli teorici di riferimento, delle metodologie e de-

gli strumenti impiegati;

- coerente e confrontabile dal punto di vista qualitativo;
- visibile, trasparente e accessibile a tutti gli utenti, in particolare quelli più svantaggiati.

Antonietta Petetti

Responsabile sezione
Sperimentazione Servizio Politiche
attive del lavoro Regione Umbria

BIBLIOGRAFIA

Career Guidance

A handbook for policy makers,
OCSE 2004, [www.oecd.org/
dataoecd/53/53/34060761.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/53/53/34060761.pdf).

CEDEFOP

*Improving lifelong guidance policies
and systems*,
CEDEFOP, 2005, [www2.trainingvillage.
gr/etv/publication/download/
panorama/4045_en.pdf](http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/4045_en.pdf).

ISFOL

*Orientare l'Orientamento: Modelli,
strumenti ed esperienze a confronto*,
Franco Angeli, 2003.

GIRC

*Processi e percorsi per un orientamento
di qualità*,
Manuale GIRC, [www.gircproject.org/
doc/manualefinale.pdf](http://www.gircproject.org/doc/manualefinale.pdf).

Grimaldi A., Del Commuto A. (a cura di)

*Dialoghi sull'orientamento. Dalle
esperienze ai modelli*,
ISFOL, 2006.

Pombeni M.L., Vattovani P.

*Centri dedicati per un sistema
integrato di orientamento. Differenze
per qualificare*,
Franco Angeli, 2005.

Gerco F., Pavoncello D. (a cura di)

Accreditamento delle sedi orientative,
ISFOL, 2004.

Altizio R., Bresciani P.G.

*L'accREDITAMENTO dei soggetti che
erogano servizi di orientamento: una
proposta di sistema regionale*,
2007.

Agenzia Regionale del Lavoro e



della Formazione professionale della Regione Friuli Venezia Giulia

Crisi occupazionali e Riforma dei Servizi per il Lavoro, Franco Angeli, 2008.

Vaira M. (a cura di)

Dalla Scuola all'Università - Politiche e pratiche di orientamento in sei paesi europei, LED Edizioni Universitarie, 2007.

NOTE

1 *Dialoghi sull'Orientamento*, ISFOL, maggio 2007.

2 Alain Ehrenberg, *La fatica di essere se stessi*, Einaudi, 1999.

3 Maria Zambrano, *Verso un sapere dell'Anima*, Cortina, 1996.

4 Zygmunt Bauman, *La società individualizzata*, Il Mulino, 2002.

5 Si tratta di una locuzione fin troppo abusata al punto da cadere un po' in disuso negli ultimi tempi, avendo consumato sul piano del linguaggio ciò a cui, come spesso succede, non siamo stati in grado di dare altra forma concreta.

6 Con la Riforma del Titolo V della Costituzione non si è contribuito a fare maggiore chiarezza. Da un lato, la diversa finalizzazione degli interventi orientativi (alle scelte in materia di istruzione, formazione, lavoro) ne sospinge la regolazione nell'ambito di influenza di diversi poteri legislativi. Dall'altro, non essendo esplicitamente elencato fra le materie di esclusiva competenza dello Stato, né fra quelle di natura concorrente (art. 117 della Legge costituzionale 3/2001), fatta salva la funzione, propria dello Stato, di definire i livelli essenziali delle prestazioni relativamente alle modalità di fruizione di un diritto fondamentale della persona, l'orientamento potrebbe essere considerato di competenza esclusiva delle regioni.

7 M. L. Pombeni, *Processi e percorsi*

per un orientamento di qualità, Progetto Guidance Innovation Relay Centers.

8 Gregory Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, 2000.

9 Si ricordi il documento 'Prospettive di un sistema nazionale di orientamento' del 2005.

10 Con la D.G.R. 473 del 6 aprile 2009 è stato approvato il documento 'Atto di indirizzo delle Azioni di Orientamento rivolte alle persone nei percorsi dell'istruzione, formazione, e lavoro', in cui, sulla base dei criteri concordati nell'ambito dei Cantieri, vengono individuate e descritte le tipologie di macro-azioni orientative finanziabili con riferimento ai diversi Piani e Programmi regionali.



Sfera
pietra, 1972

APPUNTI DI VIAGGIO: UN PERCORSO DI ORIENTAMENTO PER ADULTI

UN APPROCCIO NARRATIVO PER RIFLETTERE SU DI SÈ

Andrea Laudadio

Appunti di viaggio è un percorso orientativo progettato dal Gruppo e-Laborando per essere realizzato all'interno dei percorsi formativi finanziati dal Fondo Sociale Europeo con adulti occupati o disoccupati

PREMESSA

Secondo l'IFSW¹ un lavoro sociale è definibile come una professione in grado di promuovere il cambiamento sociale, la soluzione dei problemi nei rapporti umani e l'emancipazione degli individui allo scopo di favorirne il benessere personale. Adottando tale prospettiva, l'orientamento, sia per quel che riguarda le metodologie, sia per le finalità, sembrerebbe ampiamente ascrivibile all'interno delle professioni sociali. All'interno del dibattito sulle professioni sociali è interessante la posizione assunta, recentemente, da alcuni autori, i quali sottolineano come l'adozione di prospettive e metodologie psicosociali abbia contribuito a definire gli utenti dei servizi in quanto portatori di deficit, problemi o patologie (Saleebey, 1997; 2001 Weick e Chamberlain, 1997).

In contrapposizione, Saleebey propone l'adozione di una nuova prospettiva basata sulla resilienza alle avversità e sulle risorse dei soggetti, che, in particolare, possa dare spazio allo sviluppo personale attraverso il superamento delle difficoltà del passato, il rafforzamento delle aspettative e delle aspirazioni individuali, nonché

l'utilizzo delle doti e delle conoscenze dell'individuo, della famiglia, del gruppo e della comunità. Questo approccio sembra offrire una chiave di lettura funzionale agli effetti dei recenti cambiamenti del mercato del lavoro (Arthur, Inkson, e Pringle, 1999). Molte delle situazioni problematiche legate alle carriere degli individui non sembrano spiegabili semplicemente nei termini di condizioni di deficit dei lavoratori, ma, piuttosto, in relazione ad un mancato potenziamento di alcune competenze necessarie allo sviluppo di carriera (Kuijpers e Scherens, 2006).

Similmente, Krumboltz (1999) suggerisce di superare l'etichettamento di *problematici, difficili o indecisi* per coloro che non sembrano esprimere certezza riguardo la propria scelta professionale, in quanto i cambiamenti del mercato del lavoro renderebbero non lineari e non prevedibili gli sviluppi di carriera. Krumboltz (1992) sostiene che l'indecisione, insita nell'assunzione di piani nel lungo periodo, appaia attualmente la posizione più saggia rispetto all'organizzazione dei percorsi di carriera a lungo termine, a causa sia del costante cambiamento (scomparsa di alcuni lavori a favore di altri), che



del continuo mutamento dell'individuo. Questo fa sì che i desideri e gli interessi appaiano in evoluzione e che i compiti lavorativi non necessariamente siano corrispondenti alle aspettative. Se riportato in ambito orientativo, il cambio di prospettiva, proposto da Saleebey, appare molto simile alla contrapposizione tra la vecchia concezione vocazionale e la più attuale prospettiva maturativa.

APPUNTI DI VIAGGIO

In primo luogo, abbiamo provato a declinare le raccomandazioni di Saleebey in possibili dimensioni orientative (Tabella 1).

Sulla base di queste dimensioni abbiamo progettato il percorso di orientamento denominato: Appun-

le all'interno dei diversi programmi FSE prevede, spesso, la presenza di momenti obbligatori di orientamento collocati all'interno del percorso formativo. Tradizionalmente, molti enti distinguono questa attività obbligatoria in due momenti: uno, in entrata, collocato all'avvio dei percorsi formativi ed uno, in uscita, collocato al termine del percorso di formazione. Se l'attività in uscita non pone particolari problemi, in quanto viene spesso usata per sostenere ed accompagnare il soggetto nella ricerca attiva del lavoro, non si può dire lo stesso dell'attività iniziale. Sono molti gli enti e le società di formazione che utilizzano le ore di orientamento iniziale come uno spazio informativo incentrato sulla professione oggetto del percorso, escludendo, da questa fase,

Saleebey (1997)	Dimensioni orientative
Resilienza alle avversità.	Resilienza. Perseveranza.
Sviluppo personale attraverso il superamento delle difficoltà del passato.	Rimpianto. Coping. Ottimismo.
Rafforzamento delle aspettative e delle aspirazioni individuali.	Autoefficacia. Autonomia. Curiosità. Gestione del rischio.
Utilizzo delle doti e delle conoscenze dell'individuo.	Interessi. Valori. Competenze. Flessibilità.
Utilizzo delle doti e delle conoscenze della famiglia, del gruppo e della comunità.	Relazioni. Conciliazione casa-lavoro. Rappresentazione organizzativa.

Tabella 1: Dimensioni orientative relative alla proposta di Saleebey

ti di viaggio, il quale nasce dalla necessità del Gruppo e-Laborando² di poter disporre di un modello orientativo standard da utilizzare all'interno dei programmi finanziati dal Fondo Sociale Europeo (FSE). L'erogazione di formazione professiona-

qualsiasi attività di riflessione sul sé e sul proprio progetto professionale. La causa è duplice: da una parte gli enti e le società di formazione hanno paura che avviare la riflessione dei soggetti possa portare ad un abbandono del percorso (con gra-

vi ripercussioni economiche per la struttura attuatrice), dall'altro, non sono ancora chiare e condivise le finalità e gli obiettivi di questi momenti di orientamento.

In altre parole, alcune strutture formative temono che la realizzazione di un percorso di orientamento vero e proprio (nel quale si lavora attivamente in relazione costruzione di un progetto professionale) rischi di

Ryan (2000) e la teoria della casualità pianificata di Krumboltz (1999). Secondo la teoria della self-determination, il benessere è il risultato della soddisfazione di almeno tre bisogni psicologici di base: il bisogno di autonomia (sentirsi libero in ciascuna azione), di competenza (sentirsi capace) e di relazione (sentirsi connessi ad altri) e, secondo Quaglini (1999), fa riferimento alla percezione di poter essere liberi nelle proprie scelte e nelle proprie azioni. Deci e Ryan (2000) ritengono che l'autodeterminazione possa essere definita come una propensione che conduce gli individui ad impegnarsi in alcuni comportamenti, agendo per scelta piuttosto che per obbligo o costrizione. In altre parole, una persona può considerarsi autodeterminata quando agisce autonomamente, quando il suo comportamento è autoregolato e quando è lei stessa a decidere di compiere delle azioni e fare in modo che accadano.

La teoria della casualità pianificata nasce da alcune considerazioni di Cabel e Salomone (1990), i quali hanno messo in evidenza la necessità di aiutare le persone ad individuare gli effetti del caso e di sviluppare strategie adeguate a gestire l'imprevisto. Similmente, Scott e Hatalla (1990) hanno sottolineato il ruolo giocato dai fattori casuali e la necessità di un modello di *decision-making* professionale che consenta di integrare aspetti programmabili e non, evidenziando, inoltre, il vantaggio di includere il caso nella scelta. La teoria della casualità propone l'utilità della creazione e della trasformazione di eventi inaspettati in opportunità di apprendimento (Krumboltz, 1999). I termini *casualità* e *pianificata* sono stati accostati, volontariamente, allo scopo di formare un ossimoro, in quanto l'obiettivo alla base dell'intervento è quello di aiutare la persona a generare, riconoscere ed incorporare gli eventi casuali, nello sviluppo della propria carriera. Secondo questa pro-



Aurora
bronzo, 1974

'far cambiare idea' ai partecipanti, aumentando il numero di ritiri dal corso (questo la dice lunga sulle modalità con cui vengono reclutati i partecipanti a tali percorsi formativi).

PRESUPPOSTI TEORICI

Alla base del percorso 'Appunti di viaggio' ci sono due modelli: la teoria della self-determination di Deci e



spettiva, le competenze di esplorazione sono strategiche per generare eventi casuali, migliorare la qualità della vita e rendere le persone capaci di afferrare le opportunità. In questo quadro il *career counselor* può aiutare la persona a sviluppare cinque abilità che devono essere riconosciute, create, e usate come opportunità per la carriera. Queste cinque abilità sono:

1. *Curiosità*: esplorare nuove opportunità di apprendimento.
2. *Perseveranza*: superare eventi spiacevoli e perseguire un obiettivo.
3. *Flessibilità*: cambiare atteggiamenti, comportamenti, credenze e interpretazione delle circostanze.
4. *Ottimismo*: guardare alle nuove opportunità come possibili e attuabili.
5. *Assunzione del rischio*: compiere delle azioni anche se le conseguenze sono incerte.

Entrambi i modelli sembrano promuovere lo sviluppo attivo del soggetto, attraverso la promozione di competenze strategiche finalizzate all'acquisizione di autonomia e, soprattutto, di un ruolo attivo all'interno delle incerte dinamiche occupazionali.

ARTICOLAZIONE E SPERIMENTAZIONE

Il percorso è articolato in cinque incontri di gruppo della durata di 6 ore ciascuno e in due colloqui individuali della durata di 45 minuti circa. Ogni giornata di attività di gruppo prevede un approfondimento di una o più dimensioni considerate cruciali in ambito orientativo (interessi, valori, competenze, emozioni, relazioni interpersonali, creatività). Il percorso è suddiviso in numerose attività di potenziamento delle risorse individuali, attraverso il gioco e il confronto, costante, con il gruppo (Tabella 2). Ciascun partecipante è accompagnato nel percorso da un quaderno chiamato 'Appunti di viaggio'.

L'obiettivo del presente contributo è quello di presentare alcune riflessioni emerse dalla fase di sperimentazione del percorso.

Appunti di viaggio è stato proposto ad un campione di 105 soggetti provenienti da 8 percorsi formativi³.

Al termine del percorso è stato somministrato un questionario di soddisfazione, articolato in 3 sezioni: effetti del percorso, soddisfazione generale e soddisfazione verso le attività.

Verticale, particolare
ferro smaltato, rame, ottone,
acciaio inox, 1978



GIORNATA	NOME ATTIVITÀ	DURATA (min.)	CONTENUTI
1	I sassi nel barattolo	30	Il percorso si apre con il racconto della storia zen dei 'Sassi nel barattolo'; partendo da questo racconto viene presentato il percorso e attivata la discussione in relazione agli obiettivi del percorso per arrivare ad una loro condivisione.
	Dentro la foto	30	La presentazione dei partecipanti avviene tramite l'utilizzo dello strumento ISFOL 'Dentro la foto'. I partecipanti scelgono una foto che sia rappresentativa come essi si vedono nel futuro professionale e la descrivono al gruppo. Il conduttore segnerà le parole che indicano il futuro professionale più spesso pronunciate.
	Il disegno	120	L'esercitazione consente di approfondire l'immaginario collettivo relativo al futuro professionale. Dopo una suddivisione in sottogruppi si chiede di scegliere una delle parole emerse dall'esercitazione precedente e di realizzare un disegno che sia rappresentativo di quella parola. I disegni verranno discussi in plenaria.
	Questionario SDS	120	Il questionario SDS consente di esplorare una dimensione molto importante in orientamento: gli interessi professionali. I risultati del questionario sono discussi all'interno del primo colloquio individuale.
2	Cosa so fare	60	L'esercitazione consente di individuare le competenze acquisite sia in campo professionale e formativo sia nella vita quotidiana attraverso la riflessione e il confronto con gli altri.
	Gioco delle competenze	120	L'esercitazione si configura come un momento in cui, attraverso l'attività ludica, si attiva una riflessione su quali siano le competenze necessarie per svolgere determinate professioni. Il gioco, simile al gioco dell'oca, obbliga ciascuna delle tre squadre in cui viene diviso il gruppo a trovare delle competenze per ciascuna delle professioni che vengono estratte.
	Autoconsulenza	120	L'esercitazione si svolge in sottogruppi nei quali attraverso la simulazione di colloqui si esplorano le dimensioni degli interessi, dei valori e delle emozioni legate ai propri desideri professionali.
I colloquio	I miei interessi	45-60	Il primo colloquio è incentrato sull'esplorazione degli interessi professionali attraverso la riflessione sul profilo emerso dall'SDS di Holland.
3	I cartoncini degli interessi	60	L'esercitazione consente di riflettere sugli stereotipi legati alle figure professionali attraverso gli interessi. La riflessione di gruppo consente di far emergere e discutere eventuali stereotipi nella rappresentazione degli interessi.
	Giochi di creatività	90	L'esercitazione consente di aprire il tema della flessibilità attraverso giochi che stimolano il pensiero divergente. Il tema viene discusso in gruppo.
	Pensare a colori	150	L'attività è ispirata ad alcune note attività formative finalizzate a supportare lo sviluppo di modalità di pensiero differenti – per i soggetti – dai soliti schemi. Suddivisi in sottogruppi, i partecipanti sperimenteranno l'uso di una modalità di pensiero diversa a quella in cui essi si riconoscono.
4	Storytelling	120	Il racconto di storie e la discussione sul significato che ogni partecipante individua negli elementi che le caratterizzano, consentono l'esplorazione di diverse dimensioni legate alla scelta tra cui le aspettative, le emozioni, l'autoefficacia e gli aspetti relazionali.
	La nostra storia	120	L'esercitazione prevede la suddivisione in sottogruppi e la costruzione di una storia per ogni sottogruppo. Ogni storia sarà realizzata sulla base di linee guida fornite dal conduttore.
	Racconto delle storie	60	Le storie realizzate dai sottogruppi saranno raccontate da un portavoce. Gli elementi significativi saranno discussi in plenaria.



5	Somministrazione dei questionari	150	Vengono somministrati ai partecipanti alcuni strumenti ritenuti cruciali per l'orientamento (valori, autoefficacia decisionale, tendenza al regret, flessibilità, creatività, assunzione del rischio, perseveranza, ottimismo) i cui risultati verranno poi discussi all'interno del secondo colloquio.
	Telefonata dal futuro	30	L'esercitazione consente di esplorare l'immaginario relativo alla visione di sé, in ambito professionale, maturata dopo la partecipazione al percorso di orientamento.
	Le rose	60	L'esercitazione è ispirata ad alcune attività consolidate realizzate dai centri CORA e consente di valorizzare le caratteristiche individuali e l'unicità di ogni membro del gruppo.
	La rosa	30	Viene raccontato ai partecipanti un brano tratto da 'Il piccolo principe' attraverso il quale si vuol rafforzare e valorizzare l'importanza dell'unicità di ogni persona.
	Il gomito	30	L'esercitazione rappresenta la chiusura del percorso. Il gomito di lana viene lanciato da un partecipante all'altro e con esso viene dichiarato cosa quella persona lascia all'altro di positivo.
Il colloquio	Life line	45-60	Il colloquio è volto ad individuare le tappe significative della vita di ogni partecipante e ad approfondire come ogni momento descritto possa aver influito sulle scelte passate e presenti e come potrebbe influire sulle scelte future.

Tabella 2: Articolazione del percorso e dettaglio delle attività

L'anonimato garantito ai rispondenti impedisce una puntuale descrizione delle caratteristiche anagrafiche degli stessi. L'eterogeneità dei partecipanti avrebbe, infatti, consentito l'identificazione dei soggetti anche, semplicemente, sulla base delle indicazioni relative al genere e all'età.

RISULTATI

In relazione alle dimensioni della self-determination e della teoria della casualità pianificata è stato chiesto ai soggetti di indicare quanto, su una scala da 1 a 5, il percorso avesse incrementato alcune competenze e capacità (Tabella 3).

Complessivamente, si registrano altissimi livelli di soddisfazione, in particolare in relazione al lavoro svolto dall'orientatore, al percorso in generale e al clima. Inoltre, molti soggetti riferiscono di voler consigliare il percorso ad amici nelle loro stesse condizioni (Tabella 4).

Per avere maggiori informazioni circa i livelli di soddisfazione degli allievi è stata somministrata la Trai-

ning Satisfaction Rating Scale di Tello, Moscoso, García, Chaves (2006), la quale è stata declinata in relazione all'orientamento, su una scala da 1 a 5 (Tabella 5).

Gli aspetti più soddisfacenti sono legati alla possibilità di partecipazione e all'utilità percepita, mentre la minore soddisfazione si registra in relazione al contesto-aula in cui le attività sono state svolte.

Successivamente, è stato chiesto ai soggetti di indicare il livello di soddisfazione in relazione alle specifiche attività previste dal percorso (Tabella 6).

Anche se si registra un livello generale di soddisfazione molto alto, le attività più gradite sono quelle legate ai colloqui.

CONCLUSIONI

Nonostante il carattere sperimentale del percorso, 'Appunti di viaggio' fa registrare un livello molto alto di soddisfazione da parte dei partecipanti. Sono stati apprezzati, soprattutto, i momenti individuali, ma sono state ben

Modello	Item	Media	d.s.
Self-determination	Alla fine del percorso, mi sento di stare meglio rispetto a prima di iniziarlo	4,02	0,77
	Il percorso mi ha insegnato molte cose	4,42	0,77
	Il percorso mi ha reso più autonomo	3,56	1,03
	Il percorso ha aumentato la mia capacità di relazionarmi	3,89	0,92
Casualità pianificata	Il percorso ha aumentato la mia curiosità verso la vita	4,06	0,97
	Il percorso ha aumentato la mia resistenza alle avversità	3,67	0,85
	Il percorso ha aumentato la mia flessibilità mentale	4,12	0,87
	Il percorso ha aumentato il mio ottimismo	4,11	0,97
	Il percorso mi ha reso più coraggioso	3,82	1,06
	Il percorso mi ha reso più motivato	4,03	0,95

Tabella 3: Effetti registrati

Item	Media	d.s.
L'orientatore ha fatto un ottimo lavoro	4,36	1,00
Sono soddisfatto del percorso di orientamento	4,14	0,89
Consiglierei ad un mio amico nelle mie stesse condizioni di partecipare a questo percorso	4,08	1,04
Mi è piaciuto molto il clima che si è creato	4,04	1,06
Ho imparato molto da questo percorso	3,90	0,83
Sono sicuro che quello che ho imparato mi sarà utile nel mondo del lavoro	3,78	0,93
Avrei voluto fare prima nella vita questo percorso	3,72	1,12
Adesso mi sento più motivato di prima	3,62	1,00
Questo percorso mi aiuterà ad essere una persona migliore	3,44	1,06
Non mi sono piaciute molte cose	2,10	1,27
L'organizzazione del percorso lasciava un po' a desiderare	1,85	1,08
Se tornassi indietro difficilmente parteciperei a questo percorso	1,73	1,11
Quante ore perse! Si poteva fare tutto in meno tempo	1,69	1,01

Tabella 4: Soddisfazione generale

Item	Media	d.s.
Il metodo utilizzato mi ha consentito di prendere parte attiva nel processo di orientamento	4,25	0,77
L'orientamento ricevuto è utile per il mio sviluppo personale	4,10	1,02
L'orientamento merita un buon giudizio complessivo	3,99	0,95
L'orientamento è stato realistico e pratico	3,98	0,84
I temi sono stati affrontati in profondità, compatibilmente con la lunghezza del modulo	3,91	0,86
L'orientamento mi ha consentito di condividere esperienze professionali con futuri colleghi	3,91	0,92
La documentazione che ci è stata fornita è stata di buona qualità	3,88	0,83
Il metodo è stato coerente sia per obiettivi sia per contenuti	3,86	0,81
A mio parere, gli obiettivi previsti sono stati raggiunti	3,74	0,83
L'orientamento ricevuto è utile per il mio lavoro specifico	3,62	1,05
La durata del modulo è stata adeguata in relazione agli obiettivi e al contenuto	3,55	0,87
L'orientamento è stato svolto in un contesto adatto	3,54	0,86

Tabella 5: Risultati per la Training Satisfaction Rating Scale



valutate anche le diverse attività svolte in gruppo.

Stando alle percezioni dei partecipanti, il percorso ha avuto effetti molto positivi in relazione alle dimensioni poste alla base del percorso, sia in relazione alla self-determination, sia in relazione alla casualità pianificata.

L'utilizzo di tecniche e pratiche narrative ha consentito l'avvio di un percorso di riflessione su di sé e sulle proprie aspettative per molti dei partecipanti. Nelle scienze sociali, e in particolar modo nell'ambito dell'orientamento, la narrazione diventa, pertanto, un fattore fondamentale; in altre parole, nell'atto di raccontare, ognuno di noi costruisce un mondo che non corrisponde esattamente alla realtà e tuttavia non è neppure il frutto di un'illusione. Sta

qui il senso del lavoro orientativo con persone che devono affrontare scelte di vita difficili: aiutarle a rappresentare le loro emozioni socializzandole e trasformandole in evento sensato, proprio perché rappresentabile.

Gli strumenti hanno offerto un valido supporto ai colloqui, in quanto hanno consentito di centrare l'attenzione su alcune dimensioni ritenute centrali e strategiche per il successo professionale.

Il percorso di orientamento 'Ap-punti di viaggio' rappresenta un modo nuovo e diverso, all'interno del panorama nazionale, di erogazione di orientamento, in quanto induce a focalizzare l'attenzione sulle risorse dell'individuo proponendo metodologie per supportarne lo sviluppo. È in tal senso che si passa dall'individuazione e

Attività	Complesso	Utilità	Gradevolezza
I sassi nel barattolo	4,03	4,04	4,02
Dentro la foto	3,88	3,83	4,01
Il disegno	4,06	3,94	4,07
Questionario SDS	3,89	3,88	3,84
Cosa so fare	4,08	4,10	3,99
Gioco delle competenze	4,08	4,10	4,14
Autoconsulenza	4,10	4,05	4,06
I cartoncini degli interessi	3,83	3,74	3,82
Giochi di creatività	4,30	3,78	4,17
Pensare a colori	4,10	4,06	4,07
Storytelling	3,92	3,92	3,87
La nostra storia	3,77	3,80	3,67
Telefonata dal futuro	4,11	4,06	4,12
Questionario Tendenza al rimpianto	3,89	3,84	3,96
Questionario Valori professionali	3,94	4,00	3,88
Questionario Attribuzione causale	3,90	3,86	4,01
Questionario Coping	3,89	3,80	3,84
Questionario Autoregolazione	3,87	3,87	4,10
Le rose e la rosa	4,18	4,11	4,02
Il gomitolo	4,17	4,29	4,01
Il primo colloquio	4,24	4,28	4,04
Il secondo colloquio	4,39	4,27	4,17

Tabella 6: Soddisfazione in relazione alle diverse attività del percorso

cura del deficit alla promozione di abilità che l'individuo deve saper riconoscere, creare ed usare come opportunità per la carriera.

Attualmente, il gruppo di lavoro è impegnato nel perfezionamento del percorso attraverso l'introduzione di un ventaglio maggiore di attività e sviluppando alcune attività di orientamento in itinere preliminari alla fase di orientamento in uscita.

Andrea Laudadio

Direttore Area Ricerca & Sviluppo
Gruppo E-Laborando s.p.a.
email: a.laudadio@gruppoe-laborando.it

Ritratto del partigiano Goi
ferro piegato, saldato e smaltato, 1979



BIBLIOGRAFIA

Arthur M.B., Inkson K., Priggle J.K.

The new careers. Individual action and economic change, London, Sage, 1999.

Cabral A.C., Salomone P.R.

Change and Careers: normative versus contextual development, Career Development Quarterly, 39, 1990.

Kuijpers M.A., Scheerens J.

Career Competencies for the Modern Career Journal of Career Development, 2006; 32; 303 (<http://jcd.sagepub.com/cgi/content/abstract/32/4/303>), 2006.

Krumboltz J.D.

The wisdom of indecision. Journal of Vocational Behavior, 41, 1992.

Krumboltz J.D.

Career Beliefs Inventory: Applications and technical guide. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1999.

Ryan R.M., Deci E.L.

Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-being, American Psychologist, 55, 1, 2000.

Saleebey D.

The strengths perspective in social work practice. New York City, NY: Longman, 1997.

Saleebey D.

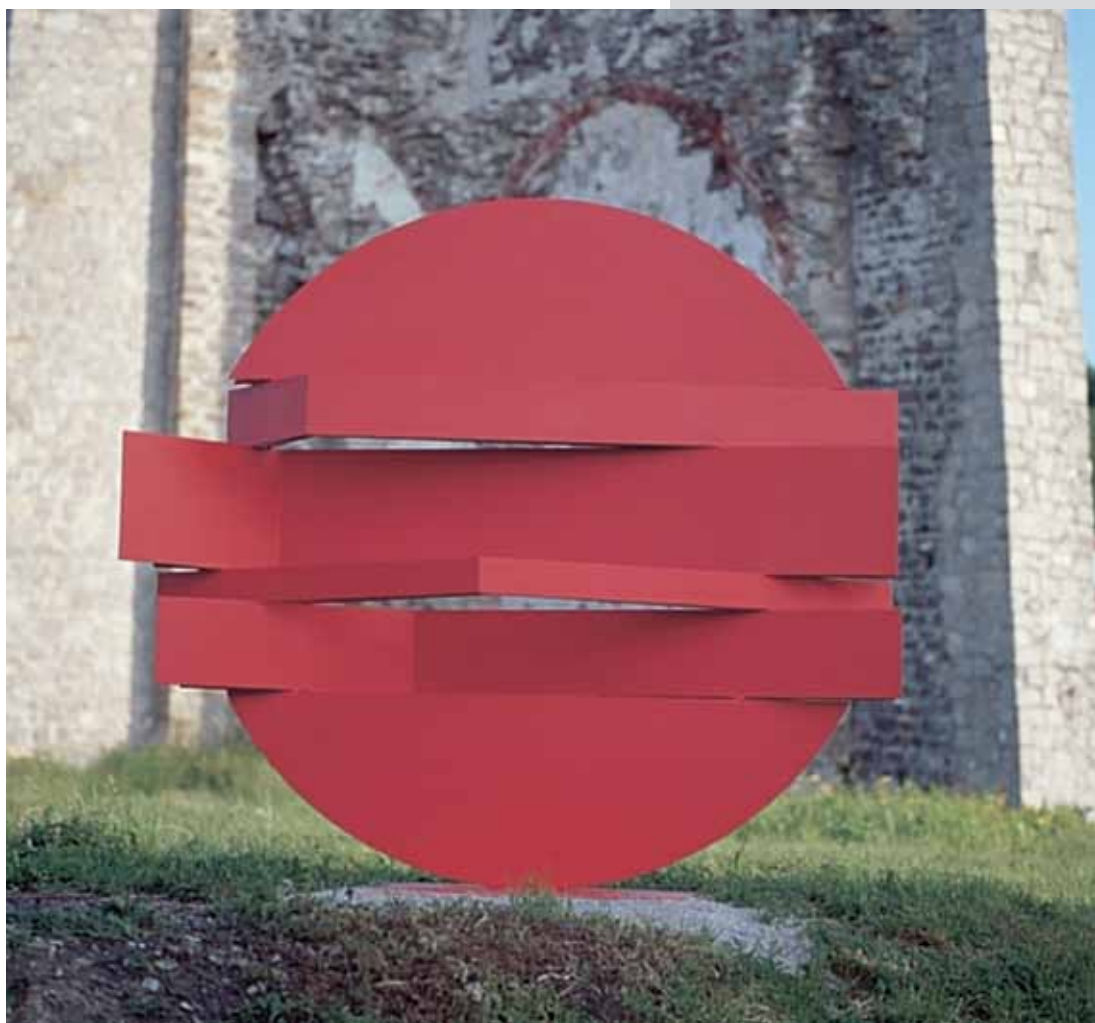
The diagnostic strengths manual?, Social Work. New York, 46, 2, 2001.

Tello F.P.H., Moscoso S.C., Garcia I.B., Chaves S.S.

Training satisfaction Rating Scale: Development of Measurement Model Using Polycholic Correlations, European Journal of Psychological Assessment, 2006.

Weick A., Chamberlain R.

Putting problems in their place: Further explorations in the strengths perspective, in D. Saleebey (ed.), *The strengths perspective in social work practice* (2nd ed., pp. 37-48), New York City, NY: Longman, 1997.



NOTE

1 International Federation of Social Workers.

2 Hanno fatto parte del gruppo di lavoro: Mariella Ambrogio, Maddalena Baumgartner, Paolo Bettoni, Massimo Cavalloni, Giulia Colasante, Marina Conti, Giuseppe Giurgola, Andrea Laudadio, Cristina Lolli, Vincenza Lopreiato, Serena Mancuso, Lavinia Mazzocchetti, Antonio Mercurio, Alessandro Rizzo e Stefania Rosiello.

3 POR CALABRIA 2000-2006 - ASSE III RISORSE UMANE F.S.E. - Misura 3.14 'Progetti PIT': Promotore dei beni culturali (PIT n. 1), Marketing territoriale/Qualità ed

organizzazione delle P.M.I. (PIT n. 1), Reti di cooperazione tra enti per la realizzazione di servizi comuni (PIT n. 1), Operatore di servizi all'orientamento formativo e professionale (PIT n. 1), Esperto del turismo congressuale (PIT n. 7), Promoter turistico - agriturismo (PIT n. 7), Tecniche di manutenzione e restauro del patrimonio architettonico e paesaggistico (PIT n. 9)

POR REGIONE LAZIO 2000-2006

– Obiettivo 3 – Misura D3 –

Nuova Ruralità. Sviluppo rurale e promozione dell'imprenditorialità con priorità per le donne: Progetto Donne in GOAL.

Disco rosso

ferro piegato, saldato e smaltato, 1979

MIGRANTI: NODO CRITICO TRA ETICA E CLINICA

IL RUOLO DEI SERVIZI SOCIO-SANITARI PER I MINORI

Valentino Gastini
Ludovica Genovese

L *Il percorso dei migranti è quasi sempre travagliato. Nel paese di approdo, i punti di riferimento culturali e comunitari si smarriscono e diventa più facile cadere nel disagio psicologico e nella marginalità*

INTRODUZIONE

I primi flussi migratori del dopoguerra raggiunsero l'Italia intorno agli anni '60, con il passare dei decenni il fenomeno si è notevolmente allargato. Nel 2005 gli stranieri residenti in Italia sono arrivati a 2.402.157, aumentati di 852.784 rispetto al 2003 (tutto questo in un arco di soli 2 anni). Oggi i più provengono da Romania, Marocco e Albania e, in genere, si stabiliscono, come anche nel passato, al Nord, che ha sempre offerto maggiori opportunità di lavoro. Allargando l'orizzonte si può dire che è proprio il settentrione a livello mondiale che attira la maggior parte dei flussi migratori. Chi ha la possibilità di spostarsi lo fa, infatti, verso il ricco Nord, con la speranza di migliorare la propria condizione di vita. La richiesta di manodopera a basso costo dei paesi industrializzati rafforza, infine, la motivazione. Anche se i fenomeni migratori si possono spiegare per linee generali e benché oggi i media parlino degli stranieri quasi ogni giorno, facendoli rientrare nella più generica categoria di 'immigrato', le storie dei migranti non sono assolutamente omologabili. Ognuno ha dietro di sé un bagaglio di esperienze e vissuti unici e speciali.

Nell'immaginario dell'italiano essi

sono tutti 'immigrati', come se appartenessero ad una categoria unica e uniforme. Questo modo di catalogare apre facilmente la strada al diffondersi di pregiudizi che facilmente vanno a viziare l'opinione comune, e contemporaneamente annullano la grande varietà di persone, culture, storie, motivazioni e condizioni, che caratterizzano l'immigrazione e il migrante. Inoltre, il rafforzamento del pregiudizio tende a rinvigorire facili posizioni 'razziste' e ideali di giustizia *fai da te*. Le nostre città, la nostra gente, pur avendo una pesante storia di migrazione alle spalle, si sono trovate impreparate ad affrontare l'arrivo di questo imponente flusso migratorio, diversamente da altri paesi europei, quali ad esempio la Francia e la Germania, che su questo fenomeno si stavano attrezzando già da alcuni anni.

Indubbiamente ciò su cui bisognerà puntare nel futuro, oltre all'aspetto dell'accoglienza è certamente quello dell'integrazione, specie quello in ambito sociale. È altresì interessante constatare come i più alti tassi di integrazione, in Italia, si constataano essere presenti in realtà territoriali ridotte, come nel Trentino Alto Adige o Friuli Venezia Giulia (che mostrano di avere buoni livelli d'inserimento occupazionale e d'inserimento so-



ciale), a scapito delle grandi regioni produttive, pur avendo queste una maggiore capacità di assorbimento di manodopera (Lombardia, Veneto, Emilia Romagna e Piemonte). Infatti, non sempre queste ultime hanno le condizioni più agevoli all'integrazione: più facilmente nelle grandi città nascono quartieri dormitorio (connessi allo sviluppo produttivo), che favoriscono fenomeni d'isolamento, emarginazione e degrado sociale. Da questi dati risulta che una buona integrazione è maggiormente possibile là dove si coniugano opportunità di lavoro, ma anche opportunità d'inserimento e partecipazione sociale.

Un capitolo simile lo si può scrivere, dal punto di vista socio-demografico anche per quanto riguarda i minori. Questi, come gli adulti, sono in costante aumento. La maggior parte è giunta in Italia grazie al ricongiungimento familiare, cosa che sta ad indicare una tendenza alla stabilizzazione della popolazione adulta immigrata nel nostro territorio. Nel 2005 erano 585.496. Parallelamente a questo dato ve ne è uno estremamente critico, anch'esso purtroppo in sistematica crescita, che riguarda il numero dei minori non accompagnati e quello dei ragazzi stranieri nelle carceri italiane. Il minore immigrato, tra le varie problematiche che appartengono al fenomeno dell'immigrazione, sembra essere, più di altre, una categoria sociale fortemente esposta alle criticità. Per le istituzioni (servizi sanitari, scuole, ecc.) entrare in relazione con il migrante, è una cosa molto complessa che richiede consapevolezza, e apertura mentale. Tali esperienze, infatti, sono particolari e, spesso, causa di vulnerabilità per gli adulti, ma in particolare per i figli dei migranti.

Il percorso del migrante è quasi sempre travagliato, frutto di fatiche, sacrifici e ostacoli da superare. Approdati poi nel nuovo paese, frequentemente nascono in loro vissuti di spaesamento, solitudine, nostalgia. I punti di riferimento cul-

turali e comunitari si smarriscono e diventa, quindi, più facile cadere nel giro delle devianze e della marginalità, nonché nel disagio psicologico, spesso con ricadute anche nell'ambito fisico/organico. Da qui all'utilizzo del Sistema Sanitario Nazionale il passo è breve. Tutelare il proprio diritto alla salute (intesa in senso di benessere globale, come l'OMS ha suggerito), per gli immigrati è problematico, così come lo è per le fasce sociali più deboli.

Nel rapporto tra migrante ed istituzione sanitaria si possono individuare due aspetti critici di fondo:



Gran verticale nera
bronzo, 1979

1. *L'assimetria relazionale*: generalmente le relazioni fra operatori sanitari e utenti, a qualsiasi realtà essi appartengano, è per definizione di tipo asimmetrico. Questo sia per il ruolo che gli operatori rivestono, sia per le competenze che possiedono, le quali, fra l'altro, sono proprio ciò di cui necessita l'utente. Nella relazione con l'immigrato l'asimmetria si accentua, non solo dove c'è una distanza di ruolo e abilità, ma anche di lettura e comprensione della realtà cui il migrante è portatore. Non sempre, infatti, i classici interventi possono essere ben compresi e a volte tollerati dal soggetto migrante.
2. *L'accesso ai servizi*: l'uso e la conoscenza dei servizi da parte degli stranieri dipende da fattori socioeconomici, culturali e relazionali (famiglia, rete amicale o

della comunità, ecc.). Vi è inoltre da tener presente la complessità dell'organizzazione del sistema sanitario e dei vari servizi che esso eroga.

Per i minori la strada può essere ancora più complicata, perché, oltre a gestire tutte le loro difficoltà, devono *fare i conti* anche con quelle degli adulti. Ad esempio, le madri immigrate possono entrare in crisi nell'accudire i propri bambini più piccoli. Il bambino, infatti, cresce in una culla culturale, costruita attraverso le interazioni con la madre, che lo protegge e che lo accompagna nel mondo. La madre immigrata, però, non ha più i riferimenti culturali tradizionali e, di conseguenza, il sistema di cura del piccolo non ha più lo stesso significato di quello del paese d'origine, perché si colloca in un sistema simbolico differente. Esso, quindi, può ridurre la sua efficacia rifugiandosi in forme *meccaniche* a bassa saturazione emotivo-affettiva. Non a caso, le situazioni più critiche, si individuano in quelle famiglie, e di riflesso nel minore, che presentano difficoltà ad integrare il vecchio sistema culturale con quello nuovo. Gli esiti di questa criticità, per quanto attiene il minore, si possono individuare principalmente in due aspetti:

1. *l'incomprensione e il disorientamento*. Quando un minore raggiunge i genitori in un paese straniero viene a contatto con un mondo tutto diverso da quello in cui era abituato a vivere. È diverso nella lingua, nello spazio geografico, nelle regole sociali (implicite ed esplicite), nelle modalità di relazione, nell'organizzazione dei ruoli, nell'utilizzo del corpo ecc. Il minore può trovarsi così disorientato, confuso e spaventato, perché i vecchi punti di riferimento ambientali, valoriali e sociali non sono più presenti, ed è costretto ad impararne, potremmo anche dire 'subirne', di nuovi, insieme alla lingua e alle

Poeti russi del '900
medaglia in bronzo, 1980





regole del paese di approdo. È facile, perciò, che sperimenti vissuti di incomprensione e di dissonanza cognitiva a causa delle diverse modalità di interazione all'interno delle relazioni sociali. Inoltre il nucleo familiare, depositario della cultura d'origine, raramente gli è d'aiuto nel fornire strumenti di decodifica della realtà, anzi spesso sono i minori stessi ad essere *elementi deco-dificatori* per i propri genitori, andando spesso incontro ad un processo di iper-responsabilizzazione.

2. *il problema dell'identità.* L'identità è come ci si percepisce in riferimento alla struttura normativa simbolica in cui si è inseriti e alle regole che gestiscono le interazioni con l'esterno. Di conseguenza, l'identità sociale è connessa al mondo individuale, oltre che a quello culturale. Durante lo sviluppo, infatti, l'individuo dovrebbe un po' alla volta riuscire a percepirsi come un'unità in continuità (nel tempo e nello spazio) e a sentire se stesso sulla base di alcuni elementi riconosciuti come propri e identificativi della propria esistenza.

Questo percorso per il giovane immigrato è faticoso perché deve trovare un equilibrio interno tra due modalità diverse di rappresentarsi: quella del paese d'origine e quella del paese ospitante. La ricerca di questo equilibrio, inoltre, può essere ostacolata da diversi fattori, come la trasformazione della struttura familiare, le esperienze di separazione, le condizioni socioeconomiche precarie o la dissonanza fra l'ambiente familiare e quello circostante. Il rischio è quindi quello di optare per una rigida identità monoculturale, che non permetta un'integrazione delle rappresentazioni passate con quelle presenti (resistenza culturale o assimilazione). Tutto ciò può dar adito a due fenomeni nel bambino migran-

te: l'idealizzazione e il rifiuto, questi sia per quanto riguarda il paese d'origine, che per il paese ospitante.

EMOZIONI E CULTURA

La psiche e la cultura sono intrinsecamente legate e, se si vuol intendere il disagio dell'Altro, bisogna esserne ben coscienti, ciò vuol dire che assieme alla propria sensibilità è cruciale avere conoscenza dell'Altro anche nei suoi aspetti socio-culturali. I precipitati culturali, infatti, abitano la psiche e l'uomo non può essere compreso, scisso dal suo essere sociale. Infatti, è l'agire sociale che determina una buona parte della vita emotiva, cognitiva e comportamentale. La cultura a livello cognitivo svolge tre fondamentali funzioni:

- a. di *mediazione*, attraverso gli strumenti basilari del linguaggio, della categorizzazione e della metafora costruendo delle reti di senso per interpretare l'esperienza;
- b. di *costruzione di mappe della realtà*: ogni cultura ha delle mappe concettuali e linguistiche che delimitano gli spazi di senso;
- c. di *produzione di modelli morali*, attraverso i processi educativi la cultura indica che cosa è bene e che cosa è male, anche se non sempre ciò avviene in modo coerente; (Mantovani, 2004).

Il proprio mondo culturale diviene l'elemento di base che serve a dar struttura ai propri sistemi di pensiero e ai correlati modelli decisionali. A livello emotivo, invece, la cultura è responsabile della modulazione delle emozioni complesse: essa ci dice che cosa dobbiamo provare e quando. Alcune emozioni, ad esempio, in determinati territori non sono conosciute ed hanno nomi (che sono prodotti culturali) intraducibili da una lingua ad un'altra. Anche il disagio e le forme di psicopatologia, nelle quali esse si concretizzano, sono definite da modelli culturali, come la stessa

sofferenza, sia essa psichica, sia fisica. Sofferenze, disagi, manifestazioni psicopatologiche, ecc. seguono così percorsi di senso differenziati, in funzione dei vari sistemi simbolici all'interno dei quali vivono le persone.

La clinica, per fini epidemiologici, di ricerca, di classificazione, ecc., utilizza strumenti finalizzati a cercare di dare unità al mondo della psicopatologia e non solo. Tali sistemi di classificazione internazionali delle malattie e dei problemi correlati, quali il DSM, ICD, ICF ecc., seppur supportati dalla stessa OMS, sono inequivocabilmente strumenti classificatori portatori di un'evidenza scientifica per la cultura che li ha costruiti, e raramente sono trasportabili *tout court* in altre realtà socio-culturali diverse dalla realtà che li ha generati. Ciò che è importante sottolineare in tutto questo, è che una volta che le categorie e le classificazioni sono state create, esse si inseriscono nelle mappe culturali di quella popolazione, dando a questa *gli strumenti* per leggere la realtà.

In altre parole si costruiscono così delle realtà che vengono percepite, grazie a dei processi inconsci, come oggettive ed universali, anche se non è detto che lo siano. Questo sistema di pensare e leggere la realtà che ci circonda, entra fortemente in crisi quando avviene l'incontro con il migrante. Il tentativo di comprendere e risolvere il disagio di persone appartenenti a culture diverse, rischia di avere alte probabilità di fallimento se non ci sforziamo di adattare i nostri sistemi di conoscenza alla nuova realtà che abbiamo davanti, e con cui dovremmo andare ad operare.

Un caso abbastanza classico in cui emerge in maniera forte questa dissonanza tra costruzioni culturali è l'utilizzo di test psicologici su soggetti stranieri. I test psicologici, di qualsiasi categoria essi siano, sono stati costruiti per misurare ciò che la cultura di riferimento ritiene più importante e con modalità ad essa compatibili e familiari. Se una persona non ha familiarità

ALLA RICERCA DEL TEST TRANS

La problematica, inerente la somministrazione di un esame psicologico a persone provenienti da mondi culturali molto diversi tra loro, e verso la realtà culturale ospitante, ha mosso tutta una serie di attenzioni fin dalla metà del secolo scorso. Già nel 1910, negli Stati Uniti d'America, venivano elaborati i primi test transculturali al fine di poter esaminare le vaste ondate di immigrati giunti nel loro paese fin dalla fine del 18° secolo. Con l'arrivo di questi nuovi soggetti migranti, si è fatta sempre più forte la richiesta di costruire nuove batterie testologiche per poter individuare ed utilizzare al meglio le risorse umane che provenivano dai vari paesi in via di sviluppo, in particolare dall'Africa.

Le realtà scolastiche ove venivano inseriti questi nuovi soggetti, come pure le realtà lavorative più varie, ma soprattutto il bisogno di costruire attorno a loro progetti di orientamento in senso lato, richiedevano di avere dati 'oggettivi' sui singoli soggetti in modo da poter rendere il più efficiente possibile il loro inserimento, indipendentemente dalla realtà specifica fosse essa lavorativa, scolastica, o altra. Il mondo della psicologia ha sempre mostrato un interesse, per altro via via crescente, verso lo studio dell'applicabilità degli strumenti testologici ai gruppi culturalmente svantaggiati.

È comunque da tener ben presente che il concetto di svantaggio culturale è sempre un con-



CULTURALE UNIVERSALMENTE VALIDO

retto relativo: oggettivamente, tra due culture o subculture esiste semplicemente una differenza culturale, nel senso che ciascuna cultura rafforza e incoraggia lo sviluppo di comportamenti adatti alle proprie esigenze e ai propri valori, quindi non vi è una 'cultura' migliore di un'altra, ma una risulta essere più adatta e funzionale rispetto la realtà in cui viene esercitata. È solo quando un individuo deve adattarsi a una cultura o subcultura diversa da quella in cui è cresciuto, e competere con altri nell'ambito di tale cultura o subcultura, che la differenza culturale potrà diventare uno svantaggio culturale. Per ovviare al fatto che un test, quale esso sia, tenda a favorire i soggetti provenienti dall'ambiente culturale in cui il test stesso è stato elaborato, si è cercato di costruire test transculturali che vogliono eliminare dalla valutazione certi parametri che differenziano una cultura dall'altra.

Un esempio tipico è l'influenza della lingua: se i gruppi culturali che si vogliono sottoporre a test parlano lingue diverse, il test dovrebbe poter fare a meno della parola da parte dell'esaminatore o dei soggetti. Altro parametro cruciale lo si ha quando si è in presenza di livelli di scolarità molto differenti tra loro, e dove vi sia l'alta probabilità di avere soggetti analfabeti o con scarsi apprendimenti culturali di base, in questi casi ciò che va eliminato dal test è la lettura. Un terzo parametro cruciale, che spesso viene fortemente sottovalutato, e alcune volte neanche preso in considerazione, che può differenziare significativamente le culture o le subculture, è la velocità. Non soltanto il ritmo della vita quotidiana, infatti, ma anche la motivazione a fare in fretta e il valore attribuito alla rapidità di esecuzione variano notevolmente da una nazione all'altra, da una minoranza etnica all'altra all'interno di una stessa nazione, e a seconda che si tratti di subculture urbane o rurali.

Un ultimo parametro da ricordare quale elemento discriminante, in maniera significativa, tra culture, riguarda il contenuto del test stesso. Molti test non linguistici per esempio, utilizzano nelle prove di informazione elementi che

risultano essere specifici e significativi per certe culture e non per altre. Cioè, possono richiedere da parte del soggetto la comprensione della funzione di oggetti quali il violino, il francobollo, il temperino, i fazzoletti di carta, o le creme protettive per il sole, che persone cresciute in culture relativamente isolate, non potranno essere in possesso dell'insieme di esperienze necessarie per rispondere correttamente a queste prove.

Oggi è universalmente riconosciuto che i fattori ambientali e quelli ereditari interagiscono ad ogni stadio evolutivo dell'organismo, e che tali effetti sono inestricabilmente legati nel comportamento che ne risulta. Per quel che riguarda l'uomo, si è visto come la cultura permei pressoché tutti i suoi contatti con l'ambiente. Dal momento che tutto il comportamento è soggetto all'influenza dell'ambiente culturale in cui l'individuo viene allevato, ed dal momento che i test psicologici non sono altro che campioni del comportamento, è inevitabile che le influenze culturali vengano riflesse nel rendimento ai test. Di conseguenza è futile cercare di inventare un test che sia libero da influenze culturali.

L'obiettivo che ci si pone oggi, nella costruzione di test transculturali è, piuttosto, quello di riuscire a elaborare prove che presuppongono soltanto le esperienze che sono comuni a culture diverse. Inoltre dovrebbe darci una misura delle aree che più distanziano la cultura indagata dalla cultura indagatrice. Per altro, se è vero che 'l'intelligenza', perché di fatto è questo uno degli elementi principali delle valutazioni psicologiche, è quella particolare combinazione di abilità che rivestono importanza nell'ambito di una data cultura, eliminare le differenze culturali da un test equivale probabilmente ad eliminare da quel test qualunque misura dell'intelligenza stessa, mentre dobbiamo sempre ricordare che i sistemi di valore di una determinata cultura, costituiscono una parte integrante ed essenziale del concetto di intelligenza da cui la capacità di attivare comportamenti e adattamenti in sintonia con le esigenze e i valori della propria vita.

con gli stimoli che il test propone, o se i costrutti teorici che il test intende misurare non sono significativi per essa, questa immancabilmente avrà dei risultati scadenti o, in ogni caso, alterati dalla diversità del substrato culturale a cui somministratore e soggetto si riferiscono, e questo può portare a significativi distorsioni nel giudizio clinico finale. Come dato, seppur semplice, basti solo pensare a come si organizzano le mappe neuropsicologiche e simboliche in un soggetto di origine araba, in cui, per esempio, il modo di leggere lo spazio grafico si sviluppa da destra a sinistra, giusto il contrario di quanto avviene nelle realtà europee e nord americane.

Prendiamo questo elemento e collochiamolo all'interno di un disturbo come la dislessia e la complessità del tutto apparirà subito evidente. Così come il diverso significato simbolico che possono avere i colori nei vari paesi: il colore del lutto per alcune realtà culturali è il nero, per altre il bianco, e così a proseguire.

LA RICERCA

La ricerca, di cui riporteremo i primi dati, ha interessato l'analisi della popolazione di minori stranieri che ha avuto accesso ad un servizio distrettuale per l'età evolutiva del Veneto, con una popolazione totale (adulti e minori) di circa 98.000 abitanti. Il Servizio si interessava sia di diagnosi, cura e riabilitazione delle *difficoltà* che possono insorgere in età evolutiva, sia di prevenzione e promozione del benessere, sempre nei minori.

L'approccio adottato dagli operatori del servizio era di tipo multidisciplinare. Come multidisciplinari erano le figure che operavano in esso¹. La ricerca si è incentrata sull'analisi delle cartelle cliniche dei bambini stranieri che hanno avuto accesso a questo servizio a partire dal '94. Si sono così raccolti dati di tipo socio-demografico² e dati sulle pratiche del servizio stesso³.

TIPOLOGIA DELL'UTENTE E MOTIVI D'INVIO

Un primo dato che è emerso in maniera significativa era di come l'utenza straniera, soprattutto a partire dal 2003, abbia cominciato ad aumentare in maniera costante nell'accesso al Servizio, raggiungendo quote di popolazione minorile sempre più impegnative.

Quale era il bambino 'tipo' che accedeva a questo tipo di Servizio? Questi risultava essere : un maschio fra i 6 e i 10 anni, di seconda generazione o in Italia da non più di tre anni, la condizione socioeconomica dei genitori risultava di tipo bassa con provenienza soprattutto dall'Africa settentrionale o dall'Albania.

Una buona parte dei bambini erano inviato al Servizio dalla scuola per problemi di linguaggio, della condotta o dell'apprendimento. Questo rimane a tutt'oggi il canale che più segnala e invia al servizio per l'età evolutiva distrettuale. Pur avendo raccolto una varia gamma di diagnosi le più frequenti e significative, dal punto di vista statistico, furono quella di disturbo della condotta e quella di disturbo del linguaggio N.S. (non specifico). Dato clinico particolarmente significativo, anche per l'impegno che esso comporterà in prospettiva, è stato quello di rilevare, specie negli ultimi quattro anni, nei bambini più piccoli (cioè tra i 3 e i 6 anni) un forte aumento di soggetti con diagnosi di *'disturbo pervasivo dello sviluppo'*⁴.

PRASSI OPERATIVA E CONSIDERAZIONI CRITICHE DI ORDINE CLINICO

Una volta che il bambino era pervenuto al servizio veniva attivata una



valutazione che comportava una osservazione-valutazione da parte di quei componenti professionali dell'équipe di lavoro che si riteneva, di volta in volta, più utile ed adeguata al caso. Nelle situazioni più complesse, e specie per i bambini più piccoli, questo comportava una valutazione-osservazione globale che consisteva in: due colloqui con i genitori (con eventuale approfondimenti da parte dell'ass. sociale), alcuni incontri di valutazione clinica da parte dello psicologo e della neuropsichiatra infantile, quindi una serie di incontri da parte della logopedista e della psicomotricista per le aree specifiche.

Nel 35% dei casi si arrivava ad una certificazione d'handicap. Analizzando i dati e confrontandoli con quelli di altre popolazioni sorgono, però, dei dubbi. Ad esempio, i disturbi specifici del linguaggio hanno in generale una diffusione del 3%-10% in età prescolare e del 2%-3% in età scolare, mentre per la popolazione immigrata di questo campione è del 16%, quasi il doppio. La situazione per il disturbo della condotta è simile. Ovviamente viene da chiedersi: come mai tutti questi bambini stranieri hanno difficoltà a parlare, a scrivere e a leggere? Hanno davvero un disturbo che impedisce loro di acquisire queste capacità? O potrebbe essere anche letto in altro modo, per esempio come una possibile, naturale conseguenza del processo migratorio e delle logiche difficoltà legate all'integrazione e all'adattamento? Il rischio clinico sottostante è, quindi, quello di patologizzare la differenza.

LE INTERVISTE AGLI OPERATORI

Un altro elemento che si voleva sondare con questa ricerca era quanto gli operatori erano consapevoli della realtà in cui andavano ad operare, e in che grado, ritenevano che i loro interventi fossero efficaci rispetto alla

situazione specifica che si trovavano ad affrontare.

Si son così costruite e somministrate delle interviste semistrutturate ai vari operatori del servizio, dalla loro elaborazione sono emerse cinque grandi aree ad alto significato:

1. *Percezione del cambiamento.* Tutti gli operatori dichiarano di aver percepito il modificarsi in senso multiculturale dell'utenza. C'è una chiara consapevolezza che qualcosa all'interno del servizio non è più lo stesso.
2. *Stabilità della prassi.* Sostanzialmente gli operatori, anche in presenza di utenti stranieri, utilizzano il medesimo setting d'accoglienza e di valutazione. Questo viene modificato solo in caso di evidenti problemi di incomprensione linguistica o culturale, per esempio chiamando un mediatore o evitando di usare strumenti fortemente legati alle abilità linguistiche.
3. *Consapevolezza della prassi.* Tutti gli operatori hanno ben presente

Poeti russi del '900
medaglia in bronzo, 1980



i limiti insiti nelle loro prassi.

4. *Principali problemi a lavorare con gli stranieri.* In generale, i problemi che sono emersi nel lavoro con l'utenza straniera sono di tipo linguistico, culturale e motivazionale. Quindi, in prevalenza sono stati segnalati ostacoli legati alla diversità culturale.
5. *Gli strumenti.* Al momento attuale, pur essendovi in corso diverse ricerche, non sono ancora disponibili strumenti attendibili (leggi test e prove similari) per la valutazione dei "pazienti" stranieri, da cui l'obbligatorietà ad utilizzare test standardizzati sulla popolazione italiana anche con gli immigrati.

Un elemento particolarmente interessante emerso dalle interviste era la presenza di un tentativo da parte degli operatori di trovare una possibile integrazione tra due aspetti cruciali ma, in qualche maniera, contrapposti: la rilevanza e l'attenzione da porre agli *aspetti culturali* e la rilevanza e l'attenzione da porre agli *aspetti individuali*. Far convivere queste due anime è particolarmente difficile. Chi è chiamato a far diagnosi, progetti riabilitativi, ecc. deve contemporaneamente sia porre attenzione allo specifico del soggetto, al microsistema che gli ruota attorno (famiglia, scuola, ...), sia tener conto degli influssi del macrolivello all'interno del quale è cresciuto e nella realtà in cui vive oggi. Il rischio che si può intravedere operando con tale modalità è che, se non si è sempre molto attenti e positivamente critici verso il proprio operare, vi sia la possibilità di non capire più *da che cosa deriva cosa* e di equivocare, magari, i comportamenti degli utenti.

CONCLUSIONI

Seppur contenuta e circoscritta, i dati presentati in questo lavoro aprono tutta una serie di importanti riflessioni che investono sia il mondo del Servizio Sanitario Nazionale, sia tutte

quelle realtà che per loro mandato si trovano ad operare con migranti, e in particolari con i loro figli.

Le grandi agenzie che operano nel territorio (sanità, scuola, centri per il lavoro, ecc.) sono, specie in questi ultimi anni, chiamate a dare tutta una serie di 'risposte' a questa 'nuova popolazione' con cui siamo obbligati a confrontarci. Sta, in primis, a noi operatori di queste agenzie aprirci verso la ricerca di nuovi paradigmi operativi, con le connesse prassi operative, al fine di rispondere al meglio a queste nuove realtà.

Molte unità sanitarie si sono già attivate inserendo progetti di intervento dedicati ai minori stranieri nelle rispettive programmazioni nei Piani di Zona, nei Piani Attuativi Locali e nelle più generali linee di Indirizzo delle Istituzioni locali. Ciò che va sottolineato è che tali progettualità interessano solo in minima parte specificità di tipo clinico-patologico. L'investimento più significativo è orientato nel versante socio sanitario, nel convincimento che la priorità va individuata nella formazione dell'individuo e delle sue capacità di interagire con l'altro, nello sviluppo della motivazione intrinseca all'imparare, nell'invito al senso critico e all'educazione alla cittadinanza. L'educazione interculturale è una delle più grandi sfide attualmente in essere. Essa, è bene ribadire, non si genera spontaneamente, ma va proposta e sostenuta attraverso programmi socio-educativi su larga scala, che devono essere considerati una parte irrinunciabile dell'individuo con il fine ultimo, di formare dei cittadini del mondo.

Valentino Gastini

Psicologo, Psicoterapeuta
Servizio Distrettuale Integrato
per l'età evolutiva
Mogliano Veneto (Treviso)

Ludovica Genovese

Psicologa



BIBLIOGRAFIA

Bosio A.C., Margola D.

La costruzione sociale della domanda d'aiuto psicologico in Italia, Psicologia della Salute, n. 3, pp. 77-90, 2004.

Cole M.

L'illusione dei test d'intelligenza svincolati dalla cultura. Narrare i gruppi. Prospettive cliniche e sociali, Vol. 3, Novembre 2006.

Coppo P.

Tra psiche e cultura, elementi di etnopsichiatria, Bollati Boringhieri, Torino, 2003.

Favero G., Napoli M. (a cura di)

Come un pesce fuor d'acqua, il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati, Guerini e Associati, Milano, 2007.

Geraci S., Marceca M., Baglio G.

La formazione sulla medicina delle migrazioni come elemento di integrazione e impegno contro i pregiudizi, Salute e Sviluppo, n. 2, pp. 90-100, 2006.

Geraci S.

Gli immigrati e la tutela della salute in Italia, Immigrati e rischio infortunistico in Italia, capitolo 4, pp. 53-65. Istituto di Medicina Sociale, curatori: Pittau F., 2003.

Gius E., Zamperini A.

Etica e psicologia, Raffaello Cortina Editore, 1995.

Mantovani G.

L'elefante invisibile, alla scoperta delle differenze culturali, Giunti, Firenze, 2005.

Mantovani G.

Etnopsicologia e psicologia culturale. Clinica e counseling in contesti interculturali, Psicologia Contemporanea, n. 191, Settembre-Ottobre, pp. 18-27, 2005.

Martire F.

L'adolescente e i servizi sociali - Teenagers services, in curatori: Ancona A., Sebastiani G., 2003.

Spagnolo A.

Il consultorio per adolescenti, cap. 1, pp. 13-29, IIMS - Istituto Italiano di Medicina Sociale, 2003.

Moro M.R.

Bambini immigrati in cerca d'aiuto. I consultori di psicoterapia transculturale, UTET Libreria, curatore: Demetrio D., 2005.

Salati M.

I minori a rischio di esclusione sociale, insuccesso scolastico, immigrazione, lavoro minorile, in curatori: Rovati G., Tra esclusione e solidarietà, cap. IV, pp. 213-269, IIMS - Istituto Italiano di Medicina Sociale, 2003.

Smorti A.

Il confronto fra culture, Psicologia contemporanea, n. 182, Marzo-Aprile, pp. 38-48, 2004.

Genovese L.

Bambini e famiglie stranieri in un servizio socio sanitario, (tesi non pubblicata), Università di Padova, anno accademico 2007-2008

NOTE

1 Due psicologi, due assistenti sociali, quattro logopediste, tre psicomotriciste, due neuropsichiatri infantili e un foniatra in veste di consulenti.

2 Età, sesso, età dei familiari, provenienza, tempo di permanenza in Italia, conoscenza della lingua italiana, condizione socio-economica e qualità delle relazioni sociali del bambino e della famiglia.

3 Tipo di invio, tipo di diagnosi, la presenza o meno di certificazione di handicap, motivo dell'accesso al servizio, interventi attivati a favore di ogni singolo minore oltre alla registrazione di eventuali test cui sono stati sottoposti.

4 Si tratta di un gruppo di sindromi caratterizzato da anomalie qualitative dell'interazione sociale e delle modalità di comunicazione e da un repertorio limitato, stereotipato, ripetitivo di interessi e di attività. Queste anomalie qualitative sono una caratteristica preminente del funzionamento dell'individuo in tutte le situazioni. (Definizione tratta dall'I.C.D. 10)

METODOLOGIE DECISIONALI INCLUSIVE NEL MONDO DELLA SCUOLA

Valentina Bach

Come
rendere i processi
partecipativi,
efficaci, produttivi
e nello stesso
tempo occasioni
di liberazione di
sinergie ed energie
creative? Una
risposta efficace
è offerta dalle
metodologie di
lavoro come l'Open
Space Technology

INTRODUZIONE

Una delle problematiche che si incontrano durante le riunioni di tavoli, di processi di coinvolgimento degli *stakeholders* (portatori di interesse), o di forum, è la difficoltà di rendere produttivo il confronto in un largo gruppo di persone eterogenee. Discussioni sterili, protagonismo, interventi finalizzati ad evidenziare la propria presenza, conflitti di posizione sono molto frequenti. A volte, si cerca di aumentare l'efficienza attraverso la pianificazione dettagliata dell'ordine del giorno, la definizione di regole decisionali specifiche, l'articolazione della discussione in momenti di "plenaria" e di gruppi di lavoro. Ciò favorisce, di solito, la produttività, ma, spesso, non lascia spazio all'innovazione, alla creatività, alla responsabilizzazione dei partecipanti. Come rendere allora i processi partecipativi efficaci, produttivi e nello stesso tempo occasioni di liberazione di sinergie ed energie creative? Di seguito si esploreranno alcune possibili metodologie di lavoro, tra cui quella dell'Open Space Technology.

L'AVVIO DI UN PROCESSO DECISIONALE INCLUSIVO

Nel mondo dell'istruzione e della formazione professionale sempre più frequentemente vengono av-

viati processi di coinvolgimento degli *stakeholders*, sia a livello di sistema territoriale che di singole scuole o enti di formazione. Si delineano, in altre parole, processi decisionali che assumono sempre più la dimensione della complessità e della pluralità degli interessi come valori da tutelare e come opportunità per la costruzione di obiettivi condivisi. Anche la dimensione del consenso e della soddisfazione dei clienti/fruitori del servizio assume un ruolo sempre più importante: i portatori di interesse vengono coinvolti in varie fasi del processo decisionale, da quella del controllo e della valutazione dei risultati (accountability) a quella della progettazione dei processi e dei servizi, fino a partecipare alla loro erogazione. Parallelamente all'evoluzione da un sistema unilaterale ed impositivo ad una dimensione partecipativa, il mondo della scuola e della formazione professionale dà vita, continuamente, a processi di lavoro integrati territorialmente, attraverso la partnership con molte altre istituzioni presenti su un dato territorio, al fine di favorire l'efficacia della propria azione comune.

Nel definire il modello di processo inclusivo da avviare è importante essere a conoscenza di tutte le possibili opzioni a disposizione, in termini di coinvolgimento dei portatori di interesse e del livello di



controllo' che si vuole mantenere sul processo stesso. Definire a priori il livello di 'inclusione' desiderata, rispetto alle seguenti due variabili, consente di avviare il processo decisionale in modo più consapevole, sia per chi avvia il processo, sia per gli stakeholders coinvolti.

1. IL NUMERO DI PERSONE/GRUPPI DA COINVOLGERE

È importante effettuare una 'mappatura' di coloro che possono avere interesse alle possibili conseguenze delle tematiche da trattare, considerando sia i portatori di interesse interni all'organizzazione che quelli esterni. Alcuni *portatori di interesse* possono coincidere con istituzioni o organizzazioni formalmente costituite, altri con singoli individui. In linea di massima, gli stakeholders nel mondo della scuola sono sicuramente:

- Gli allievi.
- Gli insegnanti.
- I genitori.
- Il restante personale impiegato nei servizi scolastici (amministrativo, tecnico ecc.).
- I fornitori.
- Gli allievi potenziali e i relativi genitori.
- Gli ex allievi.
- Le istituzioni scolastiche di provenienza.
- Le istituzioni scolastiche di sbocco.
- Le eventuali imprese, aziende, istituzioni di sbocco professionale.
- Le Pubbliche Amministrazioni con competenza in materia (organi elettivi e personale tecnico-amministrativo).
- I finanziatori (pubblici e privati).
- Le associazioni e organizzazioni rappresentative delle categorie menzionate sopra.

Ciascun istituto scolastico o servizio territoriale competente in materia scolastica, potrà definire la propria mappa dei *portatori di interesse*, specifica rispetto al proprio campo di azione. A seconda dell'ambito tematico in cui si intende avviare il

processo inclusivo, sarà auspicabile coinvolgere o tutti, o solo alcuni portatori di interesse.

Quando il numero di persone da coinvolgere è elevato e disomogeneo, si tende di solito a organizzare il processo inclusivo per riunioni di gruppi omogenei. Ciò, tuttavia, non favorisce la creazione di sinergie trasversali ai diversi gruppi coinvolti. Inoltre il processo può portare a risultati e proposte contrastanti nei vari gruppi, che devono essere poi mediate dal decisore, suscitando a volte un senso di frustrazione in quanti si erano espressi diversamente. Un'altra modalità è quella di riunire solo i rappresentanti di cia-

Verticale
ferro piegato e saldato, 1981



scuna categoria di portatori di interesse. Questo è un sistema efficace per decisioni di tipo organizzativo e con un basso livello di innovazione richiesto. Quando però il processo partecipativo viene avviato per favorire la creatività, l'emergere di soluzioni nuove, la raccolta di quante più informazioni e idee possibili, l'approccio rappresentativo non risulta funzionale allo scopo perché limita il numero dei partecipanti e affida loro il solo ruolo rappresenta-

tivo ed istituzionale. L'approccio utilizzato dalla metodologia dell'Open Space Technology è invece quello di coinvolgere contemporaneamente tutti gli stakeholder (fino a 1000 partecipanti), proprio per favorire la visione di ciascuna questione da tutti i possibili punti di vista.

2. LA "PERDITA DI CONTROLLO" SUL PROCESSO DECISIONALE

In secondo luogo, è fondamentale che, chi è istituzionalmente competente per una decisione, definisca i limiti del processo che intende avviare, ovvero in che misura è disponibile a 'perdere il controllo' e coinvolgere realmente gli interlocutori. La decisione può essere vista come un processo gestito in modo centralizzato seppure realizzato con il coinvolgimento di stakeholder interni ed esterni oppure, come un'azione di 'regolazione' di interessi differenti e, a volte, contrapposti. Il massimo della 'perdita del controllo' si raggiunge quando i portatori di interesse non sono solo ascoltati nella definizione degli obiettivi, ma definiscono di comune accordo gli obiettivi e poi partecipano in prima persona alla loro realizzazione, entrando a fare parte, non solo dei processi decisionali, ma anche di quelli di erogazione del servizio. Infine, l'ambito di decisione può essere limitato ad alcuni aspetti dei temi di competenza (che vanno quindi ben delimitati) o contribuire alla definizione dell'intera strategia in materia.

Le opzioni prescelte influenzeran-



Bronzetto
bronzo, 1985



no altre variabili determinanti nel processo decisionale quali:

- *La sua complessità.*
- *Il livello di legittimazione*, cioè il livello in cui gli stakeholder sentono interpretati i propri bisogni e aspettative.
- *La conoscenza dei bisogni (o dei risultati)*, intesa come accuratezza nella diagnosi dei bisogni degli stakeholder o nella loro valutazione dell'operato dell'organizzazione.
- *L'efficacia dell'azione*, cioè il futuro probabile livello di realizzazione della decisione delineata.

Per esempio, la complessità cresce con l'aumentare degli attori coinvolti ma, contemporaneamente crescono anche l'efficacia, la legittimazione e la completezza nell'analisi dei bisogni. Tuttavia, non sempre l'aumento degli stakeholder coinvolti determina un aumento della legittimazione e dell'efficacia. Quando il processo di partecipazione avviato crea delle attese di coinvolgimento nelle decisioni che poi sono disattese, si verifica un effetto boomerang: aumenta il senso di frustrazione e di conseguenza diminuisce la legittimazione di chi ha avviato il processo. Le aspettative deluse da un processo di partecipazione realizzato a metà, possono addirittura portare a livelli di legittimazione minori di quelli nella situazione di assenza totale di coinvolgimento.

LIMITI E RISCHI COMUNI DEI PROCESSI DECISIONALI INCLUSIVI

I processi inclusivi presentano alti tassi di complessità e quindi richiedono conoscenze e capacità specifiche, non tanto legate alle qualità personali degli individui che li avviano quanto alla conoscenza e padronanza di metodi e strumenti di lavoro. I rischi nell'avviare un processo inclusivo senza

l'aiuto di strumenti specifici per governarli sono, per esempio:

- L'inefficacia del processo rispetto alle finalità. Tavoli di concertazione o laboratori di cittadini non di rado si trasformano in occasioni in cui vengono espresse una serie di lamentele nei confronti del decisore. La riunione si trasforma in uno spazio per giustificare scelte già effettuate da una parte e per esporre il proprio malcontento dall'altra.
- Tempi lunghi con perdita di interesse da parte degli interlocutori più rappresentativi. Alcuni processi partecipativi riscontrano successo all'avvio ma, a causa dell'inefficacia nel prendere decisioni in gruppo o avviare azioni in tempi ragionevoli, perdono man mano i propri partecipanti. Rimangono solo quegli interlocutori che possono permettersi di dedicare molto tempo al processo. Nonostante il formale coinvolgimento di tutti gli stakeholder, il potere decisionale viene di fatto delegato a quanti resistono investendo molto tempo nel processo.
- Non chiara definizione dei limiti del potere decisionale con conseguente frustrazione dei partecipanti.
- Coinvolgimento degli stakeholder a decisione già avvenuta per paura di mostrarsi sprovveduti o confusi di fronte agli interlocutori. Il tardivo ascolto delle diverse posizioni dei portatori di interesse, può costringere o a fare marcia indietro o a difendere la decisione già presa di fronte a lamentele e critiche. Il processo diventa conflittuale e quindi poco produttivo.
- Improvvisazione della riunione. La riunione non strutturata può lasciare spazio al protagonismo di singoli, a discussioni fuori dal tema proposto per l'incontro, a conflitti personali.

ALCUNE TECNICHE E STRUMENTI: IL CERCHIO DI SAMOA E L'OPEN SPACE TECHNOLOGY

Alla base del successo dei processi decisionali inclusivi è il coinvolgimento di gruppi eterogenei di persone, al fine di avere diversi punti di vista rappresentati. L'approccio che si esplora nel presente articolo presuppone la 'perdita del controllo' e il 'lasciarsi sorprendere', cioè l'uso della partecipazione non per legittimare decisioni già prese, ma per far emergere soluzioni nuove e approcci 'win-win' ai problemi.

I metodi sono legati alle finalità che ci si propone: per una semplice attività di ascolto dei bisogni degli stakeholder o della loro percezione su un servizio, possono essere utilizzate tecniche di 'ascolto attivo'.

IL CERCHIO DI SAMOA

Il Cerchio di Samoa¹ è una metodologia di negoziazione su questioni controverse, basata su un dibattito regolato da precise indicazioni che limitano il sorgere di conflitti aperti e favoriscono dinamiche efficaci di discussione e ascolto. Il facilitatore distribuisce le sedie formando due cerchi concentrici e fa accomodare le persone sulle sedie, specificando che esclusivamente nel cerchio interno sarà possibile svolgere la discussione. Il meeting si svolge senza la guida di una figura leader (il facilitatore, infatti, ha unicamente il ruolo di far rispettare le regole di esecuzione). Una volta definito il tema della discussione le persone che vogliono avviare il dibattito (in genere non più di cinque) si siedono nel cerchio interno mentre i partecipanti del cerchio esterno hanno l'obbligo di rimanere in si-

lenzio (non parlare, non bisbigliare, non commentare e non applaudire).

Quando i membri del cerchio esterno desiderano prendere parte alla discussione, si alzano e sostano in piedi dietro a uno dei membri del cerchio interno che, entro pochi minuti ha l'obbligo di lasciare il posto al nuovo partecipante e accomodarsi nel cerchio esterno, salvo poi eventualmente rientrare nel cerchio interno quando lo desidera, stando in piedi dietro a un altro partecipante. In questo modo i componenti del cerchio interno possono succedersi nel dibattito. L'entrata nel primo cerchio di discussione implica, da parte di chi sceglie di interloquire, l'assunzione della responsabilità per favorire il buon andamento dei lavori.

Questo metodo di discussione favorisce l'approccio cooperativo ai problemi. Chi decide di intervenire, prendendo la responsabilità di inserirsi in un dibattito già avviato espone in genere il proprio punto di vista con rispetto. Chi ha un ruolo passivo o non costruttivo nella discussione viene in genere presto sostituito da uno dei membri del gruppo esterno. Le dinamiche di gruppo rimangono sempre ottimali in quanto la discussione avviene tra un numero limitato di persone.

L'OPEN SPACE TECHNOLOGY

Quando ci si prefigge di definire degli obiettivi comuni, di scrivere un piano strategico, di ideare un'innovazione nei servizi offerti o semplicemente una carta dei valori comuni che unifichi i diversi portatori di interesse, lo strumento decisionale più efficace è quello dell'Open Space Technology², che è una metodologia utilizzata da circa 20 anni nel pubblico e nel privato per risolvere problemi complessi attraverso il la-



voro concentrato, ma limitato nel tempo, di un gruppo di persone (da 20 a 1000 soggetti). Si tratta di un metodo di lavoro basato sull'autorganizzazione e la capacità propositiva delle persone che partecipano. È uno spazio aperto che viene riempito dalle idee, proposte, dando la possibilità a gruppi disomogenei e con interessi anche conflittuali, di auto-organizzarsi velocemente per risolvere problemi complessi producendo risultati sorprendenti.

Questo strumento di lavoro è stato ideato (o meglio codificato) a metà degli anni ottanta dall'esperto americano di organizzazioni Harrison Owen. Egli aveva notato che il momento più produttivo di molte riunioni era la pausa caffè, quando a livello informale, i partecipanti avevano l'opportunità di parlare delle questioni che stavano loro a cuore e di sviluppare rapporti umani proficui.

La riunione può essere organizzata nella forma di un workshop, possibilmente di un'intera giornata, o di una conferenza di più giorni a seconda della complessità delle tematiche da affrontare. In ogni caso, le uniche attività preparatorie consistono nella definizione chiara del tema di discussione, nell'invito con dovuto anticipo dei partecipanti e nell'allestimento del luogo dell'incontro secondo le modalità che si illustreranno in seguito. Le riunioni organizzate con questo approccio, infatti, non hanno né relatori né programmi. Tuttavia, già alla fine dell'incontro, è in genere possibile avere un verbale pronto da distribu-

ire a tutti i partecipanti e aver definito le azioni future e designato un responsabile.

UN EVENTO IN "OPEN SPACE"

Il miglior modo per comprendere la metodologia di lavoro dell'Open Space è partecipare ad un evento. La descrizione che segue tenterà di coglierne gli aspetti più significativi, con l'inevitabile rischio di non riu-



Bronzetto
bronzo, 1985

un'ampia stanza in cui si svolgerà l'Assemblea Plenaria; sono inoltre a disposizione almeno 10 ulteriori stanze per i gruppi di lavoro. In un lato della stanza per la plenaria è stato allestito un buffet, già pronto. Nella stanza le sedie sono distribuite a semicerchio, o a più semicerchi concentrici, a seconda del numero atteso di partecipanti. Il semicerchio è orientato verso un muro bianco.

Dopo il momento informale i partecipanti vengono fatti accomodare nelle sedie disposte a semicerchio e viene introdotto il tema. Il tema dell'incontro è presentato da un facilitatore esterno che ha preparato l'introduzione insieme all'organizzatore³. Dopo aver enunciato il tema della riunione, il facilitatore farà notare ai partecipanti il muro bianco davanti a loro: quello è il programma dei lavori. Infatti, nulla a parte il tema è stato predefinito in anticipo. Il gruppo stesso definirà il programma dei lavori identificando questioni o opportunità intorno al tema proposto. I partecipanti potranno dare a ciascuna idea un breve titolo e scriverla sulla carta a disposizione. È importante che ciascuno/a proponga le questioni a cui è veramente e direttamente interessato, perché sarà chiamato/a a prendere responsabilità diretta nell'organizzazione della discussione di quell'argomento, ovvero dire quando e dove il gruppo si incontrerà, partecipare alla discussione e inserire un report nel computer con l'eventuale aiuto dei facilitatori. Ciascun partecipante può proporre anche più di un argomento. Infatti, se alla fine della sessione l'argomento che gli sta a cuore non è stato trattato, la responsabilità è solo di quel partecipante che non l'ha proposto. Tutti gli argomenti individuati saranno poi, trascritti su fogli e attaccati, dagli stessi partecipanti, al muro.

Il facilitatore dopo aver enunciato il tema procederà all'illustrazione delle regole dell'evento. Esistono infatti 4 principi e una legge che fun-

gono da guida, sia per il leader che per i partecipanti. I principi sono i seguenti:

1. chi partecipa è la persona giusta;
2. qualunque cosa succeda va bene;
3. in qualsiasi momento si inizi va bene;
4. la sessione finisce quando è finito.

1° principio

Il primo principio ci ricorda che è inutile speculare su chi avrebbe potuto essere presente o sulla rappresentatività del gruppo durante l'Open Space. Dati tutti gli sforzi per includere più persone possibili e tutti gli attori chiave, una volta che il gruppo si riunisce è importante che le persone coinvolte si sentano legittimate a lavorare ed elaborare le proprie proposte. Se il gruppo è profondamente coinvolto ed appassionato, finito l'Open Space trasferirà quell'entusiasmo ad altre persone e la partecipazione, nelle sessioni successive si allargherà. Al contrario, se il tempo a disposizione viene sprecato dicendosi che il gruppo non è rappresentativo o competente, sicuramente l'Open Space non sarà un successo. Lo sforzo per raccogliere nel gruppo gli attori chiave (incluso il personale interno all'organizzazione) è decisivo, ma va concentrato nei giorni precedenti alla sessione di Open Space.

2° principio

Il secondo principio sembra ovvio. Dato quel luogo, quel momento e quelle persone qualunque cosa succeda è l'unica che poteva accadere. Con altre persone, in un diverso tempo e luogo i risultati sarebbero diversi. L'atteggiamento con cui iniziare un Open Space è quello di lasciarsi sorprendere. Chi arriva ad una sessione con una dettagliata lista di aspettative sui risultati sarà possibilmente frustrato e nello stesso tempo non focalizzerà l'attenzione su ciò di positivo che accadrà. Nessuno può predire



le sinergie che quelle persone in quel luogo produrranno. Questo è un punto importante dell'Open Space: il facilitatore deve avere sincera fiducia nel fatto che il gruppo troverà le proprie soluzioni. Tentativi di imporre risultati specifici o un'agenda prestabilita decreteranno il fallimento del processo.

3° principio

Il terzo principio può risultare nuovo nel mondo anglosassone ma si adatta abbastanza bene agli italiani. Concretamente esso decreta che si può iniziare in ritardo. Quando si vuole suscitare la creatività e l'apprendimento è importante che l'orologio non inibisca il processo. Poiché i risultati dell'Open Space si basano in gran parte sulle sinergie create dal gruppo, è positivo lasciare che all'inizio esso si amalgami in modo informale.

4° principio

L'ultimo principio, "la sessione finisce quando è finito" è in linea con il terzo: i momenti creativi spesso si presentano all'improvviso e non vanno interrotti. Questo implica che a volte è utile 'lasciar scorrere' l'Open Space più a lungo del previsto, se i gruppi non hanno finito. Ugualmente alcuni gruppi possono finire prima del tempo ed è importante che si sentano liberi di sciogliersi.

LA LEGGE DEI DUE PIEDI

L'Open Space ha poi una legge che tutti i partecipanti devono seguire affinché il processo funzioni. Si chiama 'la legge dei due piedi' e dice che "ciascun individuo ha due piedi e ha la responsabilità di usarli spostandosi da un gruppo in cui si sente inutile verso un altro in cui pensa di essere più produttivo...". Ciò può avvenire in qualsiasi momento della discussione. La responsabilità per il successo dell'Open Space sta in ciascun individuo che vi

partecipa. Ciascun individuo deve sentire di poter dare un contributo importante al lavoro; se ciò non accade è sua responsabilità spostarsi dove si sente utile. Andarsene via dal gruppo non è un atto di ostilità o rabbia, ma semplicemente adempiere alla propria responsabilità di essere utile: ciò deve essere fatto gentilmente e dimostrando rispetto per le persone coinvolte.

Uno dei più sorprendenti effetti della Legge dei due piedi è il suo contributo alla risoluzione dei conflitti. Quando nel gruppo ci sono dei conflitti spesso capita che le persone tendano a confrontarsi fino a non farcela più e, alla fine, esercitano la Legge dei due piedi: escono dalla stanza, si calmano e poi tornano perché hanno comunque interesse ad influenzare il corso della decisione. Apparentemente l'interesse per l'argomento trattato tiene persone diverse insieme mentre la 'legge dei due piedi' consente loro di separarsi nel momento in cui il confronto diventa insostenibile.

Dopo che tutti i partecipanti hanno attaccato al muro il proprio 'pezzo di ordine del giorno' (firmato) si incoraggiano le persone ad alzarsi per guardare e leggere quanto proposto dagli altri. Se solo alcuni hanno esplicitato le proprie proposte ed altri no, è importante non mettere fretta, soprattutto se sono presenti persone svantaggiate che possono avere bisogno di più tempo per definire le proprie idee e trovare il coraggio di esporle.

Di solito, a pochi minuti dal termine del discorso introduttivo il muro si riempie di idee e proposte, anche più di quanto sia possibile discutere nel tempo a disposizione. Il facilitatore non interviene in alcun modo classificando le proposte o tentando di aggregare proposte simili. Anzi, chiederà a ciascuno di definire in quale delle stanze a disposizione e a che ora intende organizzare la discussione dell'argomento proposto.

Il facilitatore incoraggia poi i partecipanti ad iscriversi a quegli argomenti proposti da altri sulle cui decisioni desi-

derano contribuire, senza preoccuparsi di eventuali conflitti di ora o luogo. Spesso i partecipanti stessi decidono di aggregare le proprie proposte simili in un unico gruppo di lavoro, e si accordano sui tempi e gli orari in modo da non avere conflitti. Il facilitatore fornisce supporto a questo processo senza fretta, fino a che ciascun gruppo di lavoro non abbia un luogo, un orario e un responsabile della discussione. Alcuni dei temi proposti avranno pochissimi iscritti: sarà lo stesso proponente a decidere se confluire in un gruppo più grande, o lasciare il gruppo di lavoro così com'è, discutendo in pochi. In questo modo emergono i temi di maggior interesse per i partecipanti, mentre alcuni argomenti di poco interesse perdono rilevanza.

A questo punto il facilitatore esorta i gruppi a riunirsi ed iniziare a lavorare e lascia la stanza, proprio per aiutare i partecipanti a capire che essi stessi sono responsabili. Prima di lasciare la stanza dà a tutti appuntamento per il momento serale conclusivo.

I partecipanti iniziano a lavorare nei gruppi; alcuni si attardano al rinfresco (che ha la funzione di evitare interruzioni per la pausa pranzo e di incoraggiare i partecipanti a tornare nella stanza plenaria tra una riunione e l'altra e riguardare il programma dei lavori sul muro di riferimento).

Da ora in poi il ruolo del facilitatore si limita ad organizzare la raccolta dei report dei vari gruppi, a prendersi cura della stanza della plenaria ed assicurarsi che tutti i fogli siano appesi al muro, con tutte le informazioni necessarie affinché i partecipanti sappiano dove e a che ora si svolgono le sessioni scelte. Man mano che i gruppi di lavoro redigono i propri report, poi, questi vengono stampati e appesi al muro, perché tutti sappiano cosa è stato deciso ed eventualmente possano iniziare nuovi gruppi per integrare e migliorare le proposte emerse.

Infatti, ciascun partecipante, in ciascun momento, può inserire nel programma un nuovo argomento.

Compito del facilitatore sarà in questo caso quello di girare nelle stanze per informare che è stata indetta una nuova riunione, in modo che chi abbia interesse a partecipare possa farlo.

Durante il *momento conclusivo* viene letto il documento finale, vengono annunciati gli impegni presi, i passi successivi e i commenti sull'evento. I partecipanti tornano a riunirsi nel gruppo in plenaria e le sedie sono in cerchio. Il facilitatore dà ai partecipanti che lo desiderino l'opportunità di fare commenti sull'evento e di formulare le proprie proposte. Durante la sessione finale a tutti i partecipanti viene consegnata una copia del documento finale che contiene proposte, decisioni e conclusioni di ciascun gruppo di lavoro.

In certi casi è però meglio non usare l'Open Space. Per esempio, quando si sa già dove l'organizzazione si deve dirigere e si vuole coinvolgere altri partecipanti in una scelta di fatto già presa. In questo caso l'Open Space non è affatto utile perché questa tecnica implica un coinvolgimento reale ed effettivo, nonché una disponibilità da parte di chi è responsabile delle scelte, ad utilizzare le proposte che emergono dalla sessione. In caso contrario questo sistema di coinvolgimento creerà soltanto frustrazione e risentimento nei partecipanti.

Infine, l'obiettivo dell'Open Space non è solo quello di formulare proposte ma anche di assumersi delle responsabilità nella loro realizzazione. Per questo motivo è importante che partecipino alla sessione, oltre agli attori esterni, anche i membri interni dell'organizzazione che, necessariamente, avranno un ruolo fondamentale nell'attuazione delle proposte emerse. Nello stesso tempo la tecnica avrà ancora più successo se il decisore che avvia il processo è disposto a coinvolgere i partecipanti anche negli stadi successivi: quelli relativi all'attuazione. Da qui nasce un vero lavoro di partenariato, in cui ciascun attore, sulla base delle sue stes-



se proposte, prende la responsabilità di singole azioni che consentiranno di creare dei cambiamenti effettivi.

Al Collegio del Mondo Unito dell'Adriatico, la tecnica dell'Open Space è utilizzata all'inizio dell'anno scolastico per "la giornata delle iniziative". Ai ragazzi viene chiesto di pensare quali iniziative vorrebbero attuare durante l'anno, per realizzare gli ideali del Collegio del Mondo Unito e dare più senso alla propria presenza in questa scuola così particolare. I ragazzi identificano normalmente decine di iniziative che poi discutono e pianificano durante i gruppi di lavoro. Il report finale dell'Open Space è la somma degli impegni che essi prendono di fronte ai compagni ed ai professori; tale report viene poi pubblicato nella intranet della scuola e verificato ed aggiornato regolarmente durante l'anno, per monitorare come gli ideali del Collegio del Mondo Unito vengano messi in pratica dagli studenti.

Il grande beneficio dell'Open Space Technology è quello di aiutare a cementare gli attori, a farli sentire partecipanti di una stessa esperienza e di aumentare il senso di responsabilità tra i partecipanti. L'Open Space è efficace perché crea anche un cambiamento nel comportamento delle persone, che diventano più responsabili e motivate anche quando tornano alle proprie attività quotidiane.

Valentina Bach

Director of International Projects
Collegio del Mondo Unito dell'Adriatico - Duino (Trieste)

BIBLIOGRAFIA

Bach V., Ravaioli P.

Pianificazione strategica e Balanced Scorecard negli Enti Locali, verso la democrazia partecipata, Franco Angeli, Milano, 2007.

Bobbio L.

A più voci - Amministrazioni pubbliche, imprese, associazioni e cittadini nei

processi decisionali inclusivi,

Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, Roma, 2004.

Owen H.

Open Space Technology: A User's Guide, Barrett-Koehler, San Francisco, 1997.

Owen H.

Spirit. Transformation and Development in Organizations, Capitolo XI *A tale of nine Cities*, Abbott Publishing Potomac, Maryland, 1997.

Paletta A., Vidoni D.

Scuola e creazioni di valore pubblico, Armando Editore, 2004.

Paletta A.

Aspetti innovativi di pianificazione strategica nella scuola, <http://www.istruzione.lombardia.it/formazione/rend-sociale.htm>.

NOTE

1 Per favorire la discussione e lo scambio di vedute in un gruppo di persone con valori e vedute potenzialmente conflittuali, può essere utilizzato il metodo di discussione del 'Cerchio di Samoa' sperimentato con successo al Collegio del Mondo Unito dell'Adriatico, e utilizzato come strumento per il dibattito di questioni controverse tra studenti i cui paesi di provenienza sono in conflitto tra loro.

2 Ho utilizzato L'Open Space Technology in vari Comuni italiani e in Friuli Venezia Giulia per la pianificazione annuale dei servizi educativi del Comune di Monfalcone, nonché al Collegio del Mondo Unito dell'Adriatico.

3. Al Comune di Monfalcone, per esempio, uno degli incontri organizzati aveva come tema "I bambini di Monfalcone: quale scuola? Cerchiamo di comprendere i bisogni dei nostri figli e dei bambini di Monfalcone, con particolare riferimento al tempo che passano a scuola...". All'evento partecipavano operatori della scuola, insegnanti, direttori didattici, impiegati comunali, genitori.

GIANT: UN PROGETTO EUROPEO

PER IL RACCORDO FRA SISTEMI DI ORIENTAMENTO

Maria Grazia D'Angelo

GIANT - Guidance: Innovative Actions and New Tools, è un progetto di durata biennale¹ finanziato nell'ambito del Lifelong Learning Programme² che afferisce al programma settoriale Leonardo da Vinci Multilateral Projects 'Transfer of Innovation' (TOI)³. GIANT si pone l'obiettivo di trasferire e applicare, anche parzialmente, un modello innovativo di dispositivo di raccordo/centro servizi di orientamento messo a punto attraverso un precedente progetto Leonardo denominato GIRC – Guidance Innovations Relays Centers, conclusosi nel 2007.

Il modello GIRC si pone nella prospettiva di favorire l'innovazione e la qualità nel campo dell'orientamento attraverso l'integrazione e il raccordo fra sistemi che hanno competenze diverse e complementari: il sistema dell'Istruzione Scolastica, il sistema del Lavoro, il sistema della Formazione Professionale.

Per favorire questa integrazione il modello individua quattro funzioni strategiche⁴ la cui presa in carico a livello territoriale potrebbe soddisfare alcuni bisogni del sistema di orientamento che il dibattito e la letteratura sul tema individuano come cruciali. Tali funzioni possono così essere riassunte:

- *funzione di assistenza tecnica*, intesa come supporto alla definizione di strategie di governance dell'orientamento;
 - *funzione di supporto alla formazione degli operatori di orientamento*, intesa come supporto all'incremento delle competenze degli operatori di orientamento sia in fase di ingresso alla professione sia in fase di aggiornamento;
 - *funzione di promozione della qualità*, intesa come supporto all'innalzamento della qualità dei servizi agendo sugli standard, sugli strumenti, sulla valutazione e sull'integrazione dei servizi;
 - *funzione di ricerca e sviluppo*, intesa come supporto all'innovazione e prefigurazione di strategie di sviluppo del sistema di orientamento che non siano condizionate solo dall'emergenza ma siano ancorate a risultati della ricerca.
- Per ciascuna funzione sono state declinati, al termine di un complesso lavoro di analisi:
- la *finalità generale* che viene soddisfatta dalla specifica funzione;
 - i *singoli obiettivi* che concorrono a declinare la finalità generale di quella funzione;
 - una serie di *attività* attraverso



I CONTRIBUTI SCIENTIFICI DI MARIA LUISA POMBENI

In Italia, sede prioritaria di trasferimento del modello di dispositivo di integrazione fra servizi di orientamento previsto nel progetto GIANT ed elaborato attraverso il progetto GIRC, l'attenzione all'analisi dell'orientamento in chiave di sistema è innegabilmente legata ai numerosi contributi scientifici di Maria Luisa Pombeni, già docente di Psicologia del lavoro e delle

organizzazioni presso l'Università di Bologna e referente scientifico del progetto GIRC in qualità di Direttrice di Ce.Trans. Maria Luisa Pombeni è tragicamente scomparsa a seguito di un incidente stradale nell'agosto del 2008 prima dell'avvio delle attività del progetto GIANT, alla cui progettazione aveva attivamente contribuito.

le quali è possibile perseguire il raggiungimento dei singoli *obiettivi identificati*;

- alcuni output del processo attivato, cioè alcuni *prodotti* che rappresentano l'esito tangibile delle singole azioni;
- i *soggetti coinvolti* nelle diverse attività da intendersi, a seconda dei casi, sia come promotori sia come destinatari delle specifiche attività.

Nell'ambito della cornice di riferimento fin qui delineata il progetto GIANT vede coinvolti:

- 4 partner che hanno partecipato all'elaborazione del modello GIRC. In particolare: due partner italiani Aster e Ce.Trans, l'Università di Santiago di Compostela (ES) e l'Institutul de Stiinte ale Educatiei – Istituto di Scienze dell'Educazione (RO);
- 4 istituzioni pubbliche che, coinvolte nella fase di sperimentazione o di diffusione del progetto GIRC come beneficiarie, entrano ora come partner nel Progetto GIANT per essere sedi di trasferimento/applicazione del modello GIRC. Si tratta di Enti Locali italiani che partecipano al progetto attraverso le loro Direzioni con-

competenza in materia di orientamento: la Regione Friuli Venezia Giulia, la Regione Marche, la Provincia di Milano; la Provincia di Bologna.

PRINCIPALI LINEE DI ATTIVITÀ

Il progetto GIANT si articola attorno a tre *work package* principali:

1. l'*adattamento* del modello oggetto di trasferimento ai bisogni e alle caratteristiche dei diversi contesti territoriali/istituzionali che sono sede di trasferimento;
2. la *condivisione di strumenti di supporto* per facilitare il trasferimento del modello all'interno del partenariato;
3. l'*applicazione del modello* nei diversi contesti di trasferimento.

Accanto a queste linee d'intervento il progetto prevede attività di valutazione del processo di trasferimento, di valorizzazione e disseminazione dei risultati nonché, naturalmente, di coordinamento delle azioni a livello transnazionale che si sviluppano per tutta la durata del progetto.

La fase di *adattamento* è caratterizzata da un'analisi di dettaglio del

IL PROGETTO GIANT IN FRIULI VENEZIA GIULIA

La regione FVG, una delle quattro amministrazioni pubbliche partner nel Progetto GIANT, ha attualmente completato la fase di adattamento del modello con l'elaborazione del proprio piano di trasferimento e, dallo scorso aprile, avviato la fase

di condivisione degli strumenti di supporto tramite un percorso formativo modulare rivolto ai docenti del proprio sistema scolastico/formativo, di cui verrà data informazione nel prossimo numero della rivista.

modello GIRC oggetto di trasferimento in vista della scelta delle funzioni del modello che ciascun contesto sede di trasferimento intende implementare. Al termine di questo *work package* ciascun partner italiano sede di sperimentazione (Provincia di Bologna, Provincia di Milano, Regione Friuli Venezia Giulia, Regione Marche) ha definito le proprie specificità nell'applicazione del modello.

La fase di *condivisione di strumenti* è di estrema importanza per rendere operativo il trasferimento del dispositivo di integrazione fra servizi di orientamento. Infatti, la peculiarità del progetto GIANT consiste nel trasferimento di un 'modello' di dispositivo/servizio di orientamento all'interno delle sopra citate pubbliche amministrazioni italiane. Un 'modello', tuttavia, non può che collocarsi, per definizione, su un livello di *astrazione* e *generalità* tali da facilitarne l'adattamento in contesti differenziati senza snaturarne gli obiettivi di fondo. Cosa accade, dunque, quando questo modello deve essere assunto in contesti terzi? In che modo il modello GIRC può diventare uno strumento concreto per i decisori istituzionali interessati a promuovere una politica di qualità e integrazione fra servizi nell'orientamento? La risposta che il progetto GIANT ha dato a questa domanda è stata, in primo luogo, quella della condivi-

sione di metodologie e strumenti operativi all'interno del partenariato e, successivamente, anche e soprattutto fra gli operatori dei diversi settori (scuola, lavoro, formazione professionale) che, con competenze diverse, intervengono nel campo dell'orientamento e che ciascun ente pubblico italiano ha coinvolto e coinvolgerà nella fase di applicazione del modello. Le aree di lavoro identificate dal progetto GIANT per la condivisione di metodi e strumenti sono state:

- a. la valutazione delle azioni di orientamento;
- b. la metodologia per l'utilizzo di strumenti di orientamento;
- c. la raccolta di buone pratiche su servizi/percorsi/servizi di orientamento per i giovani under 25.

Come già indirettamente anticipato, le attività di *applicazione del modello*, previste nel *work package* 3, sono fortemente intrecciate con le attività relative alla condivisione di strumenti.

Il legame fra queste due fasi di lavoro, già ipotizzato in fase di progettazione, si è meglio delineato e precisato negli aspetti più applicativi in corso d'opera, contribuendo a definire il piano di lavoro della fase di applicazione del modello. In questa terza fase il compito di ciascuna istituzione pubblica italiana è quello di individuare, all'interno del modello GIRC, le funzioni ritenute più strategiche per lo svilup-



po qualitativo del proprio sistema territoriale di orientamento e, in base a tale scelta, predisporre un piano di lavoro che consenta di favorire l'integrazione e il raccordo fra almeno due settori diversi che intervengono nel settore (ad es. raccordo fra scuole e servizi territoriali di orientamento oppure fra servizi per il lavoro e servizi della formazione professionale che operano su un medesimo territorio, ecc.). Non va dimenticato, infatti, che il modello che si vuole trasferire si prefigge, come principale risultato atteso, quello del superamento, anche parziale, della frammentazione di competenze nel campo dell'orientamento che si traduce in un'offerta di servizi non ottimale dal punto di vista del ciclo di fruizione dell'utenza.

IL PIANO DI TRASFERIMENTO

Il progetto GIANT è attualmente al suo primo anno di attività. Molte sono le iniziative che devono ancora essere realizzate e che potranno essere di sicuro interesse per ragionare a livello europeo sul trasferimento del modello di dispositivo di integrazione fra servizi di orientamento, a partire dai risultati raggiunti nel contesto italiano dalle quattro istituzioni pubbliche attivamente impegnate nel processo di trasferimento stesso.

Anche in corso d'opera, tuttavia, sono stati raggiunti alcuni primi risultati⁵ di interesse per la comunità professionale degli orientatori.

Il primo risultato raggiunto è che ciascuna istituzione pubblica italiana partner del progetto ha realizzato un proprio Piano di Trasferimento all'interno del quale ha previsto una serie di attività attraverso le quali 'tradurre' operativamente l'idea di integrazione fra servizi di orientamento veicolata

dal modello GIRC: Il Piano di Trasferimento è stato compilato con l'attenzione a fornire al partenariato europeo alcune informazioni utilizzabili in vista di una futura replicabilità del processo di trasferimento in altri paesi europei. A questo scopo, all'interno del Piano, sono indicati, oltre alle attività che ciascuna istituzione pensa di realizzare in

Bronzetto
bronzo, 1985



relazione a funzioni e obiettivi del modello selezionati, anche:

- le condizioni di contesto che possono facilitare la trasferibilità del modello;
- la descrizione degli elementi innovativi che, attraverso il progetto GIANT, possono essere introdotti nel contesto;
- gli effetti/risultati attesi dal processo di trasferimento;
- gli eventuali rischi di effetti indesiderati che potrebbero verificarsi durante il processo di trasferimento;
- i margini di adattamento/personalizzazione del modello trasferito.

Si riporta di seguito uno schema riepilogativo delle principali attività previste nei diversi Piani che rappresentano, di fatto, un piano di programmazione delle attività previste nel work package 3.

Va infine sottolineato come la scelta di funzioni e obiettivi, su cui concentrare l'azione di trasferimento del modello, sia stata realizzata con attenzione alle condizioni di sostenibilità dei processi attuati attraverso il progetto GIANT, anche al termine delle attività progettuali. Sebbene la sostenibilità di azioni di sistema, quali quelle previste dal progetto, sia legata anche a variabili di tipo politico e socio-economico non sempre prevedibili in anticipo, la sensibilità verso questa dimensione è comunque una caratteristica chiave di tutti i Piani di Trasferimento presentati dalle diverse istituzioni.

Maria Grazia D'Angelo

ASTER - Bologna

NOTE

1 Ottobre 2008 - Settembre 2010.

2 Il progetto è finanziato con il sostegno della Commissione europea.

3 L'obiettivo dei TOI è quello di "incrementare la qualità e l'attrattività del sistema europeo di istruzione e formazione professionale attraverso l'adattamento e l'integrazione del contenuto innovativo o dei risultati di precedenti progetti Leonardo da Vinci o di altri progetti innovativi" (Cfr. www.programmaleonardo.net).

4. L'individuazione delle funzioni è avvenuta attraverso una complessa fase di indagine e analisi realizzata all'interno dei 5 paesi europei partner del progetto GIRC (Italia, Spagna, Romania, Regno Unito, Malta) e che ha visto anche il coinvolgimento dei maggiori esperti di orientamento all'interno di ciascuna realtà nazionale.

5. Tutti i prodotti/risultati del progetto vengono messi a disposizione in tempo reale sul sito www.giantproject.org.



ATTIVITÀ, FUNZIONI E OBIETTIVI DEL MODELLO	Regione Friuli Venezia Giulia	Regione Marche	Provincia di Bologna	Provincia di Milano
Funzione: ASSISTENZA TECNICA Obiettivo: Favorire la comunicazione fra soggetti socio-istituzionali competenti	Creazione di un tavolo di coordinamento tecnico che coinvolga il sistema scolastico e il sistema della formazione professionale in un'ottica di empowerment, in modo da mettere le diverse istituzioni in grado di adottare autonomamente, con competenza professionale e responsabilizzazione organizzativa, l'insieme di programmi e azioni orientative necessari e a rendere orientativo un determinato contesto educativo	Creazione di un tavolo di coordinamento tecnico che coinvolga tre sistemi (scolastico, formazione professionale, lavoro) in un'ottica di empowerment, in modo da mettere le diverse istituzioni/ servizi provinciali in grado di adottare autonomamente, con competenza professionale e responsabilizzazione organizzativa, l'insieme di programmi e azioni orientative necessarie a rendere orientativo un determinato contesto educativo.	Creazione di un tavolo di coordinamento tecnico che coinvolga responsabili di servizi scolastici e di servizi sociali per la definizione di linee prioritarie di intervento.	
Funzione: PROMOZIONE DELLA QUALITÀ Obiettivo: Qualificare pratiche e strumenti professionali	Diffusione di percorsi metodologici per il corretto utilizzo di strumenti orientativi attraverso cicli di incontri a carattere informativo e formativo rivolti ad operatori dei servizi periferici di orientamento della regione Friuli Venezia Giulia e a docenti del sistema scolastico/formativo.	Diffusione di percorsi metodologici per il corretto utilizzo di strumenti orientativi attraverso cicli di incontri a carattere informativo e formativo rivolti agli operatori di orientamento dei Centri per l'Impiego, l'Orientamento e la Formazione (CIOF) e ai formatori del sistema della formazione professionale per il target under 25.	Per il raggiungimento di questo obiettivo le attività si svilupperanno in due direzioni. Da un lato riguarderanno la sperimentazione di buone pratiche, percorsi e strumenti orientativi a partire dalla diffusione sul territorio e conoscenza della banca dati sull'orientamento. Dall'altro lato, invece, attraverso il confronto con gli operatori del territorio si procederà a inserire in banca dati strumenti ed esperienze realizzate sul territorio.	
Obiettivo: Monitorare e valutare l'efficacia e l'efficienza dei servizi di orientamento	Diffusione in tutti i servizi di orientamento del sistema istruzione e formazione professionale di un medesimo sistema di valutazione delle azioni orientative attraverso azioni di supporto.	Sensibilizzazione/diffusione nei servizi di orientamento dei CIOF di un riferimento metodologico per la condivisione di un medesimo sistema di valutazione delle azioni orientative per gli under 25 anni attraverso azioni di supporto		Sviluppo di un'attività di valutazione e monitoraggio delle attività/percorsi /servizi coinvolti nelle attività di trasferimento
Funzione: RICERCA E SVILUPPO Obiettivo: Sostenere la progettazione a livello europeo, nazionale e locale			Sviluppo di competenze negli operatori delle strutture di orientamento e dei servizi sociali per l'utilizzo di metodologie e strumenti per la progettazione di interventi orientativi.	Sviluppo di competenze negli operatori delle strutture di formazione professionale e dei servizi per l'impiego per l'utilizzo di metodologie e strumenti per la progettazione di interventi orientativi.

GIANT: schema riepilogativo

"L'ORIENTAMENTO PER IL FUTURO: ASSETTI ISTITUZIONALI E DIMENSIONE FORMATIVA AL SERVIZIO DELLA PERSONA"

SEMINARIO NAZIONALE
ABANO, 2-5 MARZO 2009

Speranzina Ferraro

PREMESSA

L'orientamento investe il processo globale di crescita della persona e si estende lungo tutto l'arco della vita. L'essere una modalità educativa permanente e trasversale implica che sia presente in maniera consapevole nel processo educativo sin dalla scuola primaria e che sia trasversale a tutte le discipline.

La dimensione trasversale e continua dell'orientamento implica il superamento dell'ottica esclusivamente informativa dell'orientamento, che lo relega all'ultimo anno delle scuole secondarie di 2° grado, con un ruolo episodico e frammentario, e il suo collegamento alla formazione delle *'competenze per la vita'*, che ciascun giovane deve poter acquisire nel suo percorso di istruzione e formazione.

Infatti, tutti gli studiosi ed esperti che lavorano in campo didattico hanno segnalato da tempo che molte successive carenze sono riconducibili proprio ad insegnamenti non adeguati che i ragazzi incontrano nelle scuole elementari e medie e che le competenze e la motivazione ad apprendere si sviluppano e si consoli-

dano prevalentemente nella scuola primaria. Dopo, può essere tardi intervenire e cambiare.

Da queste premesse nasce il Seminario di Abano, che segue un asse di sviluppo che va dalla scuola primaria all'università, coerente con la condizione dell'orientamento che si sviluppa lungo tutto l'arco della vita, in continuità tra il sistema d'istruzione e formazione, l'università e l'alta formazione artistica, musicale e coreutica, la formazione tecnica superiore e il lavoro, come previsto e delineato dai decreti legislativi n. 76 e 77/2005 e dai decreti legislativi applicativi n. 21 e 22/2008.

Il seminario abbraccia una visione integrata dell'orientamento, chiaramente delineata dall'impianto organizzativo di tipo interistituzionale e fondato sul concetto di *'rete'*: rete tra tutti i *Soggetti responsabili e competenti* per il successo scolastico e formativo di ciascuno.

Esso risponde anche all'esigenza di riprendere il dialogo con gli operatori della scuola su questo tema, interrotto dal 2005 e di riattivare *'reti'* di comunicazione e di formazione con il territorio ai diversi livelli.



IL PERCORSO E I CONTENUTI

Il Gruppo Tecnico Scientifico Nazionale¹, istituito con decreto dipartimentale n. 40 del 31/8/2008, ha visto, sin dal suo avvio, la presenza, accanto alla D.G. per lo Studente, di altre Direzioni Generali, la D.G. per l'istruzione post secondaria, la D.G. per il personale scolastico, la D.G. per lo studente e il diritto allo studio (Università), due dirigenti dell'USR Veneto, incaricato dell'organizzazione logistica, e due docenti universitari, particolarmente impegnati nel settore: prof.ssa Maria Luisa Pombeni (Università di Bologna) e prof.ssa Marisa Michellini (Università di Udine). Il Gruppo tecnico scientifico è stato successivamente integrato, dopo la scomparsa improvvisa della prof.ssa Pombeni, dalla prof.ssa Cri-

stina Castelli dell'Università Cattolica di Milano. Alla prof.ssa Pombeni e al suo impegno professionale per la formazione del personale della scuola sul tema dell'orientamento formativo è stato rivolto un breve ma intenso ricordo all'avvio del seminario.

Il Gruppo Tecnico Scientifico, nel corso dei lavori da settembre a oggi, ha definito l'impianto organizzativo del Seminario Nazionale, che segna la ripresa delle azioni del Ministero dell'Istruzione in tema di orientamento. Esso va considerato come la prima tappa di un percorso di azioni che abbraccia il sistema d'istruzione e formazione nella sua totalità e che proseguirà con azioni specifiche di formazione a livello territoriale, attraverso l'organizzazione di seminari interregionali.

Disco
pietra, 1990



I partecipanti al seminario sono stati:

1. referenti regionali e provinciali e i docenti con particolari esperienze nel campo dell'orientamento e della dispersione scolastica, individuati dagli Uffici Scolastici Regionali;
2. rappresentanti di varie Università;
3. rappresentanti del Ministero del Lavoro;
4. rappresentanti degli Enti Locali (Regioni, UPI, ANCI);
5. rappresentanti del mondo del lavoro e dell'impresa;
6. rappresentanti del mondo della formazione professionale;
7. rappresentanti delle famiglie;
8. rappresentanti degli studenti.

Nell'ottica di contribuire allo sviluppo e alla realizzazione del sistema formativo integrato, sono stati coinvolti gli altri Soggetti istituzionali, competenti per legge, (in particolare Min. Lavoro, Famiglia, Gioventù, Conferenza Stato Regioni, UPI, ANCI, Confindustria), al fine di delineare insieme, sin dall'avvio, le linee di un modello condiviso di coordinamento e di azioni per il prossimo futuro.

La definizione di un modello di collaborazione sistematica tra scuola, università e altri soggetti istituzionali, per la realizzazione del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e per la prevenzione della dispersione e degli abbandoni, è uno degli obiettivi non più differibili².

Il forum, che non si può ancora considerare una 'comunità di pratiche' ma che tende in questa direzione, nonostante le iniziali difficoltà, comprensibili per chi ancora nel mondo della scuola non interagisce facilmente con le nuove tecnologie, è stato un successo. Numerosi sono gli interventi del mondo della scuola e degli enti locali sui temi proposti, anche se variamente distribuiti per la provenienza geografica. Molti apprezzamenti sono venuti per la documentazione offerta e per le tematiche oggetto di confronto e riflessione. Maggiormente

te attivi e presenti sono stati gli operatori di alcune regioni del Nord. Per il Centro e il Sud la presenza è variamente distribuita.

I principali obiettivi del seminario nazionale sono:

- sul versante scuola, la ripresa del dialogo con gli operatori della scuola, in particolare con i referenti regionali, provinciali e con i docenti, con i quali condividere assetti culturali, metodologici e didattici propedeutici all'avvio di percorsi di ricerca/azione da sperimentare, monitorare, sviluppare e valutare secondo un preciso planning;
- sul versante interistituzionale, la ripresa del dialogo con gli altri Soggetti istituzionali, ai vari livelli (Ministero del Lavoro, Conferenza Stato-Regioni, Regioni, U.P.I., A.N.C.I., Confindustria, Mondo del lavoro), per tracciare insieme le linee di un modello di coordinamento e di azioni per il prossimo futuro³.

Il miglioramento delle performance dei nostri studenti nel passaggio dalla scuola all'università e al lavoro comporta, infatti, il coordinamento e la condivisione di percorsi e di azioni che fanno capo congiuntamente a più soggetti.

Le aree tematiche oggetto di approfondimento nel forum e nel seminario sono le seguenti:

1. Orientamento: natura, scopi e dimensioni.
 - a. Orientamento nella scuola: azioni e compiti relativi al piano dell'offerta formativa di ogni scuola, dei consigli di classe, del singolo docente. La funzione orientante del singolo docente. Il ruolo della famiglia.
2. Rete integrata e sua organizzazione, in termini di strutture, strumenti, modi e tempi.
 - a. Servizi: quali servizi a livello regionale, provinciale, comunale, scolastico e universitario nell'ottica del sistema d'istruzione e formazione



lungo tutto l'arco della vita.

3. Continuità e transizione nel sistema d'istruzione e formazione tra:

- Scuola primaria – scuola media di primo grado.
- Scuola media di primo grado – scuola media di secondo grado.
- Scuola media di secondo grado – Università, AFAM, post secondario.

a. Continuità e transizione nel sistema d'istruzione, formazione e lavoro rispetto a:

- Dimensione orientativa del lavoro.
- Alternanza.
- Ri-orientamento.
- Educazione degli adulti.

Il rilancio dell'orientamento è accompagnato e sostenuto dal Piano Nazionale di orientamento, che prende avvio con il Seminario, ma che non si conclude con esso.

È un'assoluta priorità riprendere il dialogo con i docenti, accompagnare la loro crescita professionale e non farli sentire soli nel percorso di transizione e cambiamento; contestualmente riaprire il dialogo e renderlo sistematico con gli altri Soggetti istituzionali, fortemente presenti nel territorio, con le imprese, con il mondo del lavoro e della formazione.

La consapevolezza di questi risultati e la proficua collaborazione instaurata tra Istruzione e Università attraverso diverse esperienze formative, tra docenti delle scuole e docenti universitari, tra cui spicca quella del Progetto 'Lauree Scientifiche', ci fa ritenere che sia possibile estendere tale collaborazione e modalità di lavoro ad altri Soggetti e campi, con l'obiettivo di arrivare alla definizione di un modello di collaborazione sistematica tra scuola e università, tra scuola e altri Soggetti istituzionali, di formazione iniziale e continua dei docenti, di recupero della motivazione allo studio dei nostri studenti, unica via per superare il fenomeno degli abbandoni precoci, dei bassi livelli di competen-

ze e dei tempi lunghi di laurea.

Il cammino è avviato, si tratta di trovare insieme con tutti i Soggetti coinvolti le sinergie possibili. L'interesse per questo seminario, manifestato da tutti i Soggetti istituzionali è incoraggiante. Ciò che è importante oggi è dare segnali di ripresa reale dell'iniziativa e della regia del Ministero dell'Istruzione in questo settore così delicato, per *aiutare efficacemente la scuola ad affrontare il problema dei ragazzi che si perdono per la strada anche a causa di un cattivo orientamento.*

Speranzina Ferraro

Dirigente Scolastico

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

NOTE

1 I componenti del Gruppo Tecnico Scientifico sono: Cristina Castelli (Un. Cattol. Milano), Marisa Michelini (Univ. di Udine), Roberta Cacciamani (Min. dell'Università), Angiolina Ponziano (D.G. Personale scuola del Min. dell'Istruzione), Cecilia Spinazzola (D.G. per l'istruzione e formazione tecnica superiore del Min. Istruzione), Gianna Miola (USR Veneto), Stefano Quaglia (USR Veneto), Valerio Scotton (D.G. per lo Studente, Min. Istruzione), Antonio Cutolo (D.G. per lo Studente, Min. Istruzione), Speranzina Ferraro, coordinatore nazionale del GTS (D.G. per lo Studente, Min. Istruzione).

2 Gli iscritti al seminario, designati dagli Uffici Scolastici Regionali, dall'Università, da Enti Locali (Regioni e Province), ex IRRE, etc., hanno altresì partecipato ad un 'forum telematico riservato', indirizzo: <http://srvforum.istruzione.it>, messo in atto in collaborazione con l'EDS, finalizzato a sviluppare preventivamente un attivo e proficuo confronto sulle tematiche-bersaglio del Seminario.

3 Tali obiettivi sono pienamente in sintonia con le indicazioni dei decreti legislativi n. 76 e n. 77 del 2005 e n. 21 e n. 22/2008, artt. 3 e 4.

“LE STORIE SIAMO NOI”

CONVEGNO NAZIONALE

SULL'ORIENTAMENTO NARRATIVO

AREZZO, GROSSETO, 13-14 MARZO 2009

Riccardo Fabiani

Il 13 e il 14 marzo scorsi, a Grosseto e Arezzo, si è tenuto il secondo convegno nazionale sull'orientamento narrativo, 'Le storie siamo noi'. Nel corso dei due giorni si è avuta la presenza di oltre 450 partecipanti provenienti da tutta Italia, tra operatori di orientamento, insegnanti, educatori e studiosi.

Tale metodologia di orientamento ha mosso i suoi primi passi nel 1997 ad Arezzo. Già nel 1999 iniziavano ad essere pubblicati i primi articoli². Nello stesso anno, sempre ad Arezzo, si tenne il primo convegno, dal titolo *“Io so una tale quantità di favole. L'esperienza e la metodologia dell'orientamento narrativo”*. A questo ne seguirono altri: particolarmente importante fu quello tenutosi nel 2002, *“Fotografie dal futuro: orientamento scolastico e professionale”*³. È da ricordare inoltre la prima importante pubblicazione riguardante la metodologia, dal titolo *“Per un orientamento narrativo”*, (a cura di F. Batini e R. Zaccaria, 2002, Angeli).

Un intenso anche se relativamente breve percorso che ha portato nel 2007 alla prima edizione del convegno 'Le storie siamo noi': occasione in cui studiosi italiani di fama internazionale hanno riflettuto in maniera approfondita e da vari punti di vista sui temi della narrazione, del pensiero narrativo, dello *storytelling*. Sono tra-

scorsi due anni. In questo intervallo di tempo è proliferata una molteplicità di studi sui metodi narrativi, applicati alle diverse scienze umane e sociali; sono stati realizzati moltissimi progetti in tutta Italia, e si sono rapidamente diffusi numerosi strumenti basati su questa metodologia di orientamento.

Gli obiettivi dai quali ha preso origine questa seconda edizione possono essere riassunti in tre punti fondamentali: 1) approfondire la riflessione e la ricerca nelle università e nei centri di ricerca italiani; 2) diffondere le migliori pratiche, offrendo sostegno a coloro che desiderano applicare questa metodologia; 3) fornire agli operatori strumenti pratici e teorici per affrontare le situazioni complesse in cui si trovano ad intervenire.

Sulla base di questi intenti si sono sviluppate due intense giornate di lavoro, incentrate sull'approfondimento delle basi teoriche, antropologiche e metodologiche dell'orientamento narrativo. Hanno avuto luogo le lezioni magistrali, nelle quali docenti universitari esperti di diverse discipline hanno portato il loro contributo allo sviluppo delle riflessioni riguardanti i metodi narrativi. È stata presentata una selezione di ricerche basate sull'orientamento narrativo; sono stati realizzati svariati cantieri narrativi, ovvero laboratori dove formatori ed



esperti di orientamento hanno presentato ai partecipanti alcuni strumenti operativi incentrati sulla metodologia.

Essa poggia sui contributi di una pluralità di paradigmi epistemologici: tra di essi si annoverano l'antropologia e l'etnografia culturale, la sociologia della vita quotidiana, la psicologia culturale, la pedagogia narrativa, il costruttivismo e la riflessività. Le lezioni magistrali hanno rappresentato un'importante occasione per diffondere e discutere i recenti risultati ai quali sono giunti importanti studiosi italiani di alcune di queste discipline⁴.

Al di sopra delle molte sfide che si pongono all'uomo dei nostri tempi, ritorna pressante l'eterno quesito sul senso dell'esistenza: la condizione post-moderna⁵ è contraddistinta dalla fine delle grandi narrazioni, dalla perdita delle certezze capaci di fondare il nostro percorso esistenziale. Giuseppe O. Longo (Università degli Studi di Trieste) ritorna a suscitare interesse su questi temi con la vivacità di un narrare carico di suggestioni: ci riporta di fronte al nostro insopprimibile bisogno di costruire delle storie in cui credere, di ricercare l'inafferrabile che sta oltre la porta del senso.

Il convegno partiva dalla consapevolezza di quanto le odierne agenzie narrative influenzino i nostri gusti, opinioni, valori, basti pensare alla televisione: non ci si può quindi non domandare in che modo queste agenzie contribuiscano alla creazione dei significati sui quali fondiamo la nostra esperienza, e come ci aiutino a rispondere alla nostra domanda di senso; non di meno dobbiamo domandarci se abbiamo gli strumenti per interpretare criticamente i messaggi che esse ci propongono. Ciò può essere ricondotto a quanto discusso da Paolo Jedlowski (Università degli Studi della Calabria) a proposito del senso comune e del dubbio: ovvero dei significati tacitamente accettati all'interno della società e della nostra capacità di metterli in discussione.

La capacità narrativa, tanto fortemente radicata nella natura umana quanto poco esercitata nel nostro tempo, si rivela un potente alleato per interpretare i significati di cui si nutre la nostra esperienza. Giuseppe Mantovani (Università degli Studi di Padova) ci sottolinea l'importanza della condivisione dei significati con gli altri. Quanto più la situazione è confusa e problematica, tanto più è necessario darle un senso, anche provvisorio: per fare questo abbiamo bisogno degli altri, per esaminare, discutere, negoziare le nostre narrazioni. Al contempo, e non è cosa secondaria, questa condivisione permette di creare un legame profondo con le persone, le *"narrazioni aprono la mente e il cuore,"*

Il pensiero narrativo, non in ultimo, rappresenta un insostituibile strumento per costruire la nostra identità. Paolo Jedlowski nel suo intervento si sofferma sui racconti di sé che ciascuno di noi propone agli altri: ad un polo pone la 'presentazione di sé', che possiede una trama pre-imposta

Sfera
pietra, 1990



dall'identità che vogliamo promuovere; all'altro la 'ricerca di sé', in cui chi si racconta da spazio alle incertezze, si espone a rischi, deve fidarsi dell'altro, il quale lo accompagna a cercare risposte alle domande 'Chi sono?', 'Che cosa ho fatto?' o 'Di che cosa si tratta?'. Andrea Smorti (Università degli Studi di Firenze) dal suo canto ci espone i risultati delle ricerche, nell'ambito della psicologia culturale, riguardanti la memoria autobiografica e la narrazione autobiografica, ovvero i processi attraverso i quali ristrutturiamo la nostra identità, mediante la re-interpretazione delle nostre esperienze. Si sofferma sulla particolare forza della scrittura: essa infatti, implicando maggiore riflessione, sforzo, precisione, analiticità, permette una più profonda rielaborazione dei nostri vissuti.

Forte di queste e altre sollecitazioni la metodologia si pone la finalità di sviluppare nel soggetto la sua competenza narrativa: la capacità di narrare, ma anche di ascoltare, una storia, di interpretare e attribuire senso e significato agli eventi, alle situazioni, alle direzioni che ciascuno intraprende. Secondo questa metodologia orientare un individuo *"significa trasferirgli competenze di autorientamento, con la finalità di scelte (il plurale è d'obbligo) immediate o future, in direzione di una decisione o per una lettura più appropriata di un contesto esistenziale e/o professionale, per progettare un percorso formativo o per migliorare la percezione di sé in direzione di un'efficacia maggiore nell'azione di soddisfacimento dei propri bisogni, di realizzazione dei propri progetti e desideri, in direzione di una maggiore chiarezza su questi stessi,"* (Batini, Del Sarto, 2007, p. 48).

Gli interventi utilizzano narrazioni (romanzi, racconti, film, immagini, canzoni) e materiali propri del soggetto (il suo vissuto, la sua biografia personale, formativa e professionale, la storia dei suoi eventi critici e dei modi con cui li ha affrontati, il suo modo di percepirsi e raccontarsi, le

sue aspirazioni, i suoi progetti) con il quali si lavora. L'orientamento narrativo predilige la dimensione grupale degli interventi: ciò permette di inserire l'attività di orientamento nel contesto reale, favorendo la maturazione del gruppo e permettendo di sviluppare fondamentali competenze relazionali.

Le ricerche e le pratiche, di cui sono stati presentati al convegno significativi esempi, ci permettono di cogliere la capacità dell'orientamento narrativo di adattarsi ad una molteplicità di contesti e di target: esso si rivela applicabile proficuamente dall'asilo nido alla terza età, permettendo di abbracciare l'obiettivo dell'orientamento lungo tutto l'arco della vita⁶.

L'orientamento narrativo ha dall'inizio trovato in ambito scolastico il suo campo privilegiato di applicazione, in particolare nelle scuole secondarie, dove numerosissimi sono stati i progetti sviluppati⁷. Nella ricerca 'Riscrivere la dispersione'⁸, ad esempio, la metodologia si è dimostrata capace di supportare il difficile compito di prevenire la dispersione scolastica. Esso si sta inoltre rivelando capace di accompagnare i percorsi dei ragazzi in obbligo formativo, di contribuire a sviluppare le competenze di base derivanti dagli assi culturali, di rafforzare l'autocoscienza e l'autoefficacia; può inoltre integrarsi proficuamente con la didattica culturale e, non ultimo, è da ricordare l'ampio contributo che esso sta offrendo alla didattica orientativa⁹.

Come emerge da diverse altre pratiche che si stanno sviluppando, l'orientamento narrativo dimostra la sua efficacia anche in una molteplicità di altri contesti: sempre in ambito scolastico sono stati proposti percorsi per i bambini della scuola primaria e di quella dell'infanzia; ma anche con persone adulte, nella fase di inserimento nel mondo professionale, nel momento di tracciare bilanci, nei lavori di cura e di assistenza, nell'integrazione di coloro che appartengono a culture diverse.



Durante il convegno Federico Batini (Associazione Pratika, Università degli Studi di Perugia) ha avuto modo di rilanciare alcune questioni aperte in ambito di ricerca. All'interno della metodologia sono stati ampliati gli orizzonti oltre gli studi sull'identità, focalizzandosi su scopi, funzioni, modalità dell'orientamento in generale e sullo sviluppo delle competenze chiave. In proposito alcune domande a cui si vuole dar risposta possono essere: quali sono gli obiettivi che deve perseguire l'orientamento? Quali sono le competenze che gli interventi vogliono sviluppare nei soggetti? Come perseguire il rafforzamento dell'agentività e dell'autoefficacia? Risulta imprescindibile inoltre riflettere sul punto di vista degli utenti: qual è la percezione diffusa del ruolo dell'orientamento? Qual è la leggibilità degli interventi? Come valutare la soddisfazione e la percezione di cambiamento da parte degli utenti? Risulta infine necessario riflettere sulla metodologia di ricerca e di intervento utilizzata nell'orientamento: viene posto al riguardo l'accento sulla ricerca azione e sui metodi qualitativi.

Il convegno è stato dunque una significativa occasione per fare il punto sugli sviluppi della metodologia, un momento di riflessione, di incontro e di confronto. Il successo avuto quest'anno fa ben sperare per la prossima edizione. L'auspicio per il tempo che ci separa dal nuovo appuntamento è, da un lato, che la ricerca continui a sviluppare nuovi significativi avanzamenti, dall'altro che si continuino a creare, e vengano proficuamente utilizzati, gli strumenti dell'orientamento narrativo.

Riccardo Fabiani

NOTE

1 Le informazioni, le foto, la rassegna stampa e i materiali sono scaricabili gratuitamente sul sito dell'associazione

organizzatrice www.pratika.net.

2 Si veda in particolari i contributi F. Batini, B. Salvarani B. (1999), *Tra pedagogia narrativa ed orientamento; primo tempo: appunti per una pedagogia narrativa*, in Rivista dell'istruzione, n. 6 novembre-dicembre, Rimini, Maggioli, e F. Batini, B. Salvarani (1999), *Tra pedagogia narrativa ed orientamento; secondo tempo: per un orientamento narrativo*, in Rivista dell'istruzione, n. 6 novembre-dicembre, Rimini, Maggioli.

3 Si veda in proposito la pubblicazione F. Batini, R. Zaccaria (2002), *Foto dal futuro. Orientamento Narrativo*, Arezzo, Zona.

4 Per un quadro delle principali fonti disciplinari e delle teorie di riferimento si veda il libro del convegno F. Batini, S. Giusti (a cura di) (2009) *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*. Napoli, Liguori, contenente contributi di F. Batini, S. Giusti, P. Jedlowski, G. Mantovani, L. Scarpa, A. Smorti.

5 Il dibattito ha origine con la pubblicazione del testo J. F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, Feltrinelli 1979.

6 Si veda al riguardo la recente disposizione ministeriale *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*, disponibili on-line anche sul sito www.pratika.net nella sezione risorse - orientamento.

7 Si veda il più recente contributo sulla metodologia F. Batini, S. Giusti (2008) *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti* Trento, Erikson.

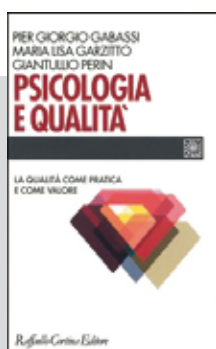
8 Si veda la pubblicazione F. Batini, M. D'Ambrosio (2008) *Riscrivere la dispersione. Scrittura e orientamento narrativo per la prevenzione*, Napoli, Liguori.

9 Al riguardo si veda ad esempio F. Batini, S. Giusti, *Nuove competenze per la scuola e didattica orientativa*, in Quaderni di Orientamento n. 31 del 12/2007.

PSICOLOGIA E QUALITÀ LA QUALITÀ COME PRATICA E COME VALORE

PIERGIORGIO GABASSI
MARIA LISA GARZITTO
GIAN TULLIO PERIN

RAFFAELLO CORTINA EDITORE, Milano, 2005
pp. 142 € 16,80



Il volume 'Psicologia e Qualità: la qualità come pratica e come valore' affronta un tema ben noto nelle organizzazioni, cioè quello della qualità, ma da una prospettiva psicologica o meglio delle conoscenze psicologiche applicabili ai percorsi orientati al perseguimento dell'eccellenza. Ripercorrendo la storia della qualità, gli autori osservano che nel corso del tempo il significato stesso di qualità è cambiato, conservando una connotazione quasi 'magica', ma sempre positiva: infatti se pochi sanno definire che cos'è la qualità, certamente nessuno si esprimerebbe contro la qualità, sia essa la qualità di un prodotto o di un servizio o di una organizzazione. In quest'ultima accezione viene frequentemente identificata in procedure che, in forme non sempre lineari, portano alla così detta certificazione.

L'intento è quello di andare oltre il meccanismo, ormai divenuto un rituale quasi burocratico, delle procedure certificatorie per recuperare il significato profondo della qualità intesa soprattutto come valore. Molte concettualità che si ritrovano nelle 'norme' del sistema qualità, in

realtà sono state derivate dalle conoscenze psicologiche diffuse in quei filoni di pensiero che, a partire dagli anni '80, hanno trovato ampio spazio nei dibattiti scientifici e nella prassi operativa: si pensi al filone della qualità del lavoro, della qualità della vita, del benessere organizzativo per arrivare ai temi complessi della qualità della convivenza.

Gli autori ricordano che lo stesso Total Quality Management, il modello manageriale ispirato ai principi della qualità, necessita per la sua applicazione dell'apporto delle conoscenze che derivano da una lettura non solo oggettiva, o oggettivistica, del sistema organizzativo, ma anche di una prospettiva soggettiva, ovvero di una prospettiva che mette al centro, il cliente, primo attore della scena organizzativa, sia esso cliente esterno o cliente interno. Nell'organizzazione orientata alla qualità prevale infatti l'idea che gli stessi soggetti-lavoratori passino da uno stato di dipendenza psicologica da 'altri' che organizzano e gestiscono, a uno stato di partecipazione diffusa, tale da rendere tutti protagonisti sulla scena aziendale.

È in questa prospettiva, che ri-



porta al centro la funzione umana principale, cioè il pensiero e la conseguente applicazione nella capacità di risolvere i problemi, che le conoscenze derivate dalla psicologia possono trovare ampia applicazione. La maturità stessa dell'organizzazione dipende dalla qualità dei processi di pensiero espressi dalle risorse umane o, meglio, dalle persone con tutti gli attributi impliciti nella definizione di persona. In tal modo, il successo di qualsiasi processo di cambiamento venga posto in atto, dipende dai livelli di consapevolezza delle percezioni dei soggetti dell'organizzazione.

Dunque, il contributo che la psicologia del lavoro e delle organizzazioni può dare alla qualità è senz'altro legato alla valorizzazione delle soggettività, offrendo quindi una prospettiva che superi i tradizionali modi di intervenire, generando innovazione nel campo delle risorse umane. Molti fenomeni richiamati nel Total Quality Management sono di natura comportamentale: di sicuro possiamo osservare che quanto più la complessità aumenta all'interno delle organizzazioni, tanto più emerge come imprescindibile il fattore umano: nella misura in cui il valore del capitale, inteso in senso stretto come 'capitale materiale', lascia il posto alla capacità intellettuale e al potenziale rappresentato dalla crescita umana, la dimensione psicologica assume un ruolo centrale.

Nelle stesse norme certificatorie ritroviamo il richiamo all'importanza della persona quale essenza dell'organizzazione e la rilevanza del completo coinvolgimento di tutti per far sì che le risorse di conoscenza e di esperienza siano usate a beneficio dell'organizzazione. Tale avvicinamento delle norme alla soggettività è un'acquisizione recente, che però non sempre si è concretizzata operativamente nelle organizzazioni; infatti, persiste ancor oggi, fra l'affermazione di principio e la realtà

certificata, una notevole distanza. Ciò che ritroviamo come attenzione per il fattore umano comprende aspetti fisici, cioè organici e fisiologici, e aspetti psichici. Il richiamo a ciò che non è 'fisico' non è per nulla scontato e trascurabile, soprattutto in contesti dove sostanzialmente preesisteva, e poi coesisterà, un impianto gestionale di tipo taylorista. La conquista della dimensione psicologica al concetto di benessere significa superare concezioni vicine all'assenza di malattia e/o malessere, per arrivare a una forma 'piena' di benessere. In questo processo di sviluppo l'acquisizione di una piena consapevolezza del significato soggettivo dello 'star bene' implica una ricerca attiva, una promozione agita appunto, più che una protezione subita, poiché altri sono i gestori attivi della salute dei lavoratori.

Non a caso le organizzazioni che si ispirano alla qualità totale, dedicano ampio spazio alla cura delle risorse umane, quale bene principale dell'azienda, soprattutto nella New Economy dove sfuma il valore del capitale materialmente inteso, a vantaggio di un capitale rappresentato dalle intelligenze, dalle menti, dal potenziale umano dell'organizzazione. La qualità 'dura' del prodotto diviene un fenomeno della qualità totale che necessariamente lo determina e lo comprende. In questo senso, dunque, la qualità diviene il prodotto di una struttura organica, olisticamente intesa, piuttosto che il risultato di un processo meccanico parcellizzato.

La stessa prospettiva ergonomica, analogamente a quella della qualità, si prefigge di ridare valore all'individuo, re-interpretando in chiave antropocentrica il lavoro; il merito di queste prospettive è stato quello di contribuire a esplicitare il forte legame che esiste tra risultato dell'agire organizzativo (output, prodotto, servizio), benessere organizzativo e benessere individuale: quanto più l'attività svolta

dall'individuo sarà espressione della sua natura fisica, psicologica e sociale, tanto migliore sarà il suo risultato lavorativo, anche sul piano economico.

Non è infrequente trovare elencati gli obiettivi prioritari del sistema di gestione della qualità totale: una leadership orientata alla comunicazione della vision aziendale, lo sviluppo di una cultura della qualità, la formazione continua, il commitment. Ricorrono quindi frequentemente i rimandi a costrutti ben conosciuti dalla psicologia del lavoro e delle organizzazioni: leadership, clima organizzativo, comunicazione, valutazione delle persone, sviluppo di carriera, motivazione, empowerment, delega e responsabilizzazione.

Si pensi al vasto tema della leadership: se in ogni vicenda organizzativa la leadership può ben essere considerata il fattore determinante il successo o l'insuccesso dell'impresa, a maggior ragione, per l'intrinseca coerenza dell'impostazione generale della qualità, essa diviene l'elemento essenziale nel Total

Quality Management: il leader è il portatore della vision della qualità, cioè del modo di pensare, di interpretare, di rappresentare la realtà organizzativa secondo modalità che portino alla condivisione e all'interiorizzazione del messaggio.

Solo così la vision diviene codice di comportamento per sé e per gli altri soggetti. Il rapporto del leader col potere, ad esempio, non può avere caratteristiche patologiche: il conferimento deve essere reso funzionale alla promozione della vision e alla comunicazione della mission. Il leader della qualità motiva i collaboratori dando significato al lavoro del gruppo, stimolando creatività e innovazione. Ciò favorisce lo sviluppo di nuove idee, nuovi metodi e nuove soluzioni operative e gestionali. In tal modo il potenziale umano viene fatto emergere in una prospettiva di miglioramento continuo, in perfetta sintonia con i principi fondamentali della qualità totale.

Redazione

QUADERNI DI ORIENTAMENTO



La rivista semestrale è indirizzata a:

- insegnanti,
 - formatori,
 - ricercatori,
 - operatori,
- che si occupano di problematiche di orientamento, da punti diversi di osservazione quali:
- istituzioni scolastiche,
 - enti pubblici,
 - servizi di formazione ai giovani

È disponibile anche in formato elettronico PDF, all'interno delle pagine Internet della Struttura di orientamento della Regione Friuli Venezia Giulia, al seguente indirizzo:

www.regione.fvg.it

> Selezionare la voce tematica ORIENTAMENTO

Per nuovi abbonamenti, richieste di numeri arretrati o cambiamento di indirizzo, si prega di utilizzare l'apposito form, disponibile nella sezione **documentazione** alla voce "consulta e ordina le pubblicazioni" del suddetto sito.

Sono graditi contributi, anche se non se ne garantisce la pubblicazione.

Il materiale potrà riguardare:

- contributi teorici su tematiche specifiche dell'orientamento scolastico, professionale o attinenti;
- progetti, ricerche, esperienze;
- informazioni su convegni, seminari e pubblicazioni inerenti l'orientamento.

Il lavoro dovrà essere così formulato:

- Titolo, sottotitolo e breve sommario;
- Testo con estensione massima di 8 cartelle (salvo accordi diversi), battuto con interlinea doppia;
- Nome e cognome dell'autore, professione, ente di appartenenza, ruolo ricoperto, sede di attività;
- Tabelle, grafici o figure, progressivamente numerati, dovranno essere allegati a parte e contenere le indicazioni per un idoneo posizionamento nel testo;
- Le note bibliografiche dovranno indicare il cognome dell'autore, l'anno di pubblicazione ed eventualmente le pagine citate.

Coloro che volessero collaborare con la rivista potranno inviare il loro articolo su cd o via e-mail a:

REDAZIONE di "QUADERNI DI ORIENTAMENTO"

Direzione centrale istruzione, formazione e cultura
c.a Diego Lavaroni

Via Roma, 9 - 34170 Gorizia

Tel. 0481 386278 - Fax 0481 366413

e-mail: diego.lavaroni@regione.fvg.it

Il materiale ricevuto non verrà restituito

TRENTAQUATTRO

34



DIREZIONE CENTRALE ISTRUZIONE FORMAZIONE E CULTURA
SERVIZIO ISTRUZIONE DIRITTO ALLO STUDIO E ORIENTAMENTO



servizi regionali
per l'orientamento