



QUADERNI DI ORIENTAMENTO
Periodico semestrale

37





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

Si ringrazia per la collaborazione

Ada Losco

Progetto grafico:

Emmanuele Bugatto - Trieste

Impaginazione:

Comitato di Redazione

Immagini:

Leonardo Castellani,

Giuseppe Santomaso

Stampa:

Graphart srl - Trieste

N. 37

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

IN QUESTO NUMERO

EDITORIALE

Redazione 5

ORIENTAMENTO E SCUOLA

Il sé e la motivazione

nella progettazione del proprio futuro
Lo sviluppo dell'orientamento

Mario Forzi 6

Lo psicologo scolastico nella scuola moderna

Studenti, famiglie e insegnanti che cambiano

Marco Vinicio Masoni 18

La transizione scuola-lavoro

Orientamento e chance di vita

Marianna Colosimo, Vittoria Jacobone, Fausta Scardigno 30

Esplorare gli interessi con il nuovo questionario

per le scuole secondarie di I grado

Selenja Umek, Rita Giannetti, Piero Vattovani 50

Le scelte di orientamento verso il futuro

degli allievi della scuola secondaria di I grado

Luana Lorenzut 58

ORIENTAMENTO E SOCIETÀ

Orientare alle professioni nell'era della complessità

S.OR.PRENDO: l'evoluzione di uno strumento di orientamento a dimensione europea. La sperimentazione di S.OR. PRENDO in Friuli Venezia Giulia

Giulio Iannis, Maria Graziella Pellegrini 68

SPAZIO APERTO

Figli si nasce, genitori... si diventa

Orsolina Valeri 86

INFORMA

Dalla scuola al lavoro

Tirocini di qualità

Sonia Di Bernardo 90

LIBRI

Adolescenti in crisi genitori in difficoltà

di G. Pietropolli Charmet ed E. Riva

Laura Ustulin 98

Contro l'identità

di F. Remotti

Manuela Astori 100

PRESENTAZIONE DI LEONARDO CASTELLANI E GIUSEPPE SANTOMASO

In questo numero della rivista ospitiamo una ventina di immagini delle opere di due artisti: **Leonardo Castellani** (nato a Faenza nel 1896 e morto a Urbino nel 1984) e **Giuseppe Santomaso** nato a Venezia nel 1907 e ivi deceduto nel 1990. Virtuoso incisore il primo, con acute e poetiche capacità disegnative, eccelso artista il secondo, dalle sorprendenti impostazioni cromatiche. Entrambi collaborarono alle riviste del tempo e parteciparono alle esposizioni sindacali che contribuivano a espandere l'arte grafica e incisoria, creando un clima culturale di alto spessore in cui erano immersi e, con propria sensibilità, divennero protagonisti dell'Arte del Novecento accanto a celebri autori: Carrà, Morandi, Maccari, Guttuso, Spazzapan, Soffici, Tamburi, Bartolini, Rosai, De Pisis, e tanti altri.

Castellani insegnò alla scuola d'Arte di Fano fino al 1930, quindi si trasferì a Urbino dove "affrontò con perizia da manierista una serie di temi cari alla scuola italiana di quel tempo" poi si dedicò alla natura morta, alle vedute di collina o di campagna, ai paesaggi marchigiani. Il tutto senza retorica: "era un modo discreto per salvare se stesso. Star lontani dalla pseudopoetica dell'eroismo e della virtù dell'obbedienza. Allora si doveva decidere tra il favore della gerarchia e il tavolo dello studio". Dopo la guerra Castellani produce una grande quantità di piccole opere, preparatorie delle grandi lastre e per approdare alle incisioni di libera creatività. "I tratti diventano essenziali, l'inchiostro spanto e sfumato ha momenti di grande intensità e ricchezza di effetti".

Una grande quantità delle sue opere vide la luce a Urbino dove, fra l'insegnamento e l'incisione, preparava le innumerevoli esposizioni su cui hanno scritto acute pagine i migliori critici italiani: Soffici, Sinigalli, Bartolini, Valsecchi, Lambertini, Parronchi, Vitali, Sciascia, Trentin,.... Il poco spazio a disposizione in questa pagina mi ha suggerito di indicare le qualità dei due artisti riportando alcuni pensieri dalle pubblicazioni delle loro opere. Nel catalogo edito e curato da Neri Pozza, nel lontano 1966, Leonardo Sciascia scriveva: "Non voglio dire che altre tendenze ed espressioni dell'arte non meritino ammirazione... ma si può affermare che il maestro Castellani è oggi, specialmente nel campo dell'incisione, uno degli artisti di più raro equilibrio, di più compiuta e vibratile identità".

Nella monografia su Giuseppe Santomaso, edita dopo la sua morte dagli Editori Fabbri, l'introduzione venne curata da Erich Steingraber, che descrisse le opere, la vita e la cultura del maestro iniziando con queste parole: "Difficile immaginare Santomaso senza Venezia, difficile immaginare Venezia senza Santomaso". Di se stesso diceva che le origini della propria identità si potevano trovare nei mosaici di San Marco e di Torcello, nelle conchiglie bizzarre, nelle atmosfere lagunari...; diceva che la sua sensibilità traeva forza "nella libertà aperta ad oriente". Nel 1937 Santomaso intraprese alcuni viaggi a Parigi e in Olanda, prese conoscenza delle opere non solo degli impressionisti (Monet in primis) ma soprattutto di Picasso, Matisse, Bonnard, Braque e Picabia. Di conseguenza decise che la nuova arte non doveva ricostruire la realtà, che bisognava rifiutare ogni teoria dogmatica.

Dopo la Liberazione Pizzinato, Santomaso e Vedova crearono il Fronte nuovo delle Arti; si spense l'autarchia culturale del fascismo anche per merito di moderne e ricettive Gallerie (Naviglio, Cavallino, Milione, Bergamini,...), si crearono importanti premi (Bergamo); nel 1947 arrivò a Venezia Peggy Guggenheim e nel 1948 si presentò la Prima Biennale del dopoguerra: i nostri artisti entrano nel circuito internazionale delle avanguardie. I critici d'arte - con Giuseppe Marchiori in prima fila - vivono in quel grande fermento e fanno promozione per gli artisti italiani.

Ben presto fra realisti e astratti nacque la discussione che porterà alla rottura e si formerà il celebre gruppo degli "Otto pittori italiani" che Lionello Venturi presentò alla Biennale del 1952: Afro, Birolli, Moreni, Morlotti, Porpora, Santomaso, Turcato e Vedova. Marco Valsecchi li esalta come espressione italiana d'avanguardia, citando la simbiosi di luce e colore, il legame con la storia e i muri di Venezia, e persino l'ermetismo di Giuseppe Ungaretti. Grazie alle nuove tecniche che sperimentava incessantemente, Santomaso ricreò Venezia con costellazioni cromatiche, ripensò il bianconero, offrì non solo visivamente i propri pensieri nella serie *Lettere a Palladio*.

Per denunciare la crisi del nostro tempo sosteneva che, *con la fine delle ideologie "anguste", l'arte diventa la sola essenza dell'uomo capace di rispondere alle necessità del profondo.*

Riccardo Toffoletti

*Si ringrazia il prof.
Corrado Albicocco
per aver concesso la
riproduzione delle opere
dall'archivio della sua
stamperia d'Arte.*



EDITORIALE

In ambito psicologico spesso si fa ricorso all'uso di strumenti standard per cogliere le abilità, gli attributi psicologici o le presunte qualità disposizionali dei soggetti. Lo studio del sé nella sua duplice veste di soggetto e oggetto di conoscenza, può contribuire a ridimensionare il tecnicismo variegato di chi vuole indagare l'individualità. Questo è il tema affrontato dal prof. Mario Forzi dell'Università di Trieste. Il suo contributo si sofferma anche sulle opportunità che la ricerca psicologica sembra poter offrire nel campo dell'orientamento, sia per proporre nuovi strumenti d'indagine, che per produrre un'ulteriore sofisticazione concettuale.

Marco Vinicio Masoni afferma che la scuola è di fronte ad una crisi rispetto alla quale si vede costretta a cambiare se stessa e non semplicemente a cambiare qualcosa in se stessa. Puntare solo a teste ben fatte ci indurrebbe al rischio, da una parte di rinnegare saperi utili e dall'altra di non mutare il modo d'insegnare. Se non si vogliono fare solo cambiamenti di facciata è indispensabile che la scuola impari a co-costruire conoscenze, non solo a raccontarle.

Le ricercatrici dell'Università di Bari, Marianna Colosimo, Vittoria Jacobone, Fausta Scardino, offrono un contributo alla conoscenza della condizione dei giovani d'oggi che, secondo i più recenti studi sociologici formano senza dubbio una generazione più attrezzata di quella dei genitori, ma che si trova esposta ai rischi e alle incertezze di una società molto complessa. Nella definizione dei percorsi formativi o professionali, i processi di orientamento sono strategici nel ridurre i possibili effetti di disuguaglianza sociale.

Il nuovo Questionario di interessi, messo a punto dalla direzione dell'istruzione del Friuli Venezia Giulia, è uno strumento di autoconoscenza, che può diventare anche un momento di confronto e dialogo tra genitori e figli per la scelta scolastica. Selenia Umek, Rita Giannetti e Piero Vattovani osservano che il Questionario di interessi

consente agli insegnanti di usufruire di uno strumento che consente l'autovalutazione da parte degli allievi e che mantiene alcune delle caratteristiche positive dei questionari strutturati usati nell'orientamento.

La ricerca condotta presso la scuola secondaria di I grado "G. Randaccio", di Cervignano del Friuli dalla dott.ssa Luana Lorenzut, evidenzia l'importanza della rete amicale e della famiglia nella scelta del percorso scolastico/formativo.

Il software S.OR.PRENDO permette di valorizzare le informazioni, collegandole agli interessi personali e a profili professionali specifici, accrescendo il senso del dato informativo che assume quindi un nuovo significato per l'utente, scrive Giulio Iannis. Se le trasformazioni sociali, economiche e culturali che stanno caratterizzando il nostro tempo, obbligano gli individui a confrontarsi con livelli di complessità decisionali sempre maggiori, anche le pratiche di orientamento devono evolvere rapidamente e dotarsi di strumenti adeguati, sfruttando l'enorme potenziale che le nuove tecnologie sono in grado di mettere a disposizione delle azioni di orientamento.

La sperimentazione ed il successivo utilizzo del software S.OR.PRENDO in Friuli Venezia Giulia, precisa Maria Graziella Pellegrini, è un intervento promosso nell'ambito di una più ampia azione di sistema finalizzata a promuovere la qualità, attraverso la diffusione di pratiche e strumenti innovativi.

Nello "Spazio Aperto" Orsolina Valeri osserva che "essere genitori non è sempre stato facile, ma oggi, forse, sembra più difficile di quanto appariva un tempo". La famiglia in poco tempo è cambiata e quel ruolo genitoriale che solo pochi decenni fa si esprimeva come autorità indiscussa che stabiliva le regole dei comportamenti familiari, oggi ha trovato una connotazione prevalentemente affettiva, in cui i rapporti tra coniugi e tra questi e i figli sono configurati in forme e bisogni nuovi.

IL SÉ E LA MOTIVAZIONE NELLA PROGETTAZIONE DEL PROPRIO FUTURO

LO SVILUPPO DELL'ORIENTAMENTO

Mario Forzi

Noi viviamo in
molteplici e differenti
realità psicologiche
che combinano
inscindibilmente
rappresentazioni
o significati sociali
con i processi
psicologici

Spesso chi in ambito psicologico vuole indagare l'individualità fa ricorso, con un tecnicismo variegato, all'uso di strumenti standard per cogliere le abilità, gli attributi psicologici o le presunte qualità disposizionali dei soggetti. Di sovente questi strumenti non hanno un'adeguata fondazione teorica delle ipotetiche variabili *misurate*, ma poiché informano, o si presume che informino, si persevera nel loro uso. Ma quale visione della natura umana sta dietro a queste operazioni? Ma quale assetto culturale è a monte di questo modo di procedere? Forse può essere importante cercare di trovare una risposta a queste domande. E questa risposta è forse possibile da trovare, se si presta attenzione a quello che si definisce comunemente il sé nella sua duplice veste di soggetto e oggetto di conoscenza,¹ una delle tematiche più complesse, affascinanti ed anche tra le più studiate nell'ambito della psicologia e della sociologia.

Proprio il sé nella duplice veste di soggetto e oggetto di conoscenza sembra essere strettamente coinvolto in una molteplicità di processi (e come potrebbe essere diversamente?). Per esempio, come si sviluppa e si instaura la conoscenza di noi stessi? Come funziona la codifica delle informazioni che ci riguardano? Quali sono le nostre funzioni

esecutive? Come ci rapportiamo agli altri? Qual è il ruolo della cultura nella visione che abbiamo di noi stessi e degli altri? Per segnalare solo alcune delle domande che testimoniano questo coinvolgimento.

L'intensa attività di ricerca in questo ambito (soprattutto negli ultimi 30-40 anni) ha fornito talvolta interessanti risposte. Agli albori di questo filone di ricerca è stata colta l'origine sociale della nostro senso di individualità, soprattutto agli inizi della nostra esistenza. Ma non essendo solo ricettori passivi di valutazioni altrui, è stata osservata una conoscenza di noi stessi anche costruttiva. Ci si confronta con gli altri, si attribuiscono le cause delle proprie e altrui azioni, si riflette su noi stessi. Si è venuti progressivamente ad analizzare anche il nostro modo di operare come soggetti di conoscenza: risuliamo operatori molto centrati su noi stessi, molto benevoli verso noi stessi ed anche conservatori riguardo alle nostre concezioni, nonché pronti ad intensificare la memoria nelle cose che ci coinvolgono.² Nel codificare le informazioni che ci riguardano siamo sottoposti a tre veri e propri motivi (del sé): quello di appropriarci d'informazioni positive (poiché siamo molto affamati d'autostima), di preferire informazioni coerenti con quelle già a disposizione e di privilegiare infor-



mazioni fondamentalmente accurate di noi stessi.³

Qualcuno di noi è portato a ritenere gli attributi, che vengono spesso utilizzati per caratterizzare le nostre individualità (come tratti, disposizioni, abilità, ecc.), come qualità stabili e imm modificabili; qualche altro invece li ritiene modificabili (incrementabili). Naturalmente, queste differenze si fondano sulla particolare visione della natura umana sviluppata nell'ambito di una cultura o di particolari tradizioni di pensiero. Ritenere di avere una identità imm modificabile vincola inevitabilmente il nostro comportamento in una certa direzione. Questo vincolo può essere sfumato o assente se riteniamo quella identità modificabile, incrementabile o migliorabile in senso generale. La diversa visione degli attributi psicologici è in funzione di una interpretazione particolare di noi stessi e comporta importanti conseguenze sulla scelta degli obiettivi comportamentali. Difatti, chi crede che gli attributi siano imm modificabili cercherà continuamente di accertarsene, in particolare se sono ritenuti positivi e di rassegnarsi all'essere *fatto in un certo modo*, se sono ritenuti negativi; chi invece li crede modificabili, si darà da fare per migliorarli se sono ritenuti positivi e per ridurli se sono ritenuti negativi.⁴

Essendo esseri sociali e di conseguenza molto interessati ai rapporti interpersonali, abbiamo strategie d'autopresentazione per arrivare a determinati fini.⁵ Siamo inoltre interessati a validare socialmente le nostre identità desiderate con forme di completamento anche simbolico.⁶ Nella relazione di interdipendenza tra individuo e cultura d'appartenenza tendono poi a svilupparsi o una visione del sé indipendente⁷ o una visione del sé interdipendente.⁸

Le due forme di controllo segnalate sottolineano proprio la funzione esecutiva del sé, con il nostro spiccato desiderio di controllo e di scelta.



Leonardo Castellani, *Greto sul Meaturo*,
acquaforte, 1948

Se il controllo ci è impossibilitato o tendiamo a sviluppare forme di illusione di controllo⁹ o a ribellarci contro ciò che ci impedisce la libertà di controllo;¹⁰ la fiducia nelle nostre possibilità d'azione, chiamata autoefficacia, ha innumerevoli risvolti positivi;¹¹ il senso di autodeterminazione procurato dalla propria autonomia e dalla propria competenza nell'agire determina benessere personale, felicità ed autostima.¹² Talvolta però è stato osservato che si cerca anche di rinunciare a qualsiasi forma di controllo, per evitare di essere suc-

cessivamente sanzionati.¹³ Tra le funzioni esecutive del sé un ruolo importante è da assegnare alla autoregolazione, ovvero alla capacità delle persone di monitorare se stesse e in seguito di adeguare il proprio comportamento. Questo argomento è particolarmente studiato al giorno d'oggi, in cui si sottolinea l'aspetto di controllo che le persone possono esercitare sulle proprie funzioni, stati e processi interiori, facilitandone la loro trasformazione in esseri acculturati e civilizzati.¹⁴

LE ORIGINI DEL PROCESSO DI AUTOREGOLAZIONE

Può essere interessante cercare le origini del processo di autoregolazione nell'agire umano. Poiché le concezioni di sé, come tutto il sapere individuale, sono il risultato dell'esperienza attiva delle persone in una precisa organizzazione sociale, è plausibile pensare che questo sapere non sia fine a se stesso, ma che sia funzionale a qualche obiettivo, in quanto dovrebbe garantire agli individui la progettualità delle loro azioni. Se si considerano, poi, le azioni quale funzione inscindibile delle premesse personali e delle circostanze situazionali, si può ritenere che le persone combinino i vari aspetti del loro sapere (riferito a sé e al mondo) per sviluppare le proprie teorie ingenue dell'azione.¹⁵

Il sapere individuale è presente in ogni fase dell'azione: nella pianificazione, nell'esecuzione e nella valutazione. Nella fase anticipatoria della pianificazione sotto forma di aspettative sia riferite al sé che al mondo, della ricerca di obiettivi particolari e dei mezzi da utilizzare nell'azione per perseguire tali obiettivi. Nella fase dell'esecuzione dell'azione i pensieri relativi al sé dovrebbero fungere solo da sfondo, poiché l'attenzione sarà centrata sugli aspetti situazionali

dell'azione (per esempio, soluzione del compito particolare o partner dell'interazione). Nell'interruzione improvvisa del flusso dell'attività i pensieri su di sé da aspetto collaterale (sfondo) possono diventare rapidamente oggetto della propria attenzione (figura).

Nella fase di valutazione o di interpretazione dell'azione, gli esiti di questa vengono confrontati con gli standard soggettivi e questo innesca un processo continuo di autoregolazione o di autovalutazione.¹⁶ Quindi il processo di autoregolazione è visto fondamentalmente come un processo di autovalutazione che è, a sua volta, una delle conseguenze degli esiti delle nostre azioni.¹⁷ L'autovalutazione, inoltre, non solo dà una direzione al comportamento, in quanto ne viene stabilita l'adeguatezza secondo standard valutativi, ma produce anche gli incentivi (*motivatori*).

Questa accentuazione motivazionale dell'autoregolazione sottolinea che le esperienze personali, dovute alle reazioni positive o negative del sé, sono momenti importanti, in quanto si tende a ricercare o a evitare sistematicamente con le proprie azioni quegli obiettivi, scopi o oggetti che provocano dette reazioni. Gli standard possono essere sia innati, a livello bio-fisiologico, che appresi, a livello psicologico. Gli standard personali si presentano quindi sotto forma di obiettivi e progetti articolati nelle proprie concezioni di sé e in tale guisa orientano gli individui nelle loro forme d'azione. L'insieme degli obiettivi e dei progetti comprende anche i valori;¹⁸ difatti la formazione degli standard è intimamente collegata all'interiorizzazione dei valori intesi come credenze durevoli.



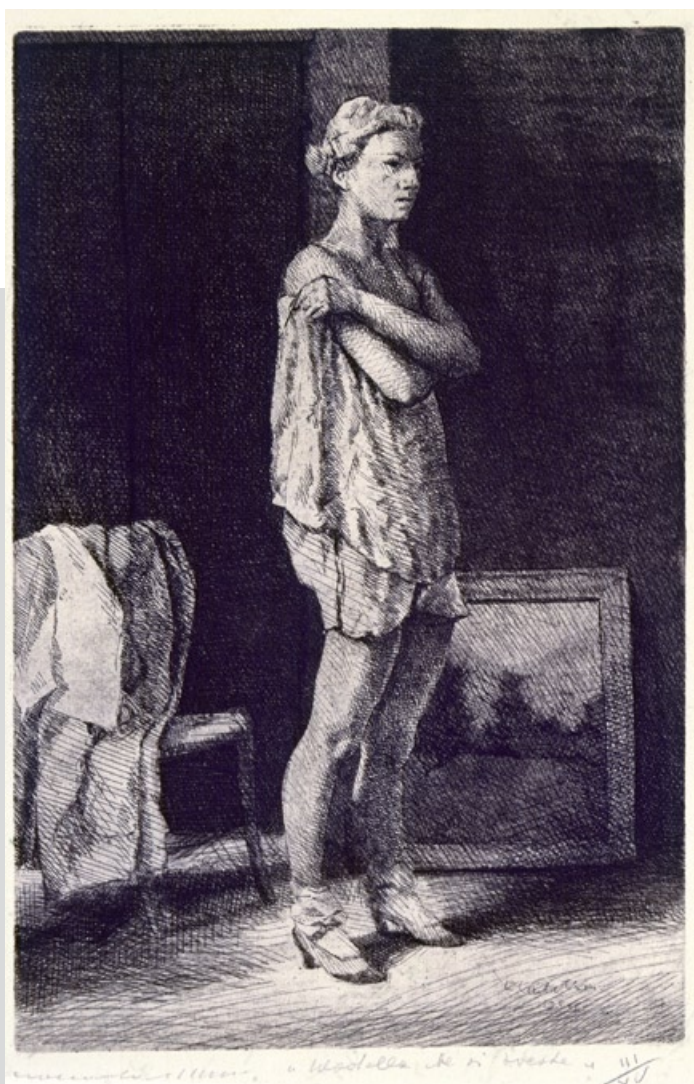
IL SÉ ED IL RUOLO MOTIVAZIONALE DELL'AUTOREGOLAZIONE

Da quanto detto dovrebbero essere evidenti gli stretti legami che sussistono tra il sé e i processi motivazionali. Difatti il quesito relativo al perché si inizino, si portino a termine con differente intensità e persistano determinati modi di agire in particolari circostanze è così intrecciato con le problematiche del sé, da far ritenere che la motivazione sia incomprensibile al di fuori di una psicologia del sé, dato che i processi motivazionali si rivolgono alla relazione tra l'individuo e gli oggetti o le classi di oggetti del suo mondo circostante. Questa relazione può essere qualche volta necessaria (per la sopravvivenza dell'individuo e in questo caso parleremo di bisogni) e il più delle volte è preferenziale (in questo caso parleremo di motivi, obiettivi).¹⁹

Le strette relazioni tra il sé e i processi motivazionali si evidenziano non solo nel processo di autoregolazione, ma anche, per esempio come si è visto, nel processo di codifica delle informazioni del sé. E proprio dalle concezioni di sé, in quanto risultato della conoscenza di se stessi, scaturiscono gli obiettivi (sotto forma di oggetti, desideri, aspirazioni e intenzioni) e i progetti d'azione (finalizzati al raggiungimento degli obiettivi), che assorbono gran parte della direzione, intensità e persistenza della azione stessa.

Questo ribadisce il ruolo dell'elaborazione cognitiva di tali obiettivi e progetti d'azione nei processi motivazionali. Da questa prospettiva vengono ridimensionate le due concezioni della motivazione ancora oggi largamente diffuse. Queste sottolineano l'aspetto associativo o energetico, ma comunque entrambe si fondano sul modello prototipico dell'arco riflesso, secondo il quale

uno stimolo afferente comporta una reazione efferente. Difatti un indirizzo²⁰ studia le connessioni apprese o i rinforzi tra stimolo e risposta; l'altro²¹ accentua invece il problema della carica energetica, in quanto uno stimolo (per lo più interno) provoca un'eccedenza di energia che l'apparato psichico si premura di scaricare tramite gli effettori. Nel mondo soggettivo degli individui, nelle loro teorie e interpretazioni dell'esperienza vanno ricercate sia le origini sia la direzione e i cambiamenti dell'azione individuale. Deve essere ridimensionata anche un'altra diffusa concezione della motivazione, secondo la quale essa sarebbe da intendere come un processo fondamentalmente omeo-



Leonardo Castellani, *Modella che si spoglia*,
acquaforte, 1948

statico o rivolto alla riduzione di tensione. Si ritiene che nell'officina del sé ci sia una produzione incessante di nuovi obiettivi e progetti, che sembrano attestare la caratteristica *ascendente* della motivazione.²²

Proprio gli obiettivi e progetti personali fungono allora da standard soggettivi con cui vengono confrontati gli esiti o i risultati delle proprie azioni in quello che è il compito fondamentale del processo di autoregolazione: in analogia ai servomeccanismi d'autoregolazione cibernetica, è proprio la valutazione e l'interpretazione soggettiva (per esempio con la identificazione delle cause comportamentali tramite il processo attribuzionale) del livello di discrepanza tra l'esito dell'azione e lo standard a regolare prima il processo di autovalutazione e poi, di conseguenza, l'azione successiva. È interessante, comunque, ricordare che la nozione di processi autoregolatori (secondo i quali le persone possono esercitare un'influenza sul loro comportamento), è già stata evidenziata nell'ambito delle tecniche di modificazione del comportamento²³ in una prospettiva teorica skinneriana, che ha trascurato così del tutto il ruolo motivazionale dell'autovalutazione.

Se si considera invece le autovalutazioni (si potrebbe usare anche il termine caro ai comportamentisti di autorinforzi) come un principio motivazionale dell'azione autonoma,²⁴ esse permettono di affrontare in modo rilevante la scelta, l'intensità e la persistenza delle azioni individuali da un controllo esercitato da rinforzi esterni alle stesse persone. Proprio gli incentivi soggettivi procurati dal processo di autoregolazione (o autovalutazione) sembrano essere più efficienti degli incentivi esterni nel motivare le azioni delle persone.

Difatti, le tecniche di autoregolazione con autorinforzi (leggi anche autovalutazioni) positivi o negativi hanno documentato la possibilità di ottenere i cambiamenti terapeutici desiderati in modo autogestito dai pazienti.

Tra gli obiettivi e i progetti d'azione vanno collocate, quindi, anche le anticipazioni (cognitive) di autovalutazioni positive o negative. Determinate reazioni personali (o autovalutazioni) a particolari temi o classi di esperienza, possono forgiare temi o classi di obiettivi o di progetti, diventando *motivi* per l'azione personale. Va comunque ribadito che l'insieme degli obiettivi personali e dei conseguenti standard soggettivi non hanno la stessa importanza o centralità nell'ambito della storia o delle circostanze esistenziali di un individuo. La loro differente centralità o importanza ha notevoli conseguenze sulla scelta di uno di essi, sull'intensità e sulla perseveranza delle azioni finalizzate agli obiettivi stessi. Anche la loro funzione di standard soggettivi è fortemente moderata dall'importanza o centralità che rivestono. Infatti, le intensità delle possibili reazioni nel processo di autovalutazione che consegue al confronto tra risultato e standard, devono essere in una relazione lineare con la posizione gerarchica degli obiettivi. C'è però un altro aspetto importante dalla differente centralità degli obiettivi. La centralità è difatti un indicatore del livello di preferenza (leggi anche valore, utilità soggettiva) dell'obiettivo che, combinato con la probabilità soggettiva (o aspettativa) della sua realizzazione, forma l'ossatura del modello generale *aspettativa x valore* per la previsione dell'intensità della motivazione e dei suoi riverberi comportamentali.²⁵

Dal punto di vista generale potrebbe essere interessante chiedersi quali siano i contenuti degli standard o obiettivi che attivano il pro-



cesso di autoregolazione (autovalutazione).

Fondamentalmente ci sono tanti standard soggettivi quanti sono i possibili obiettivi delle persone. In uno studio empirico²⁶ si sono potute osservare quattro grandi categorie di obiettivi motivazionali che coprono più dell'80% degli obiettivi:

- a) *il sé ovvero le concezioni di sé, la propria autonomia, il proprio aspetto, le proprie attitudini e il proprio "carattere";*
- b) *le realizzazioni di sé, ovvero tutte le attività che favoriscono il proprio sviluppo;*
- c) *le proprie attività e il proprio lavoro;*
- d) *il contatto sociale intimo, altruistico o egocentrico con gli altri nell'ambito dei possibili rapporti erotici, familiari, parentali, gerarchici, generazionali o amichevoli.*

Le altre categorie segnalate, ma non così frequenti, riguardano le attività esplorative, di conoscenza; gli obiettivi di natura religiosa e trascendente; l'appropriazione di oggetti; le attività ricreative e di divertimento. Come si vede, sono molti gli obiettivi che possono coinvolgere direttamente o indirettamente le concezioni di sé. Altri studiosi²⁷ hanno elencato cinque grandi classi di obiettivi o standard personali riferibili specificatamente al sé:

- 1) *gli esiti o i risultati delle azioni (sotto forma di successi o insuccessi);*
- 2) *le immagini di sé o identità sociali particolari (come giocatore di calcio, professore liceale, ecc.);*
- 3) *le abilità o capacità personali (linguistiche, matematiche, motorie, ecc.);*
- 4) *gli attributi personali (per es. aperto, franco, coscienzioso, ecc.);*
- 5) *la carriera psicologica o i compiti esistenziali,*²⁸ *qualora gli obiettivi impegnino le persone in compiti che durano tutta la vita. Anche nell'ambito della concezione del sé possibili,*²⁹ *che sottolinea il ruolo del futuro nell'ambito della*

costruzione del sé, si è potuto vedere che noi aspiriamo ad avere aspetti personali positivi, ad essere autodeterminati nell'assunzione di decisioni, ad avere una vita sociale coinvolgente, ad essere in salute e in forma, a godere della fiducia degli altri e a gestire personalmente i nostri affari e il nostro lavoro.

LE CONDIZIONI CHE FAVORISCONO L'ORIENTAMENTO

Un tema ricorrente dei propri obiettivi sembra quindi concernere il futuro lavorativo e in genere formativo, proprio le problematiche che definiscono la professionalità degli operatori dell'orientamento. Questi si preoccupano o dovrebbero preoccuparsi del mondo degli obiettivi o in senso più lato dei progetti personali in modo sufficientemente adeguato dal punto di vista della prospettiva teorica. La ricerca psicologica sembra poter offrire alcuni spunti di riflessione e di intervento anche a questo proposito. Innanzi tutto nell'offrire degli strumenti d'indagine³⁰ di queste problematiche, ma anche un'ulteriore differenziazione concettuale. Il pensare al futuro che ci aspetta non è certo una novità dal punto di vista psicologico perché ha a che fare con l'ampia problematica delle aspettative. Molti sono i costrutti avanzati per cogliere quest'ampia problematica. Si pensi alle molteplici conseguenze positive (sulle prestazioni, sul comportamento prosociale, sul livello d'aspirazione, sulla salute mentale, ecc.) del pensiero ottimistico.³¹ Si pensi anche a quanto è stato trovato nell'ambito della ricerca sull'autoefficacia,³² che è comunque un'aspettativa appresa dalle proprie esperienze di vita. Ma si può osservare anche un modo di pensare al futuro con un legame più de-



Leonardo Castellani,
Paesaggio a Urbania,
acquaforte, 1948

bole con la nostra storia precedente soprattutto per quanto riguarda le nostre prestazioni o i nostri problemi di salute. Si pensi alle forme di pensiero ottativo o alle strategie comportamentali di evitamento o di negazione nell'affrontare le problematiche sopra citate. Da questo risulta che ci sarebbero almeno due modi di pensare al futuro: credenze, aspettative sul futuro e fantasie relative al futuro.³³

Il primo modo si basa appunto sul futuro generato dalle proprie aspettative (probabilità soggettive)

apprese nell'ambito delle proprie esperienze che si confrontano con la realtà per realizzare il futuro desiderato. *Il secondo modo* invece pensa o meglio fantastica sul futuro desiderato, e quindi ad un futuro di segno positivo, senza avere la necessità o l'impulso a realizzarlo, come può succedere per esempio nei sogni ad occhi aperti. Le fantasie positive sul futuro sembrano rimanere fini a se stesse, esse possono arrivare alla formulazione di obiettivi desiderati, ma non ad implementare le intenzioni in progetto.



ti pianificati. Difatti, solo la implementazione delle intenzioni (della forma “se mi trovo nella situazione X, allora metterò in atto il comportamento Y”), che può avvenire solo nella percezione di un futuro consapevole degli ostacoli in quanto realisticamente dipendente dalle aspettative, sembra in grado di facilitare una realizzazione di ciò che si desidera.³⁴

Un importante argomento di ricerca potrebbe essere quello che si chiede quali possono essere le condizioni che favoriscono lo sviluppo di un orientamento temporale adeguato verso il futuro.³⁵ Innanzi tutto bisogna che le persone abbiano la possibilità di apprendere aspettative, il che implica che le loro esperienze siano adeguate a questo scopo. Nelle persone giovani, un ruolo importante lo giocano sia i genitori che gli insegnanti, non tanto nel supporto affettivo, un aspetto comunque importante ma non così tanto come si ritiene comunemente, ma soprattutto nella consapevolezza di non distruggere l'insorgenza delle aspettative costruttive nei giovani. Questi devono poter sviluppare quella visione positiva e realistica del futuro personale che li aiuterà ad organizzare il loro comportamento in modo efficiente. È emblematico, a questo proposito, quello che si è potuto osservare nell'ambito sia degli studi relativi della motivazione alla riuscita (*achievement*),³⁶ che dell'autoefficacia.³⁷

Nell'analisi dell'attribuzione delle cause nelle esperienze di successo o d'insuccesso si è potuto osservare che chi attribuisce il proprio successo alla propria abilità e l'insuccesso alla propria mancanza d'impegno o a cause esterne sviluppa e conserva aspettative positive per le sue attività di riuscita; mentre chi spiega il proprio successo con la fortuna e il proprio insuccesso con una mancanza di abilità, tende a perpetuare

un basso livello d'aspettative per le attività future. Questo schema di comportamento attribuzionale autoprotettivo è risultato anche molto utile ed efficiente quando è stato insegnato, in una strategia mirata di modificazione comportamentale, a dei soggetti con problemi nelle attività di riuscita. Quindi, le istanze educative dovrebbero cercare di favorire quelle interpretazioni del nostro agire che non minano la prospettiva futura nelle sue fondamenta. L'approccio attribuzionale ha sottolineato inoltre l'importanza dell'abilità percepita nelle attività di riuscita, regolando nelle stesse il tipo di coinvolgimento personale. Il costrutto dell'abilità percepita è inoltre molto affine a quello di autoefficacia, poiché difatti entrambi i costrutti concernono le aspettative di una persona riguardo alla sua capacità di eseguire un'azione. Come è stato ripetutamente documentato, questo tipo di aspettative deve essere preservato, in quanto esse svolgono un importante ruolo nell'autoregolazione dello sforzo che un individuo vuole o può spendere nelle attività a lungo termine, che solitamente presentano tappe intermedie con risultati ottenibili e osservabili. L'impegno profuso in un momento di un'attività a lungo termine, può dipendere dall'interazione simultanea di tre aspetti: dall'autovalutazione emotiva ad un risultato intermedio, dalla propria efficacia e dagli obiettivi posti dallo standard personale.³⁸

Il termine d'unione di questi aspetti è proprio l'autoefficacia percepita, in quanto essa regola sia le risposte autovalutative di tipo emotivo che il livello d'aspirazione dei propri obiettivi. Per esempio, si può avere un incremento dell'impegno quando una persona, che si percepisce autoefficace o abile, osserva che è lontana dall'obiettivo che si è posta o anche quando la stessa persona si pone un obiettivo che pensa

di poter raggiungere solo con l'impegno di tutte le sue forze.

Bisogna ribadire, comunque, che queste ultime considerazioni sulla progettualità, sul pensare al futuro, sul ruolo della pianificazione sono considerazioni fondamentalmente etnografiche, sono state sviluppate e testate nel mondo europeo o nordamericano con una visione del sé indipendente, quindi non possono avere una generalizzabilità universale. Anche nello stesso mondo occidentale ci possiamo trovare di fronte a delle differenze interindividuali nell'affrontare la prospettiva temporale: ci sono alcuni di noi che si lasciano guidare da una strategia del *carpe diem*, con un orizzonte temporale fortemente orientato al presente senza alcuna apertura al futuro, anche se nel mondo occidentale tale orientamento temporale potrebbe risultare disadattivo.

Chi invece ha una visione interdependente del sé e tende ad esercitare un controllo di tipo secondario, il cui scopo fondamentale è un adattamento alle esigenze del mondo esterno, potrebbe non essere interessato allo sviluppo di obiettivi personali, che hanno implicitamente come tali una prospettiva temporale collocabile nel futuro. Questo per sottolineare che noi viviamo in molteplici e differenti *realità psicologiche*, che combinano inscindibilmente rappresentazioni o significati sociali (*meanings*) con i processi psicologici,³⁹ delle quali chi si prefigge di cercar di capire gli altri o se stesso non si deve dimenticare.*

Mario Forzi

Ordinario di Psicologia
Università di Trieste

* Ringrazio Elisa Not per i suoi commenti e indicazioni ad una prima versione dell'articolo.

NOTE

1 Baumeister (1999) presenta in questo libro una serie di lavori tra i più interessanti nell'ambito della storia di questa tematica.

2 Greenwald (1980): in questo articolo l'autore cerca di rendere sistematico il modo di operare del sé come soggetto di conoscenza, aspetto del tutto trascurato dalla indagine psicologica sino agli anni settanta-ottanta del secolo scorso.

3 Sedikides (1993) segnala che noi come psicologi ingenui riteniamo l'autoaccrescimento come il motivo più rilevante, seguito dal motivo di ricerca della coerenza e per terzo il motivo dell'accuratezza.

4 Dweck (2000) solidifica in questo testo la teoria della motivazione fondata sugli obiettivi.

5 Jones & Pitman (1982).

6 Wicklund & Gollwitzer (1982).

7 Un sé unico, compatto, desideroso di emergere e di dare una buona impressione, pieno di attributi stabili e distintivi e pieno di aspirazioni e obiettivi individuali; un sé che cerca di asservire o di dominare il mondo circostante in relazione alle proprie esigenze - in quello che viene definito controllo primario-: visione caratteristica della cultura occidentale e delle culture individualiste in genere. Heine (2001); Heine & Buchtel (2009).

8 Un sé malleabile, attento agli altri importanti, che cerca di realizzare gli obiettivi di questi altri e che cerca quindi di adattarsi al mondo e alle esigenze di questo, in quello che viene definito, invece, controllo di tipo secondario: visione caratteristica della cultura asiatico-orientale e collettivistica, in genere.



Heine (2001); Heine & Buchtel (2009).

9 Langer (1975).

10 Brehm (1966).

11 Bandura (1977, 1986 e 1997).

12 Deci & Ryan (2000), per es.

13 Burger (1989).

14 Baumeister & Vohs (2004); Forgas, Baumeister, & Tice (2009).

15 Heider (1958).

16 Nuttin (1980). Questo testo può essere considerato uno dei migliori e dei più originali libri sulla psicologia della motivazione, avendo anticipato molti dei temi attuali di ricerca sull'argomento.

17 Brehm (1966).

18 Rokeach (1968).

19 Nuttin (1980).

20 Ad esempio Thorndike e Pavlov.

21 Ad esempio Freud.

22 Nuttin (1980).

23 Kanfer (1970).

24 A questo proposito si consideri particolarmente Bandura (1986).

25 Feather (1982). A quel tempo si riteneva il modello molto generale, ma al giorno d'oggi ci si è accorti che funziona solo per persone che perseguono obiettivi di razionalità.

26 Nuttin & Lens (1980) con l'uso del M.I.M. (Methode d'Induction Motivationelle).

27 Raynor & McFarlin (1986).

28 Come sono stati chiamati da Cantor & Kihlstrom (1987).

29 Markus & Nurius (1986).

30 Ad esempio il libro di Nuttin & Lens (1980) presenta una serie di strumenti per indagare la prospettiva temporale del futuro; Zimbardo & Boyd (1999) hanno sviluppato uno strumento di misura di differenze interindividuali degli orientamenti temporali; Oyserman (2004) ha costruito e applicato in una varietà di contesti uno strumento di misura dei sé possibili reperibile nel seguente sito: http://www.sitemaker.umich.edu/culture.self/files/possible_selves_measure.doc

31 Gollwitzer, Fujita, & Oettingen (2004).

32 Bandura (1977, 1986 e 1997).

33 Oettingen & Meyer (2002); Oettingen & Gollwitzer (2009).

34 Gollwitzer, Fujita, & Oettingen (2004).

35 Higgins & Pittman (2008) presentano una interessante riflessione su questa tematica.

36 Forzi (1993); Rheinberg (2002).

37 Bandura (1977, 1986 e 1997).

38 Bandura (1977, 1986 e 1997).

39 Questa visione condivisa da autori come Vygotsky e Bruner, tra gli altri, è stata ripresa con vigore nell'ambito dei recenti studi di psicologia culturale, si veda, per esempio, il lavoro di Nisbett, Peng, Choi, & Norenzayan (2001).

BIBLIOGRAFIA

Bandura A., Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215, 1977.

Bandura A., *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, 1986.

Burger J.M., Negative reactions to increase in perceived personal control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 246-256. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1989.

Bandura A., *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman (trad. it., 2000. *Autoefficacia: Teoria e applicazioni*, Trento: Erikson), 1997.

Baumeister R. F., (a cura di), *The self in social psychology*. Hove, E. Sussex: Psychology Press (Taylor & Francis), 1999.

Baumeister R.F., & Vohs K.D., (a cura di), *Handbook of self-regulation: Research, theory and application*. New York: The Guilford Press, 2004.

Brehm J., *A theory of psychological reactance*. New York: Academic Press, 1996.

Cantor N., & Kihlstrom, J.F., *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1987.

Deci E.L., & Ryan R.M., The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268, 2000.

Feather N.T., (a cura di), *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology*. Hillsdale, N.J.: LEA, 1982.

Forgas J.P., Baumeister R.F., & Tice, D.M., (a cura di), *Psychology of self-regulation: Cognitive, affective, and motivational processes*. New York: Psychology Press, 2009.

Forzi M., (1993). *Personalità e azione: un'introduzione ad alcune problematiche delle concezioni di sé*. Padova: UPSEL, 1993.

Gollwitzer, P.M., Fujita, K., & Oettingen, G., Planning and the implementation of goals. In **Baumeister R.F., & Vohs K.D.**, (a cura di), *Handbook of self-regulation: Research, theory and application*, 2004.

Greenwald A. G., The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history. *American Psychologist*, 35, 603-618, 1980.

Heider F., *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley (trad. it., 1972. *La psicologia dei rapporti interpersonali*. Bologna: Il Mulino), 1958.

Heine S. J., Self as cultural product: An examination of East Asian and North American selves. *Journal of Personality*, 69, 881-906, 2001.

Heine S. J., & Buchtel E. E., Personality: The universal and the culturally specific. *Annual Review of Psychology*, 60, 369-394, 2009.

Higgins E.T., & Pittman T. S., Motives of the human animal: Comprehending, managing, and sharing inner states. *Annual Review of Psychology*, 59, 361-385, 2008.

Jones E. E., & Pittman T. S., Toward a general theory of strategic self-presentation. In **Suls J.**, (a cura di), *Psychological*



perspectives on the self (Vol. 1). Hillsdale, N.J., LEA, 1982.

Kanfer F. H., Self-regulation: Research, issues and speculations. In **Neuringer C.**, & **Michael J. L.** (a cura di), *Behavior modification in clinical psychology*. New York: Appleton, 1970.

Langer E. J., The illusion of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 311-328, 1975.

Markus H. R., & **Nurius P.**, Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969, 1986.

Nisbett R. E., **Peng K.**, **Choi L.**, & **Norenzayan, A.**, Culture and systems of thought: Holistic versus analytic cognition. *Psychological Review*, 108, 291-310, 2001.

Nuttin, J., *Teorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*. Paris: PUF (trad. it., 1983. *Teoria della motivazione umana: Dal bisogno alla progettazione*. Roma: A. Armando), 1980.

Nuttin, J. con la collaborazione di **Lens, W.**, *Motivation et perspective d'avenir*. Louvain: Press Universitaire, 1980.

Oettingen G., & **Mayer D.**, The motivating function of thinking about the future: Expectations versus fantasies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 1198-1012, 2002.

Oettingen G., & **Gollwitzer P. M.**, Expectancy-dependent goal setting and planned goal striving. Pp. 127-146 in **Forgas, J.P.**, **Baumeister, R.F.** e **Tice, D.M.** (a cura di). *Psychology of self-regulation: Cognitive, affective, and motivational processes*, 2009.

Raynor J.O., & **McFarlin D.B.**, Motivation and self-system. In. **Sorrentino, R.M.**, & **Higgins E.T.** (a

cura di): *Handbook of motivation and cognition* (Vol. 1). New York: Wiley, 1986.

Rheinberg F., *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer. (tra.it., 2003. *Psicologia della motivazione*. Bologna: Il Mulino), 2002.

Rokeach M., *Beliefs, attitudes, and values*. San Francisco: Jossey Bass, 1968.

Sedikides C., Assessment, enhancement, and verification as determinants of the self-evaluation process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 317-338, 1993.

Wicklund R. A. e **Gollwitzer P. M.**, *Symbolic self completion*. Hillsdale, NJ: LEA, 1982.

Zimbardo P. G., & **Boyd J. N.**, Putting time in perspective: A valid reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288, 1999.

LO PSICOLOGO SCOLASTICO NELLA SCUOLA MODERNA

STUDENTI, FAMIGLIE E INSEGNANTI CHE CAMBIANO

Marco Vinicio Masoni

La scuola è di fronte ad una crisi nella quale si vede costretta a cambiare se stessa e non semplicemente a cambiare qualcosa in se stessa

TESTE PIENE E “TESTE BEN FATTE”

Partiamo dalla questione delle “teste ben fatte” delle quali, come ormai proprio tutti sanno parla, iper-semplificando, Edgar Morin.¹ Quella fra teste ben fatte e teste piene è però una distinzione/semplicificazione ambigua e rischiosa: lascia credere che, oggi, finalmente, si sia vicini ad una svolta, e che dopo secoli di teste riempite si possa puntare (la scuola possa puntare) a teste finalmente ben fatte. Come si vede ritorna a proporsi come parametro la vecchia idea di progresso, generatrice di miopie e danni. Ciò che vorrei tentar di dire è, invece, che le teste “piene” del passato erano anch’esse teste “ben fatte”. Così come sono teste piene quelle ben fatte di oggi. Se non fosse così dovremmo chiedere a Morin per quale incredibile fortuna lui e tanti altri siano “sortiti” con la testa ben fatta, dato che vengono da un’epoca nella quale si puntava solo a riempirla.²

Semmai, accade oggi, ed è accaduto altre volte nella storia, che cambi il “materiale” e il modo di riempirle, e che proprio il modo di riempirle, il nuovo modo, inaggirabile oggi, ponga la scuola di fronte ad una crisi nella quale si vede costretta a cambiare aspetto alla cor-

nice, alla sua struttura concettuale, insomma a *cambiare se stessa* e non semplicemente a *cambiare qualcosa in se stessa*. Puntare solo a teste ben fatte ci indurrebbe invece al rischio, da una parte di rinnegare saperi utili³ e dall’altra di non mutare il modo d’insegnare riducendoci solo a modifiche del programma (vedi l’introduzione di materie “moderne” come una nuova educazione civica ecc.).

LA SCUOLA MODERNA

La scuola moderna ha avuto una origine vicina ai nostri tempi: l’ideologia dei Lumi prima e la Rivoluzione Francese e Napoleone poi ne dettano la partenza.⁴ È da lì che nascono l’idea che l’“istruzione” sia questione che riguarda lo stato e l’idea di insegnante laico, di una persona “assunta” per portare saperi che ufficialmente la nazione ha reso legittimi e che vengono “passati” tramite un programma⁵ che garantisce che si parli di quei saperi funzionali e non di altri. Riportiamo ad esempio (tabella 1), gli obiettivi e fondamenti della riforma scolastica teresio-giuseppina, ritenuta la “vera matrice della scuola elementare italiana”.



1) Ricondurre tutte le scuola pubbliche e private, al concetto di pubblico servizio, ad esse delegato dallo Stato, dal quale possono essere sorrette e finanziate, ma al quale debbono rendere conto del proprio operato e della propria concreta utilità sociale.
2) Evitare l'eclettismo pedagogico di maestri giunti empiricamente all'insegnamento e adusi a passare indifferente da una disciplina all'altra, da un ordine all'altro di studi, senza adeguarsi all'età e alle esigenze di volta in volta proprie degli scolari.
3) Combattere la farraginosità e la casualità degli argomenti insegnati.
4) Ovviare alla monotonia delle lezioni.
5) Mettere fine nelle scuola alla "tendenza monastica", meno conforme al progresso della nazione.
6) Eliminare i vecchi libri di Catechismo e di Grammatica e sostituirli con testi "pensati" per i giovani e per un secolo già contrassegnato da notevoli progressi scientifici e da un vento di libertà intellettuale.
7) Retribuire decorosamente gli insegnanti, da considerare pubblici ufficiali statali.
8) Introdurre nelle scuole di base da trasformare progressivamente in statali, obbligatorie e gratuite, l'insegnamento della lingua italiana, senza abbandonare quella del latino.
9) Estirpare dalle scuola a indirizzo classico il pregiudizio contro l'algebra e le materie del gruppo matematico e insegnare queste discipline come fondamento per la prosecuzione negli studi utili alla società.
10) Rendere gratuite il maggior numero di scuole, soprattutto quelle di base.

Tabella 1: Gli obiettivi e fondamenti della riforma scolastica teresio-giuseppina (dal libro di Nicola d'Amico, *Storia e storie della scuola italiana – Dall'unità ai giorni nostri*, Zanichelli, 2009)

Due secoli e mezzo fa quindi nasce la scuola moderna e per dare un'idea di come da allora son cambiate le cose, si pensi che in una legge della repubblica Cisalpina, prima dell'unità d'Italia, alla fine del Settecento⁶, si dice che le classi scolastiche non devono avere più di cento studenti. Un altro mondo quasi, un mondo scolastico nel quale cento ragazzi in uno stanzone era ritenuto un numero ragionevole.

L'obiettivo di quella scuola era, in generale, molto simile all'obiettivo della scuola di oggi. Allora era quello di perpetuare nei figli, nei piccoli, nei ragazzi, i saperi che tenevano in piedi quello stato nascente, la nazione, la cultura nazionale; oggi quello di tramandare ancora una

cultura che vede però al suo interno metamorfosi importanti dell'idea di nazione e della stessa idea di conoscenza.

Per fare questo occorre in passato passare quei saperi, e soltanto quelli, funzionali a questi scopi. Quindi "quella" storia, "quella" lettura della scienza ecc. Era insomma importante che questa matassa culturale venisse passata, e non discussa.

Per raggiungere i suoi scopi quella scuola prende come modello fisico la chiesa: aula rettangolare con file di banchi e il pulpito dal quale si fa la predica, nel silenzio. Il "docente" versa nelle teste degli ascoltanti i saperi ufficiali. Senza dibattito. Ecco perché viene chiamata scuola del monologo o del silenzio. O, anche,

dei *saperi comandati*: ti comando di sapere questo, porgimi il cranio. Non stiamo insomma ricercando qualcosa insieme.

Ancora oggi, quando qualche insegnante mi dice "non ce la faccio più con quella classe, la terza B è terribile", e io chiedo "in che senso?", otto volte su dieci mi risponde: è rumorosa, parlano. Facendo inconsapevolmente riferimento a quel bisogno antico di silenzio della scuola dei saperi comandati. Si era cioè nel tempo nel quale regnava, vigeva, sì, e funzionava bene, l'idea moriniana delle teste da riempire *in vista* però di ciò che si intendeva allora per teste ben fatte.

Le parole sono di Melchiorre Gioia: *"Tutta la gioventù avrà un'educazione militare, fondata sui più solidi principi della miglior fisica e della politica. Si avvezzeranno per tempo i figli della Patria alle fatiche, e ai travagli di Marte [...]. Si faranno indurire ad ogni genere di fatica, a tollerare gli estremi del caldo, del freddo, della fame, della sete; se ne formeranno insomma tanti guerrieri repubblicani"*.⁷

Non si rischia molto pensando che quelle idee, dell'eroico soldato repubblicano, entravano nelle coscienze perché già le coscienze ne erano assetate. È quasi impossibile far fare agli altri ciò che non vogliamo fare (in un contesto di legalità).

Tutto ciò quindi "funzionava" perché era richiesto.

Funzionava ed ha funzionato fino a pochi decenni fa, certo, con piccoli cambiamenti, ma ormai i piccoli cambiamenti in questi ultimi decenni non bastano più.

Le nuove richieste di chi vuole essere istruito rendono diverso il modo di riempire le teste, anche



Leonardo Castellani,
Veduta di Urbino,
acquaforte, 1974



perché sono richieste fortemente contraddittorie.

“Se vuoi comandare impara ad obbedire!” mi sentivo dire negli anni della mia infanzia. Quando c’erano gli spostamenti di un gruppo classe nei corridoi della scuola elementare degli anni Cinquanta i bambini marciavano in silenzio. No, non dovete immaginare un camminare disordinato come quello che vedreste oggi; si camminava in fila per due marciando al suono della voce della maestra che diceva *“un due, un due, un due”*, e ogni tanto, per verificare la perfezione dei tempi veniva sparato un *“passo!”* e i piedi destri di trenta bambini battevano il suolo per offrire il rombo, l’unisono rassicurante.

Esattamente come in caserma.

Per lungo tempo stare a scuola ha voluto dire *“obbedire”*.

Ora la fonte che scelgo non vi scandalizzi, da qualche parte ho letto recentemente una citazione di Mussolini, che riporto a memoria.

“Ho dato agli italiani quello che volevano, cioè ubbidire!”

Non c’è dubbio che obbedire *non* è ciò che vogliono i ragazzi d’oggi.

Potremmo proporre questa lettura:

Obbedire = adeguarsi a posizionamenti gerarchici che acquistano il senso e il significato di realtà e normalità.

In quel vecchio tipo di cultura erano possibili i saperi comandati.

Per quanto oggi possa sembrare paradossale c’è stato un tempo nel quale era possibile *“comandare”* perfino l’attenzione, e qualche insegnante crede che lo si possa fare ancora. Non occorre catturare l’audience (anche se naturalmente era possibile farlo e ciò aggiungeva efficacia all’oratore).

Che cosa è cambiato, cosa sta accadendo e che cosa la scuola stenta ancora a vedere, abituata com’è da due secoli a vedere altro? Sono cambiate le famiglie, è cambiato il mondo in pochi decenni, sono cambiati i

ragazzi, enormemente, hanno raggiunto e assimilato dignità diverse. La democrazia, vissuta, respirata, digerita fin dalla nascita dei nostri figli ha costruito certezze diverse. La scuola di massa per esempio, me lo ricordava recentemente un preside, è un effetto di questa maturazione: *ho diritto anch’io di conoscere come quell’altro, di sapere come quelli che non vanno alla scuola di avviamento, ma alle medie.*⁸

E quindi si aprono le *“medie”*, e ci vanno tutti. Giusto. Questo è un effetto pratico della maturazione collettiva delle coscienze. Nuovi diritti, quindi, nuove dignità, una nuova importanza all’individuo, una nuova importanza alla relazione, ma nel tempo in cui l’individuo sente di contare di più inizia anche a vedere con minore chiarezza e credibilità le gerarchie ufficiali. La classe di cento ragazzi era possibile perché la gerarchia era visibile, ferrigna, palpabile, fuor di metafora si usava il bastone e la cosa appariva normale⁹.

Il ruolo e il potere di chi insegnava era chiaro e il suo peso condiviso. Oggi la gerarchia sta evaporando. Voi sapete, se avete frequentato insegnanti e lavorate con le famiglie, che non basta più dire *io sono l’insegnante*, perché si venga obbediti e rispettati. Occorre negoziare, discutere, convincere, non basta certo l’espressione del potere, l’esposizione del grado gerarchico. Non passano più saperi comandati perché siamo davanti a un *“pubblico”* che tendenzialmente non obbedisce più. E do al termine *“disobbedienza”* un senso positivo, non parlo del disobbediente corrivo. Non sento più, io, ragazzo, come cosa ovvia il fatto di doverti ascoltare. Non ho più la certezza che tu dica le cose giuste. Voglio chiedere, voglio capire perché, ne voglio discutere con te, e se scopro che non è possibile, allora lasciami stare, sto in classe per una costrizione incomprensibile, tu, insegnante, spiega pure se vuoi, ma

non mi disturbare, io penso ad altro, o ti mostro, ferocemente e provocatoriamente, la mia apatia.

Come uscirne? La proiezione futura è che avremo, se la scuola ce la fa, se non muore, una scuola che avrà imparato a co-costruire conoscenze, non a raccontarle. Ecco allora le teste ben fatte.

Ben fatte secondo i bisogni dei ragazzi d'oggi.

Non è sufficiente infatti che questo sia un nostro bisogno.

"Ma non possiamo fare solo quello che chiedono loro!" dice un insegnante con un tono fra l'irato e l'umiliato. Certo! Chi l'ha mai scritto, detto o pensato? Si tratta però di *fare in modo che siano loro, i ragazzi, a chiedere ciò che noi vorremmo ci venisse chiesto.*

Ciò avverrà attraverso competenze nuove, la relazione, per esempio. Le competenze relazionali, nell'epoca dei cento ragazzi per aula non servivano, non erano così importanti, perché bastava comandare e si riusciva a farlo. Era la gerarchia ferrea a consentire che si dicesse *fai così*, perché l'altro obbedisse. Oggi tutto ciò non vale più.

Occorre che l'adulto impari ad essere convincente, che metta a punto nuove competenze nel dialogo, nel rapporto con l'altro. Relazionali appunto. Da qui un'altra contraddizione del presente: occorrono competenze relazionali a fronte di classi ancora numerose, composte da persone che stanno chiedendo, ognuna di loro, un rapporto *vis à vis*. Il gruppo classe sta mostrando la corda. Siamo obbligati a tenercelo, per tante ragioni, non ultima quella che abbiamo scuole fatte di mattoni e cemento armato, divise in aule, quindi ancora funzionali all'insegnamento del passato, ma disfunzionali rispetto ai nuovi compiti. Non si può immaginare la scuola del futuro condizionata da gruppi classe fissi, stabili. Paradossalmente, la scuola di massa chiede

più attenzione all'individuo, ma costringe l'individuo al gruppo, l'ossimoro che ne esce è questo: emergi restando sommerso.

La cosiddetta aggregazione giovanile sta diventando per alcuni aspetti una iattura, non può non venire in mente che, prima del bisogno socio-politico-collettivista della scuola moderna, Rousseau predicava un insegnamento individuale, ritenendo la socializzazione un grave danno. Posizione della quale oggi si sorride con sufficienza, mancando il coraggio di uscire dalla ubriacatura progressista. Dovremmo riacquistare il coraggio di farci almeno domande: l'ovvio può diventare il sonno della ragione.

LO PSICOLOGO SCOLASTICO

A questo punto arriva lo psicologo. Che ci sta a fare? Che funzione può avere?

Elencherò, in rispetto allo spazio concessomi, solo due voci: l'ascolto e la formazione e poi ne aggiungerò una terza ancora senza nome e per la quale ho scelto questo aforisma di Bachelard: "Non si raggiunge nulla se prima non lo si sogna".

ASCOLTO

Fondamentale, oggi. Attenzione però. Vorrei portare come monito una frase di un nostro decano, Jerome Bruner, che dice, cito a memoria: *Le differenze fra psicologia, filosofia, sociologia, antropologia, ecc. sono questioni puramente burocratiche.*

L'importante è che la persona che viene tuffata in un contesto complesso senta di dover di nuovo pensare, ragionare, osservare, studiare, leggere, chiedere, fare proposte, sperimentare, ipotizzare, non semplicemente applicare.

Ecco, uno dei nostri rischi è che ci si limiti ad applicare ciò che si è appre-



so, tempo addietro, nelle facoltà di psicologia (dove si legge sempre meno). Applicare conoscenze in modo non contestualizzato è dannoso. La scuola è un mondo complesso. Vuole essere capita. Non bastano né le conoscenze di senso comune, né le conoscenze generiche del neo laureato. L'ascolto per esempio può essere diviso in due grandi rami, in due grandi modalità. C'è quello di chi semplicemente applica, scordando che la scuola è realtà complessa, le conoscenze acquisite (per esempio facendo diagnosi e assumendo, in buona fede, un ruolo iatrogeno). Lo si riconosce quando il suo *sportello* rimane vuoto. Con pochi o nessun ragazzo che ci vanno o con pochi insegnanti, o pochi genitori.

E poi c'è il filone dello psicologo che conduce il suo centro d'ascolto rispondendo al bisogno nuovo che ha la scuola. Che è quello di essere ascoltata e non diagnosticata, non *diessemmizzata* (sì, penso ai vari, mutevoli, DSM¹⁰), non "curata".

L'offensiva medicalizzante in atto è devastante, già s'è riusciti a dire che il ragazzino disattento è "malato", ed è malato quello ritenuto qualche decennio fa solo "vivace", già si definiscono come guasti e malattie modalità e tempi d'apprendimento non omologhi a quelli che piacciono alla scuola (dislessie, discalculie, disgrafie, disortografie ecc.¹¹).

Occorre fermarsi, occorre ricordare che va difeso il diritto alle proprie differenze, che c'è un diritto ad essere tristi e di malumore, che si può sentirsi svogliati, senza che qualcuno ti getti addosso l'offesa del termine "depresso". Occorre ricordare che i ragazzi vogliono essere ascoltati e non curati. Le famiglie vogliono essere ascoltate e non curate. E ascoltare vuol dire, anche, essere agenti di cambiamento, perché è questo ciò che accade quando chi è davanti a te sente che parli la sua lingua, che capisci il suo mondo, che

sei un suo alleato, che ascolti, che sai come sta. Allora ti segue nei percorsi, e questo lo fa stare bene.

I ragazzi oggi chiedono alla scuola, ai professori:

"Prof., io vorrei che lei quando parla con noi, ogni tanto, senza trascurare la sua materia – ci mancherebbe altro – ci parlasse anche dei nostri problemi, io vorrei parlare con lei anche dei miei guai con la mia ragazza o col mio ragazzo".

Lo psicologo della scuola, che va lì per l'ascolto, dovrebbe riuscire a leggere il proprio ruolo come *espressione del bisogno che ha la scuola di dare ascolto ai ragazzi*. E non come immissione della missione curativa e diagnosticante della psicologia nella scuola. Così mentre lo sportello dello psicologo del primo tipo, dopo due o tre incontri, grazie a un rapido e impietoso passaparola, resterà deserto, quello dello psicologo espressione dei bisogni della scuola si troverà regolarmente con una lunga lista di attesa e con ragazzi ansiosi di andare a parlare con lui/lei.

C'è insomma da studiare questa istituzione, capirla, entrare in contatto in profondità col suo mondo. Bisogna inventarsi modalità che nessuno forse ha mai insegnato nelle facoltà di psicologia, ma che possono essere state trattate e studiate dall'antropologia, dalla sociologia, dalla storiografia, ecc.

FORMAZIONE

Noi non siamo professionisti esperti in questioni legate direttamente alle discipline, non andiamo nella scuola materna a spiegare come si fa la pasta di sale o nella scuola secondaria a parlare di come si studia la storia. Siamo psicologi, studiamo il cambiamento e la relazione, studiamo ciò che accade nel rapporto con gli altri.

La formazione di questi anni ha cambiato aspetto perché risponde a

un bisogno, forte, pressante. La scuola sta per molti aspetti *male*. Gli insegnanti, certo non tutti, sentono un nuovo *peso*, perché insegnare oggi, e abbiamo visto velocemente perché, è molto più complesso e complicato di qualche decennio fa. Non basta, per ripetere un esempio, dire “sono il tuo insegnante” per essere ascoltati. Occorre “conquistare” uno per uno i ragazzi ed è difficile. Le famiglie, che spesso dicono “*Ma, la scuola cosa fa? Non è suo compito educare?*” sono nella stessa condizione, si imbattono in questi decenni, sempre di più, nello stesso problema. Stanno scoprendo per esempio che le cose apprese dai loro genitori nella loro infanzia e adolescenza, quando vengo ri-spese con i loro figli, oggi, non sono più efficaci.

Sono cambiati così velocemente i tempi! Non va più bene, non è più efficace fare ciò che un tempo hanno fatto a noi. Le famiglie sono insomma nelle stesse condizioni nelle quali è la scuola, ma attendono che la scuola risolva questi problemi, così come la scuola spesso lo attende da loro. La formazione è la risposta a questa spesso esplicita richiesta di aiuto. Formare oggi è soprattutto “rispondere”.

Voglio portarvi un esempio: immaginate che un insegnante del gruppo che è in formazione con voi vi dica, come spesso accade: “*Non ce la faccio più. La classe è sempre più difficile, pesante, dura*”. Chiunque lavori nella scuola o a contatto con essa sa che ciò spesso è vero. Con buona pace della leggerezza con la quale i giornali spesso ne parlano (insegnanti succubi, che non impongono regole, ecc.). Davanti a questa richiesta io credo che il nostro compito sia cercar di fare star meglio l'altro. Dovrei riuscire a condividere con lui/lei un'idea, una posizione, che mostri, che “ci” mostri, dialogando, che quel “problema” che lo/la fa star male non è “ciò che pensava”. I cambiamenti insomma sono sempre

cambiamenti di significato di ciò che sto osservando (o patendo).

E allora, per esempio, lo dico in modo telegrafico perché non posso certo riportare qui un corso di formazione, se passa la lettura, anche da parte di quell'insegnante, che lui o lei sta vivendo una fase cruciale di cambiamento della scuola, nella quale si passa dai saperi comandati ai saperi negoziati, e che questo implica difficoltà nuove, creatività di nuovo tipo, ma anche il sentirsi all'interno di una “zona” storica di sperimentazione e di grande svolta... Se riesco, nel dialogo, a far emergere questo, se sono preparato, se conosco la storia della scuola, se appaio credibile, se porto argomenti e “prove”, l'insegnante leggerà il proprio disagio diversamente che non pensando “*Dio mio cosa sta accadendo! Perché non mi rispettano più? Che generazioni “malate”, che decadenza mai è questa? Perché sta marcendo tutto?*”

Ecco, se l'insegnante non si sentirà più di dire: “*per quel ragazzo ci vorrebbe uno “specialista”¹²*”, se riesce a vedere che non siamo di fronte a marcescenze, ma a nuove maturazioni, la diversa lettura muterà le sue emozioni e probabilmente gli/le consentirà altre azioni e lo/la farà stare meglio. Questo dovrebbe essere il nostro compito. Sì: non mandare dallo psicologo darà nuovo lavoro agli psicologi!

NON SI RAGGIUNGE NULLA SE PRIMA NON LO SI SOGNA

Sarebbe imprudente avere la certezza che la scuola ce la farà. Perché sia la riforma in atto, che quelle passate non hanno mai toccato e nemmeno sfiorato, il problema del mutamento dei ragazzi in questi decenni. Si parla di valorizzare la musica, di semplificare alcune scelte, si introducono in massa i computer e



va benissimo, ma sembra che non si riesca a cogliere la questione fondamentale: la scuola sta vivendo di fatto una crisi dovuta alla difesa di gerarchie che ai ragazzi sono divenute insopportabili o del tutto invisibili. E non dovremmo stupircene, dato che anche l'adulto le vede sempre meno.

I libretti sulle nuove competenze del dirigente d'azienda pullulano sugli scaffali degli autogrill e degli aeroporti, tutti, più o meno dicono che è finito il tempo del comandare e che bisogna invece corresponsabilizzare. Ora, il fatto che le gerarchie diventano meno visibili significa che l'attività dell'apprendere non può più motivarsi con l'ordine di apprendere. Si parla spesso di motivazione (anche se qualcuno a livelli ministeriali dice che non si dovrebbe parlarne più), e si crede ancora che essa sia una sostanza misteriosa,¹³ difficile da separare da un intollerabile rumore di fondo, ma motivare oggi può semplicemente voler dire *fornire ai ragazzi argomenti retorici con i quali difendere il fatto che studino*. Abbiamo infatti reso quasi disonorevole il farlo, giacché il farlo vuole ormai dire "obbedire".

Va da sé che simili argomenti retorici consisteranno in profondi cambiamenti dei modi dell'insegnare e dell'apprendere.

Per tornare all'incipit di questo scritto, abbiamo a scuola oggi teste che vorrebbero negoziare il sapere: teste potenzialmente ben fatte, potenzialmente, perché occorre che il nuovo sapere passi, anzi, si costruisca, in altro modo.

Se la frase di Melchiorre Gioia rappresentava una buona sintesi dell'ideologia dell'epoca, la nuova frase, quella dei nostri tempi, (spero mi si dispensi dal dire che siamo fuori dal tempo delle ideologie, dato che questa sarebbe ideologia delle più banali) potrebbe suonare così:

"Tutta la gioventù avrà un'educazione rispettosa delle differenze indi-

viduali, fondata sui più solidi principi della democrazia. Si avvezzeranno per tempo i figli della terra alle fatiche e ai travagli di chi si dovrà battere per la pace. Si farà in modo che la fatica di vivere sia sostenuta dal piacere della solidarietà offerta e ricevuta, si farà in modo che tutti possano sentire alleviati gli estremi del caldo, del freddo, della fame, della sete, si formeranno insomma tanti cittadini del mondo."

È probabile, ma vado a spanne, che questa possa essere una frase condivisa da una buona parte dei nostri giovani, ma come tutti sappiamo, altrettanto presente e condivisa, potremmo aggiungere questa:

"Tutta la gioventù avrà un'educazione rispettosa delle leggi del mercato, dato che in questo si riassume l'idea di democrazia. Si avvezzeranno i giovani alla disciplina, allo studio di chi dovrà soprattutto "riuscire" nella vita. Si farà in modo che le coscienze siano tranquille e che caldo, freddo, fame, sete, diventino da calamità risorse per inventare nuovi prodotti e incrementare la produttività. Si formerà insomma un grande, libero, mondo-mercato."

Potremmo simpatizzare per l'una o l'altra posizione o per le infinite vie di mezzo, ma resti in noi un margine salutare di dubbio. È finito il tempo delle certezze assolute.

Ecco quindi: contraddizioni nel tipo di richiesta (la televisione, cattiva maestra? buona maestra?, le accentua), contraddizioni nel campo della possibilità delle relazioni (emergi restando sommerso), contraddizione quando si vogliono passare saperi comandati a ragazzi disobbedienti.

Le teste ben fatte di oggi son teste che hanno al loro interno, non solo "più cose" di prima, ma più varietà e contraddizioni, sono le teste dominate dal dubbio, che possono permettersi di leggere criticamente la realtà o di accettarla acriticamente, o di far l'uno e l'altro.

Si insegna solo ciò che l'altro sa già, dice la pedagogia più illuminata. Come insegnare allora agli studenti ciò che sanno già, cioè la confusione e la ricchezza del presente?

La scuola e i ragazzi che ci stanno chiamando, vogliono forse sentirsi dire "Siamo di fronte a una nuova esigenza, a nuovi studenti, che vogliono il diritto al dubbio e nel contempo alle certezze".

E questo vuol dire lasciare la scuola che insegna versando saperi e iniziare una scuola nella quale le competenze e le idee mie di adulto e le tue di ragazzo (sì, anche le tue) vengono messe in sinergia.

Una scuola dove il mio prestigio di adulto si basa sempre meno sulla mia posizione gerarchica, e sempre di più sui miei saperi e dubbi, sulle mie competenze relazionali, sul mio argomentare e convincere, sulle mie arti di facilitatore delle tue scoperte. Questo vuol dire per esempio tentare di rispondere insieme ai perché perfino dei bambini delle elementari, e poter dire anche: "non lo so nemmeno io",¹⁴ anziché "più tardi capirai, per ora obbedisci".

Forse l'impresa riuscirà, ma non basteranno allo scopo le scuole d'oggi, le nostre aule, i nostri gruppi classe, il nostro, ancora, modo di insegnare. Ma è certo che noi psicologi, abbandonate alcune (molte?) nostre certezze, potremmo dare una mano.

Il sogno: grandi menti, ancora troppo lontane dal senso comune, hanno già mostrato che è finito il tempo del "fondazionalismo",¹⁵ della ricerca della fondazione della "verità" scientifica, nata nel Seicento, e che malgrado l'apparentemente incolmabile differenza dei due mondi, può ancora forse avvenire un ritorno al dialogo per il dialogo, al discutere insieme per il piacere di capire, della antica sapienza greca,¹⁶ anche se è scomparso il profumo del mirto.

Marco Vinicio Masoni

NOTE

1 L'espressione è stata utilizzata, prima di Morin, da altri: Gabelli A., *Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari d'Italia*, La Nuova Italia, Firenze, 1973, e da Montaigne.

2 Si veda anche la nota n. 8, di questo stesso scritto.

3 "La funzione della scuola di trasmettere conoscenza è più essenziale di quella di promuovere la capacità di risolvere problemi". D. P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi, guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano, 1994.

4 Per programma qui si intende l'aver stabilito linee di massima, dato che fino all'unità d'Italia era delegata al singolo maestro una certa libertà di predisporre un percorso didattico. In altri paesi era peggio: ancora ai primi del Novecento, in America, per "programma" si intendeva solo qualcosa che mostrasse il potere, la volontà di "comando" della componente educante: "Nessuno sapeva esattamente le materie che si potevano o si dovevano insegnare. L'unico principio che guidava la scelta degli argomenti era l'implicita convinzione che essi non dovevano avere alcun rapporto con il mondo extrascolastico del ragazzo. Lo scopo dell'istruzione era quello di far sì che il ragazzo si formasse un bagaglio culturale completamente estraneo alla sua vita abituale". G. A. Miller, *La scienza della vita mentale*, 1971, I problemi della psicologia, Mondadori, Milano.

5 Da disposizioni emanate dalla delegazione degli studi di Milano, di concerto con l'Imperial Regio Ministro Plenipotenziario (1765 – 1791), cit. in N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana - Dall'unità ai giorni nostri*, Zanichelli, 2009.



6 M. Gioia, *Effemeridi repubblicane*, citato in N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana*, Zanichelli.

7 La Scuola Media Unica nasce, in ritardo rispetto alle altre nazioni, con la Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962.

8 Testimonianze dell'epoca parlano di botte, di colpi dati a suon di bacchette di ferro, di scapaccioni capaci di abbattere un ragazzo, ma basti per tutte questa testimonianza di Dewey riportata da Miller: *"...Le scuole che Dewey aveva frequentato da ragazzo erano tenute da persone prive di preparazione, favorite dai politicanti del luogo. La disciplina era mantenuta con la forza. Gli scolari sedevano in silenzio e con le mani sul banco e seguivano le lezioni del maestro. Saltuariamente erano chiamati a ripetere una lezione a memoria, ma non potevano fare domande"*. G. A. Miller, *La scienza della vita mentale*, I problemi della psicologia, Mondadori, Milano, 1971.

9 I vari DSM, manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, hanno mostrato negli anni e nelle loro edizioni un aumento impressionante del numero dei "disturbi" e hanno testimoniato soprattutto come il criterio di scelta e definizione di questi sia legato agli ordini morali e ai loro rapidi mutamenti negli ultimi decenni. Far credere che qualche comportamento sia una "malattia" è decisione socio-etico-politica, non certo scienza.

10 M. V. Masoni, *"Dislessia", o della resistenza delle istituzioni*, Scienze dell'interazione, rivista di psicologia clinica e psicoterapia, vol. 2 n. 1, 2010.

11 È una frase che si sta diffondendo come la peste. Nei giorni in cui scrivevo queste pagine, giugno 2010, venne da me una mamma con la figlia studentessa delle medie:

*"Sono qui per sentire anche il suo parere, la professoressa ha detto che alla fine dell'anno (alla fine dell'anno!) si è accorta che forse mia figlia è dislessica, mi ha detto che se va a fare il test dal dott. *** forse si può certificare che è dislessica e così l'anno prossimo potrà avere grandi vantaggi, un trattamento privilegiato, per esempio potrà scrivere col computer ..."*

12 Numerosi sono gli studiosi che hanno tentato di "spiegarla", a riprova della difficile afferrabilità del concetto: Maslow, McClelland, Vroom, Locke, Adams, Herzberg, Alderfer.

13 *"Chi tenta di interpretare il mondo come un enigma è mosso da un istinto serio, ferreo, profondo, violento, quasi per il presentimento che in fondo alle cose vi sia un filo conduttore, scoperto il quale sia possibile tracciare il disegno per uscire dal labirinto della vita e, insieme, da un istinto giocoso, lieve, avido di imprevisto, dall'ebbrezza di chi toglie con meditata lentezza i veli all'ignoto"* (G. Colli, *Filosofia dell'espressione*, Adelphi, Milano, 1978).

14 Se, come afferma Rom Harrè, dietro ogni posizione teorica si nasconde una metafisica, può servire ricordare che il dibattito sulla crisi della filosofia e del sapere interessa anche noi. I grandi nomi ai quali si fa riferimento sono quelli di Rorty, Kuhn, Gadamer, Derrida, Gergen, Salvini, e prima di loro Wittgenstein, Heidegger, Dewey. Una sola citazione ad esempio: *"Se la tradizione filosofica è il momento del "normale", l'uscita da questa è il momento dell' "anormale", del "rivoluzionario". L'ermeneutica nel senso dato da Gadamer, ci aiuta a distanziarci dalla tradizione filosofica fondazionale, a smettere di considerare il filosofare necessariamente come ricerca di qualche verità, a fare altro: per esempio, "partecipando a una conversazione piuttosto che*

contribuendo a una ricerca. Forse dire delle cose non vuole sempre dire come le cose sono". (N. Abbagnano, Storia della filosofia, IV La filosofia contemporanea, di Giovanni Fornero. UTET, Torino, 1991).

15 Senza scordare, fra l'altro, che *"È tempo di aggiustare il tiro: non è l'antica filosofia greca un balbettamento di quella moderna, quasi un'informe anticipazione, lo spicciare confuso di un fanciullino che sta apprendendo le prime forme rozze del linguaggio – è piuttosto la filosofia moderna a biasciare stentando quegli antichi pensieri, come chi per un trauma ha perduto la favella e ricomincia poi faticosamente a recuperarla per frammenti, farfugliando"* (G. Colli, *ibid.*).

BIBLIOGRAFIA

Abbagnano N., *Storia della filosofia, IV La filosofia contemporanea*, di Giovanni Fornero, UTET, Torino, 1991.

Colli G., *Filosofia dell'espressione*, Adelphi, Milano, 1978.

Ausubel D.P., *Educazione e processi cognitivi, guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano, 1994.

D'Amico N., *Storia e storie della scuola italiana*, Zanichelli, Bologna, 2010.

Miller G.A., *La scienza della vita mentale, I problemi della psicologia*, Mondadori, Milano, 1971.

Masoni M. V., *"Dislessia", o della resistenza delle istituzioni*, Scienze dell'interazione, rivista di psicologia clinica e psicoterapia, vol. 2 n. 1, 2010.

Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.



Giuseppe Santomaso,
serigrafia, 1989

LA TRANSIZIONE SCUOLA-LAVORO

ORIENTAMENTO E CHANCE DI VITA

Marianna Colosimo, Vittoria Jacobone, Fausta Scardigno

La ricerca mostra una visione globale del difficile rapporto istruzione/lavoro, sottolineando, nella definizione di percorsi formativi o professionali, la strategicità dei processi di orientamento, nel ridurre i possibili effetti di disuguaglianza sociale

INTRODUZIONE

L'orientamento è divenuto gradualmente un elemento cardine all'interno degli equilibri strategici e decisionali dell'istruzione e della formazione. Da un lato rappresenta *"il processo che la persona mette in atto spontaneamente per gestire il proprio rapporto con l'esperienza formativa e lavorativa"*, dall'altro rappresenta *"l'azione professionale che viene erogata da esperti per supportare in modo corretto la capacità di far fronte a questo processo da parte del soggetto"*. Sebbene il processo di orientamento cui ci si riferisce con la prima accezione sia un processo esistito da sempre e connaturato alla storia dell'uomo, la pratica professionale finalizzata ad intervenire in modo esplicito su tale processo ha poco più di un secolo di vita (Pombeni, 1996).

L'orientamento, come disciplina e pratica professionale, dunque, ha sulle spalle circa cento anni di storia. È stato classificato fin da subito come *"scolastico"* e *"professionale"*, identificando l'orientamento scolastico come attività finalizzata ad un aiuto nell'ambito sia della scelta sia della buona riuscita del percorso scolastico, e l'orientamento professionale come un'attività in termini

di aiuto e di assistenza al soggetto nella fase della ricerca del lavoro e del suo espletamento, finalizzata al conseguimento dei risultati professionali maggiormente gratificanti (Guichard, Huteau, 2003).

In realtà l'orientamento è un processo che riveste l'intera vita di un individuo, coerentemente con un concetto di educazione permanente (Di Nuovo, S., 2000). Il Congresso dell'Unesco, svoltosi a Bratislava nel 1970, si è concluso con tale raccomandazione: *"Orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire con i suoi studi e la professione, in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana"*.

Per fare buone scelte, prima di tutto è importante conoscersi, ed è altrettanto importante conoscere quali opportunità (professioni, offerte di lavoro, possibilità formative) possono essere coerenti con caratteristiche e aspirazioni. Le scelte individuali sono quindi il risultato dell'interazione tra fattori sia soggettivi (caratteristiche individuali, interessi, attitudini, prospettiva temporale) sia di ordine sociale (appartenenze familiari, contesti cultu-



rali, rappresentazioni sociali) sia di carattere situazionale (sviluppo economico locale, opportunità formative, prospettive occupazionali). Nel processo di scelta l'individuo non è solo, ma può e deve essere supportato ad acquisire una maturità cognitiva tale da poter affrontare in maniera saggia e consapevole le potenziali esperienze di disorientamento che i cambiamenti e le novità delle situazioni inevitabilmente comportano. Tali esperienze, definite situazioni di transizione, rappresentano potenziali esperienze portatrici di stress per i cambiamenti rispetto al passato, ma sono anche occasioni di attivazione personale, importanti e preziose per la costruzione di progetti di carriera sociale e professionale.

Tre sono i principali momenti di transizione che richiedono un processo di orientamento: le transizioni connesse ai momenti decisionali (momenti critici che segnano l'evoluzione della carriera scolastica e lavorativa), le transizioni connesse all'impatto organizzativo (passaggi fra cicli di studio, scuola-lavoro...) e le transizioni legate ad una perdita del ruolo per eventi non programmati (ad esempio la cassa integrazione), o per crisi soggettiva che porta all'abbandono (uscita volontaria o coatta dalla condizione di studente o lavoratore) (Guichard *et al.*, 2003).

Nella transizione scuola-scuola lo studente deve sviluppare determinate competenze per ambientarsi nel contesto in cui si inserisce, imparando a decodificarne le regole di funzionamento, costruire rapporti significativi con coetanei, compagni e studenti più grandi, gestire relazioni asimmetriche con gli insegnanti, valutare le proprie risorse ed il proprio rendimento. Il passaggio è facilitato dal fatto che avviene all'interno della stessa organizzazione sociale e nello svolgimento di uno stesso ruolo, a differenza della tran-

sizione dalla scuola al mondo del lavoro, che vede coinvolte caratteristiche del ruolo non presenti in precedenza, e regole differenti. Infatti, nella transizione scuola-lavoro l'individuo si trova di fronte ad eventi significativi: nella fase di preparazione, prima dell'esperienza diretta, elabora aspettative e desideri; nella fase di incontro avviene l'impatto vero e proprio, seguito dalla fase di adattamento: dopo la novità è necessario interiorizzare i cambiamenti legati alla nuova organizzazione; infine c'è la stabilizzazione, con il consolidamento dell'esperienza e la costruzione dell'identità professionale, risultato dei diversi ambiti di socializzazione e di apprendimento, *formal, no formal, informal*. Le esperienze di alternanza scuola-lavoro possono costituire prime e parzialmente protette situazioni di impatto con il mondo produttivo, e possono quindi svolgere un ruolo anticipatorio per un inserimento lavorativo definitivo.

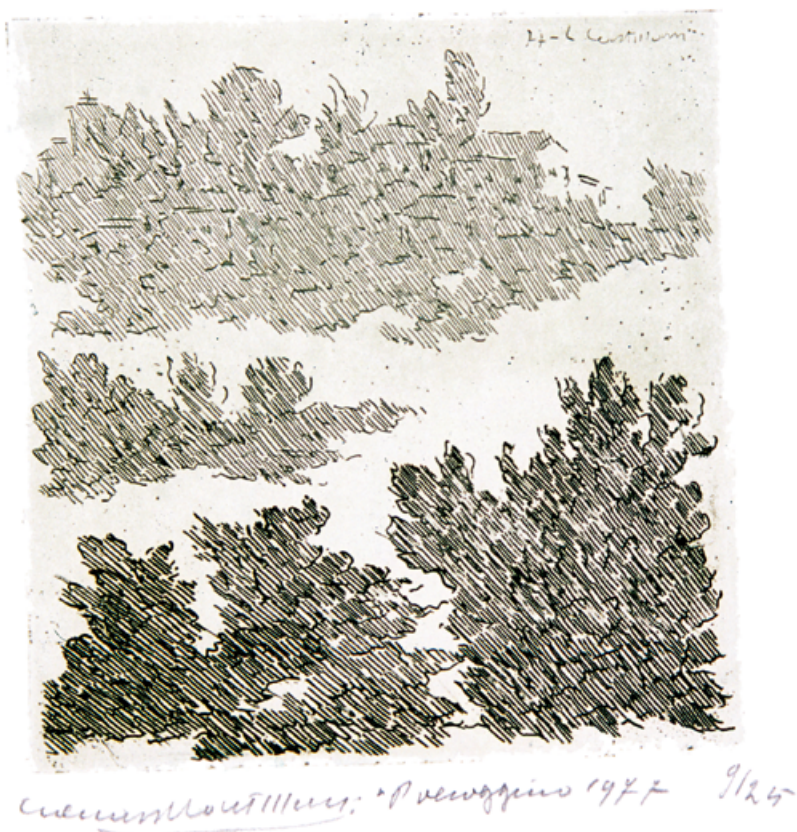
Le transizioni legate ad una perdita del ruolo sono rappresentate dai casi di *drop out* scolastici e di uscita dal mondo del lavoro. Spesso, infatti, le situazioni di disagio scolastico portano ad un'uscita dal percorso formativo, e ad una conseguente e necessaria attività di orientamento, tesa alla ricostruzione di credibilità con se stessi, al recupero di *self efficacy*, e all'aumento di autostima. Allo stesso modo, l'uscita dal mondo del lavoro, inevitabilmente, crea problemi economici oltre che psicologici (cambiamento dei progetti futuri e di status nella famiglia e nelle relazioni, cambiamento della routine e perdita di impegni strutturali).

Ogni anno sono migliaia i lavoratori precocemente espulsi dal lavoro (fra i quarantacinque ed i sessantacinque anni) a cui non viene riconosciuto il diritto alla pensione. Rispetto a questo fenomeno di espulsione dall'attività lavorativa in cre-

scita così rapida e con caratteristiche preoccupanti, in virtù dell'aumento dell'aspettativa media di vita (fra le più alte del mondo), è necessario ricercare una soluzione in una prospettiva a medio e a lungo termine, considerato che l'età a rischio di allontanamento dalle aziende, in particolare per le professioni di tipo medio-alto, si sta progressivamente abbassando. Si tratta di un fenomeno che riguarda molti Paesi, e che non è riconducibile solo a motivazioni legate al costo del lavoro o alla flessibilità. Un fattore determinante, all'origine di questo *trend*, va ricercato nella diversa organizzazione delle attività produttive, indotta da un crescente livello di automazione, che porta a sminuire il valore dell'esperienza lavorativa e dei criteri di responsabilizzazione delle risorse (Ballarino, 2003).

Sulla base dell'analisi appena compiuta delle principali fasi di transizione possibili nella vita dell'individuo, un percorso orientativo deve essere quindi strutturato come un insieme di attività tese a sviluppare la capacità di far fronte alla situazione critica di transizione nella quale si trova, in termini soddisfacenti e realistici; l'intervento deve quindi favorire la messa a punto di una strategia di valutazione non solo delle risorse personali, ma anche del sistema socio produttivo e delle opportunità formative, al fine di favorire autonomia e benessere. Fattori economici ed ambiente sociale e familiare influenzano inevitabilmente le persone ed i loro atteggiamenti (Naville, 1945); è quindi necessario considerare lo stretto legame tra le scelte di vita e le appartenenze familiari e sociali, dal momento che l'accesso ai processi di orientamento è influenzato dal capitale ascrivito familiare.

L'ultimo rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia, d'altra parte, indica con costante evidenza il dato che la scolarizzazione dei giovani è tanto più elevata quanto più



Leonardo Castellani,
Paesaggio,
acquaforte, 1977



elevato è il livello occupazionale e culturale della famiglia di provenienza (Cavalli, Facchini, 2001). Inoltre, le ricerche evidenziano come gli abbandoni incidano notevolmente sulle carriere scolastiche di alunni appartenenti soprattutto a famiglie di bassa estrazione sociale.

ISTRUZIONE, CAPITALE CULTURALE FAMILIARE E CHANCE DI VITA

Tra gli anni Cinquanta e Sessanta, in ambito inglese, alcuni sociologi dell'educazione elaborano la teoria della "deprivazione culturale" (o teoria del deficit), rilevando come i giovani provenienti dalle classi sociali inferiori avessero un più basso rendimento negli studi, per il fatto di non poter contare su una famiglia che fornisca loro valori, capacità linguistiche necessarie e orientamenti richiesti dalla scuola (Besozzi, 2006). Da allora le ricerche sociologiche continuano a mostrare una relazione forte tra riuscita scolastica e orientamenti positivi verso la scuola, tra valorizzazione dell'apprendimento scolastico da parte delle famiglie, e motivazioni forti verso il successo da parte dei giovani.

T. Parsons ha definito il bisogno di portare a termine un compito con successo, il cosiddetto *need for achievement* (1967), un orientamento *acquisitivo* che la scuola apprezza, ma che viene sviluppato prevalentemente in ambito familiare (Besozzi, 2006). Famiglia e scuola, infatti, per Parsons sono le due agenzie fondamentali di socializzazione, ma risultano avere un peso diverso. La famiglia svolge un ruolo fondamentale nella socializzazione primaria dei figli, affinché possano presto diventare membri della società nella quale sono stati generati, mentre alla scuola spetta il compito di verificare e integrare quanto appreso in ambito familiare con gli orienta-

menti di valore e i comportamenti richiesti nell'ambito dell'istituzione scolastica (Checchi, 1997).

P. Bourdieu e J.C. Passeron (1971, 1972) apportano un contributo fondamentale nell'individuazione di due concetti rilevanti, quello di *capitale culturale* (l'insieme dei beni simbolici trasmessi dalle agenzie educative) e quello di *ethos di classe* (l'insieme dei valori di riferimento, che contribuiscono a definire anche gli atteggiamenti verso la scuola, e quindi l'interesse e la motivazione all'apprendimento) (Besozzi, 2006). Entrambi costituiscono l'*eredità culturale* di ciascun allievo, che descriverebbe il "bagaglio" d'ingresso che ciascun alunno porta con sé nella realtà scolastica (Barbagli, 1978).

Di notevole importanza è il contributo del sociologo francese R. Boudon (1979), il quale introduce, nell'ambito dell'analisi delle carriere scolastiche, il concetto di *bivio*, di fronte al quale il soggetto compie delle scelte (Besozzi, 2006). Egli propone una teoria della scelta scolastica, attraverso la quale poter spiegare sia "perché ci si debba attendere che un individuo di classe sociale inferiore abbia, in generale, un basso livello di scolarità", sia "perché le scelte in campo scolastico dipendano piuttosto debolmente dall'origine sociale quando la resa scolastica è buona, e invece perché ne dipendano fortemente quando la resa scolastica è cattiva" (Gambetta, 1990). Le ricerche in tema d'istruzione hanno così sottolineato che i percorsi di studio sono ancora fortemente influenzati dalle caratteristiche ascritte dei soggetti, come la classe sociale, il genere e l'appartenenza etnica (Schizzerotto, Barone, 2006; Pisati 2002). In Italia, in particolare, è possibile affermare che "sia il genere a rappresentare, dopo la classe d'origine, la caratteristica ascrivibile dotata delle più estese influenze sui destini scolastici" (Schizzerotto *et al.* 2006). Benché l'istruzione scolastica sia solo una parte

dell'educazione, infatti, le viene attribuito moltissimo valore. Ricerche più recenti (Besozzi 2009), invece, confermano come la scelta della scuola secondaria, e quindi anche la conseguente riuscita scolastica, siano da porre in relazione all'origine sociale, e come assumano via via sempre maggiore incidenza fattori legati proprio al *processo di scelta* dello studente, come la motivazione verso lo studio, o piuttosto il disagio verso l'ambiente scolastico e la maturazione di un rifiuto verso la scuola.

Diventa importante, dunque, focalizzare l'attenzione sui *fattori* che influenzano le decisioni scolastiche individuali, sia in termini di continuità che di discontinuità rispetto a variabili ascritte. Da un lato, un elemento importante nella decisione d'investire in istruzione è costituito dalle risorse personali, quali doti e motivazioni, che definiscono un requisito fondamentale della buona riuscita negli studi. Secondariamente, un secondo complesso di elementi è rappresentato dal *background culturale* e dalle risorse economiche familiari, da cui si evidenzia che l'influenza delle classi d'origine è abbastanza consistente quando si tratta di stabilire se proseguire o meno gli studi dopo il conseguimento della licenza media, ed è soprattutto il titolo di studio del padre ad influire sia sulle opportunità di passare dalle medie inferiori alle superiori, e da queste ultime all'università, sia sulle *chances* di continuare le superiori fino al raggiungimento del diploma, non interrompendo gli studi universitari (Giddens, 1994). Inoltre, l'esame delle condizioni del mercato del lavoro locale agirebbe come selettore delle scelte individuali, rinforzando o deprimendo l'orientamento ad acquisire istruzione (Trombetti, Stanchi, 2006). Nelle decisioni d'investire o meno in istruzione interviene, pertanto, un vero e proprio *bilancio costi-benefici* (Boudon, 1979), operato dal soggetto e dalla sua famiglia, la

quale deve ovviamente confrontarsi sia con la riuscita scolastica del figlio, sia con le opportunità offerte dal mercato del lavoro locale (Besozzi, 2006).

Un ulteriore elemento, spesso del tutto trascurato nel corso degli studi e delle ricerche sulle scelte scolastiche e i loro esiti, è costituito dal funzionamento dell'istituzione scolastica, e dalla sua capacità di sostenere le scelte d'investire in istruzione, dato che si dimostrerebbe abbastanza rilevante soprattutto nelle decisioni di abbandono scolastico (Bramante, Cappelli, 1999). Un ruolo determinante, tuttavia, è costituito dal concetto di "*chances di vita*". *"Le chances di vita non sono attributi dei singoli. Nella loro esistenza sociale gli individui hanno chances di vita: possono portarle a compimento o farle a pezzi, ma la loro vita è una risposta a queste chances. Le chances di vita sono forme. Possono essere troppo grandi per l'uno, e stimolarlo ad espandersi e a crescere, possono essere anche troppo limitate, e stimolarlo ad opporre resistenza. Le chances di vita sono possibilità di crescita individuale, di realizzazione di capacità, desideri, speranze, e queste possibilità sono rese disponibili dalle condizioni sociali. Per ogni determinato individuo e, in un certo modo anche per gruppi, ceti, classi sociali, c'è un bilancio di chance di vita"* (Dahrendorf, 1981).

Quali sono tuttavia le condizioni necessarie perché l'individuo possa godere nella nostra società delle *chance di vita* più ampie possibili? Dahrendorf sostiene che esse siano "le impronte dell'esistenza umana nella società", poiché definirebbero in sostanza fino a che punto l'individuo può svilupparsi, e costituiscono la traccia dell'evoluzione sociale (Besozzi, 2006). Infatti, l'aspetto più significativo del dinamismo di tale concetto sarebbe costituito dalle opzioni nella sfera dei diritti: è su questa dimensione che si gioca in larga misura il passaggio da destino



a scelta nella biografia del soggetto (Besozzi, 2006). Esse assumono uno spessore di realtà sulle concrete possibilità di scelta dei giovani, e non rappresentano esclusivamente una formale possibilità, ma perché questo accada, il soggetto deve essere percepito come attivo e capace di sviluppare una libertà che contrasti l'inerzia, l'apatia e l'atteggiamento di sfiducia verso le proprie possibilità (Lodigiani, 2005). In tal senso l'azione orientativa può giocare un ruolo fondamentale, poiché sviluppa la capacità di organizzare percorsi di apprendimento differenti, nella ricchezza che la categoria della diversità comporta, partendo dalla consapevolezza che le attività di orientamento possono svolgere un ruolo centrale nell'azione formativa, nel recupero di situazioni quali la demotivazione allo studio, lo scarso rendimento e le situazioni di disagio vissute (Santoni, 2009).

LE SCELTE DEGLI STUDENTI

Indipendentemente dalla tipologia di orientamento e dalla fase di transizione in cui ci si trova, gli obiettivi delle pratiche di orientamento devono consistere nell'aumentare la consapevolezza del soggetto riguardo le differenti variabili del processo, nello sviluppare competenze di analisi e valutazione critica delle variabili intervenienti (caratteristiche e risorse personali, influenze e condizionamenti culturali, ecc.), nell'acquisire metodologie per una ricerca attiva delle informazioni per il proprio processo di scelta, e nell'elaborare piani concreti di azione, finalizzati a realizzare la decisione presa. Tali obiettivi sono raggiunti attraverso una serie di attività, raggruppabili in tre tipologie: informazione (su opportunità formative, dati sul mercato del lavoro, aspetti legislativi), sostegno formativo nella pianificazione di un

progetto formativo e lavorativo che da soli non è facile realizzare, e *counselling* orientativo, che indaga aspetti della personalità, per facilitare l'individuazione dei propri punti di forza e debolezza, al fine di definire un portfolio di competenze rispetto al quale costruire un percorso di crescita individuale.

Di quali dati dispongono gli studenti per scegliere il corso di studi? Le scelte sono basate su informazioni esaurienti e tradizionalmente sono poste in relazione alle attitudini individuali, o promosse dai suggerimenti di familiari e amici, influenzate dai messaggi promozionali o da classifiche diffuse dalla stampa? Non vi è dubbio che le informazioni di cui possono disporre gli studenti sono molteplici, ma, a seconda della fonte, spesso possono rivelarsi discontinue o addirittura contraddittorie (Reuchlin, 1995). La situazione di scelta è tipicamente conflittuale (Thomae, 1964), in quanto, generalmente, si manifestano per il soggetto due o più alternative, in virtù di un certo comportamento (Viglietti, 1990). Quando poi si tratta di decisioni impegnative ciascuna alternativa racchiude in sé sempre aspetti piacevoli ed altri spiacevoli. Per uscire da quest'ambiguità il soggetto cerca punti di riferimento stabili e capaci di orientarlo nella decisione.

Nella scuola, com'è oggi strutturata, esistono periodi canonici delimitati nel tempo, in cui gli alunni devono fare delle scelte relative alla strada da intraprendere nella fase successiva del loro percorso, e in cui gli insegnanti attuano azioni di orientamento. Nel primo quadrimestre della terza classe della scuola media e nell'ultimo anno delle scuole secondarie essi sono supportati da una serie di iniziative, quali: visite nelle strutture delle scuole di ordine superiore; ricevimento di insegnanti delle scuole superiori, che si presentano per "fare propaganda" alla loro scuola; distribuzione di libretti di statistiche sul

mercato del lavoro; elenchi di facoltà universitarie; invito nelle scuole di rappresentanti dei centri per l'impiego che illustrano la situazione lavorativa della regione in cui operano; partecipazione a convegni sul futuro dei giovani; somministrazione agli alunni di test tesi ad evidenziare opinioni, attitudini ed interessi.

Le novità legislative recenti e gli stimoli che provengono dal mondo del lavoro, tendono a far sì che l'orientamento nelle scuole divenga un'attività non più marginale e ridotta alla semplice offerta di materiale propagandistico da parte dei singoli istituti, o alla formalizzazione finale delle tendenze dell'alunno, ma un "percorso guidato", che conduce il giovane verso un'assunzione consapevole di responsabilità.

"La scuola media contribuisce a potenziare le valenze orientative delle discipline e le iniziative volte a consentire agli alunni scelte confidenti alla propria personalità e al proprio progetto di vita". (D.P.R. 323/99).

Nell'ultimo anno dell'obbligo d'istruzione le istituzioni scolastiche prevedono sia iniziative formative sui principali temi della cultura, della società e della scienza contemporanee, sia attività che offrano la possibilità di *"favorire l'orientamento dei giovani per valorizzare le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali"* (Legge 53/2003).

Nell'ultimo ciclo della scuola secondaria superiore, inoltre, gli istituti realizzano specifiche attività per sostenere il processo di scelta degli studenti in funzione degli studi universitari, della qualificazione professionale o del lavoro (D.M. 245/97). È opportuno evidenziare, tuttavia, come i decreti legislativi e le nuove opportunità offerte in ambito lavorativo si scontrano attualmente con un'emergenza finanziaria, culturale e lavorativa, che potrebbe ridurre la traduzione sul campo. Le scuole, pertanto, sono tenute ad offrire agli studenti

informazioni dettagliate sulla tipologia degli studi universitari e sulle concrete opportunità per il diritto allo studio; sulla formazione professionale post-diploma e il mercato del lavoro, e sulle borse di studio e i programmi di mobilità degli studenti all'estero, in un'ottica di flessibilità e di gestione concreta delle risorse (Marcuccio, 2004).

PERCORSI DI ALTERNANZA SCUOLA/LAVORO

Se da un lato è necessario assicurare una proficua frequenza a chi prosegue gli studi, dall'altro bisogna garantire a chi uscirà dal sistema d'istruzione le condizioni per un inserimento efficace nel mondo del lavoro, della formazione professionale e dell'apprendistato, e quindi favorire la "frequenza d'iniziativa volte al conseguimento della qualifica professionale" (Trombetti, Stanchi, 2006).

L'integrazione non costituisce soltanto un obiettivo strategico, ma rappresenta lo strumento che consente di trasformare il sistema scolastico in una rete di opportunità formative. La necessità di costruire un sistema formativo integrato è emersa parallelamente alla convinzione che l'intreccio scuola-formazione-lavoro rappresenti un percorso di opportunità variamente articolato, in un processo non sequenziale, bensì circolare, fruibile con modalità e tempi non scanditi da ritmi prevedibili.

Un impegno prioritario è senza dubbio legato alla crescita della capacità di chi eroga la formazione di leggere la domanda sociale ed economica del territorio, parallelamente a quella elaborata dagli stessi utenti. La normativa prodotta in relazione alla riforma complessiva del sistema formativo, pertanto, costituisce un quadro di programma nazionale, che renderà possibile l'attuazione di un effettivo partenariato



tra scuola, formazione professionale e mondo del lavoro, ragion per cui l'integrazione non può prescindere dall'autonomia delle diverse istituzioni coinvolte, intesa come capacità di gestione efficace delle risorse e propositiva dei soggetti, in relazione ai bisogni espressi dal territorio (Santoni, 2009).

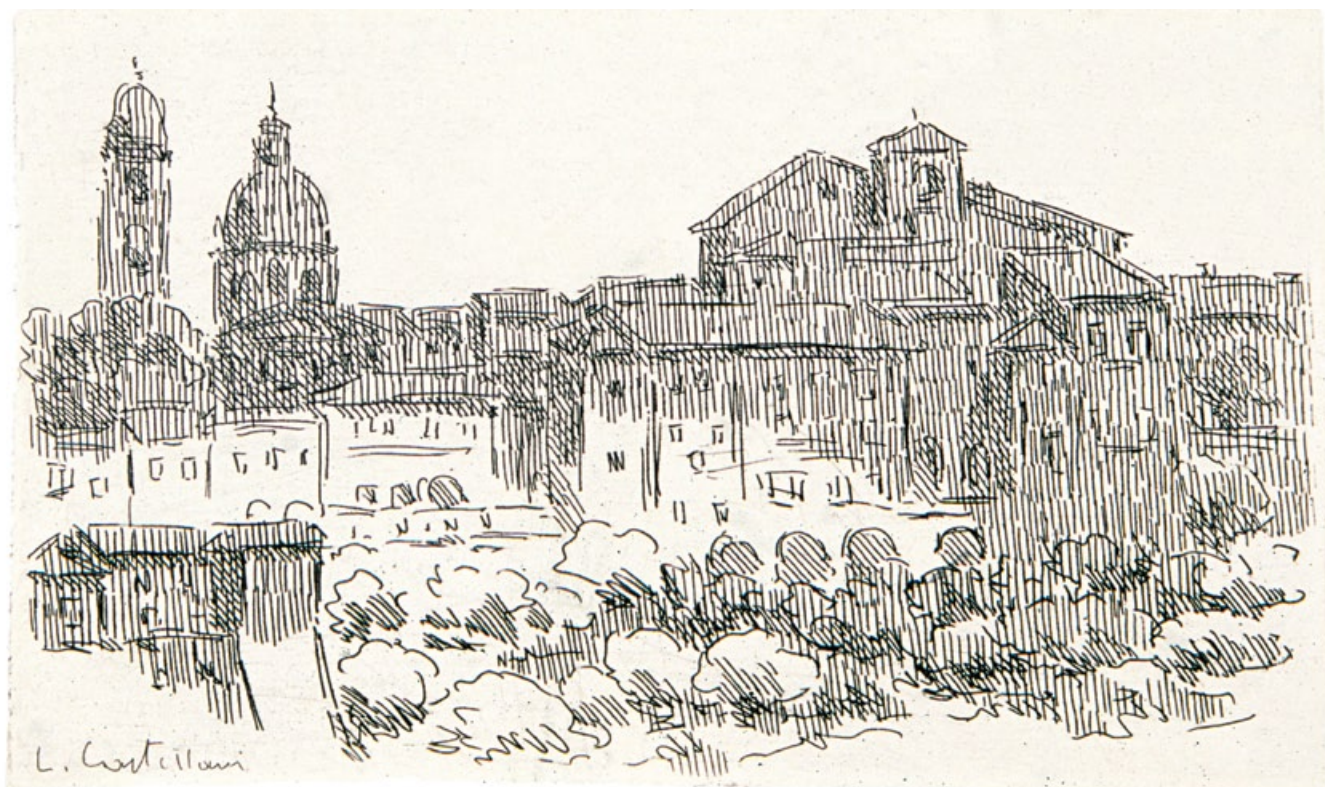
La concreta promozione dell'integrazione, dunque, dovrà contare su alcuni strumenti chiave, quali un sistema di orientamento articolato in percorsi differenti d'istruzione e formazione, e specifiche figure di sistema all'interno delle strutture formative e funzionali alla gestione e alla promozione dei rapporti tra i diversi soggetti che operano in tali ambiti. Il modello di società che sembra fare da sfondo a questa politica, basato su un processo di uguaglianza formale, è quello delle *chance di vita* di Ralf Dahrendorf (2003). «(...) *La nuova natura del lavoro esige per i giovani la condizione di sperimentare un periodo di impiego regolare nel mondo del lavoro, possibilmente ad una età (tra i 16 e i 19 anni) in cui questa esperienza possa avere un impatto forte sulla personalità e sulla motivazione dei giovani, al fine di garantire loro il miglioramento delle condizioni di vita* (...). Ogni giovane può scegliere, sulla base dei propri interessi e delle proprie capacità, uno dei tre percorsi possibili (L.144/99): proseguire gli studi nel sistema d'istruzione scolastica, frequentare il sistema della formazione professionale, iniziare un percorso di apprendistato (Sorvillo, Ungano, 2005). Durante l'assolvimento dell'obbligo scolastico la scelta operata può essere modificata, in quanto i tre sistemi sono considerati equivalenti, e quindi è prevista la possibilità di passare da un percorso ad un altro, attraverso il riconoscimento dei crediti formativi.

Di notevole importanza è il sistema del *doppio canale*, studiato per rispondere, contemporaneamente, alla domanda di professionalizzazione e

al recupero della dispersione negli istituti professionali. Esso offre all'individuo la possibilità di compiere la scelta sulla base delle proprie attitudini, motivazioni ed ambizioni personali; passare da un canale ad un altro, attraverso il sistema della *passerelle*, nel caso in cui si desideri tornare su una scelta precedentemente compiuta (Scardigno, 2005).

A livello regionale, i percorsi integrati sono entrati nella direttiva dell'obbligo d'istruzione, insieme ad altri percorsi e ad altre iniziative che intervengono sulla progettazione didattica nei primi anni della scuola superiore (in particolar modo negli istituti professionali), laddove è stata anche superata formalmente la collocazione marginale che questi percorsi integrati avevano all'inizio della sperimentazione. Tali percorsi, infatti, sin dall'inizio, sono nati su due presupposti: contenere la dispersione nel biennio degli istituti tecnici e professionali, e garantire agli studenti in difficoltà la possibilità di optare per un'uscita verso la formazione professionale e l'acquisizione di una qualifica (Capaldo, 2005).

L'Alternanza Scuola-Lavoro (D.L. 77/2005), in quanto modalità didattico-formativa che interseca tutti i canali del sistema d'istruzione, si avvale di strumenti diversi tra loro: periodi d'aula, attività di laboratorio, tirocini e visite aziendali, con l'obiettivo di avvicinare gli studenti ad una concreta realtà di lavoro, valorizzando l'esperienza lavorativa come mezzo per favorire lo sviluppo personale, sociale e professionale dei giovani (Cammelli, 2005). Il percorso in alternanza deve essere progettato, realizzato e valutato dall'istruzione scolastica e formativa, in collaborazione con le imprese e con le rispettive associazioni di rappresentanza, con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, con enti pubblici e privati, compresi quelli del terzo settore, disponibili



Leonardo Castellani

Urbino

12/90

Leonardo Castellani,
Urbino, acquaforte,
1978

ad accogliere gli studenti per periodi di tirocinio che non costituiscono rapporto individuale di lavoro.

Un'altra possibilità d'integrazione tra scuola e lavoro per i giovani tra i 15 e i 29 anni, è rappresentata dall'apprendistato, finalizzato all'acquisizione di conoscenze tecnico-professionali e di competenze organizzative, relazionali, gestionali e relative alla sicurezza nei luoghi di lavoro.

UN'ANALISI DOCUMENTALE: ISTRUZIONE IN ITALIA E QUALITÀ

Per avere un quadro più completo dell'istruzione in Italia, oltre a conoscere i riferimenti normativi che regolamentano il sistema formativo italiano, è utile considerare il mer-

cato del lavoro di riferimento. È stata quindi condotta un'analisi documentale dei dati emersi dalle indagini delle principali Banche Dati presenti sul territorio italiano, relativamente alla condizione culturale ed occupazionale italiana, alle opportunità di lavoro presenti nelle diverse aree e ai profili formativi e professionali maggiormente richiesti. È emerso che nella classifica dei principali paesi industrializzati (Ocse 2008), l'Italia è quello che presenta meno laureati in quasi tutte le fasce d'età.

Solo il 12% della popolazione in età compresa fra i 25 e i 34 anni possiede un titolo di studio universitario (Trombetti, Stanchi, 2006). Tuttavia, seppure con ritardo rispetto a quanto accaduto in altri Paesi sviluppati, in Italia fasce sempre più ampie di giovani hanno deciso nel corso degli ultimi decenni d'intra-



prendere gli studi superiori e universitari, sia per migliorare la propria posizione assoluta nella scala sociale, sia per difendere la propria posizione relativa (Anfossi, Paolini, Sciarretta, Vidotto, 2002). Oggi il 75% dei giovani consegue il diploma secondario superiore, e di questi l'80% si iscrive ad un corso universitario (Buzzi, 2002). Tuttavia, a fronte di una formale uguaglianza delle opportunità di accesso all'istruzione, è opportuno ricordare che non tutti i gruppi sociali ne hanno beneficiato in ugual misura (Benadusi, Censi, Faletti, 2004). Permane infatti ancora una forte dipendenza dal contesto di origine, sia nella decisione d'isciversi o meno all'università, sia nella scelta della Facoltà Universitaria, sia nella successiva riuscita negli studi.

Mentre una grande maggioranza dei giovani che provengono da famiglie con elevato livello d'istruzione si iscrivono all'università, ciò non si verifica fra coloro che provengono da realtà meno favorite (Moscati, 1997). Il processo di auto-selezione degli individui, legato all'ambiente familiare, si manifesta da subito al momento della scelta delle scuole secondarie superiori: chi proviene da famiglie con alto livello d'istruzione si iscrive preferibilmente ai licei, gli altri orientano prevalentemente le proprie scelte verso gli istituti tecnici o professionali (Pedrizzi, Castrovilli, 2001). Su queste differenze di carattere sociale si innestano altri elementi, che incidono sui risultati accademici: solitamente chi proviene da contesti meno favorevoli ha bisogno di lavorare per mantenersi agli studi, e questo elemento condiziona in termini negativi il rendimento, come segnalano le analisi condotte dal Consorzio AlmaLaurea¹ (Trombetti, Stanchi, 2006). L'intenso processo di scolarizzazione in atto da tempo nel nostro Paese, infatti, non è stato finora in grado

di consentire a tutti gli studenti, indipendentemente dall'origine sociale, pari opportunità formative e occupazionali (Brint, 2002). Tuttavia, secondo le ultime previsioni di assunzioni rilevate nel 2008 da Unioncamere, in collaborazione con il Ministero del Lavoro, attraverso il progetto Excelsior,² sebbene si registri ancora un significativo calo occupazionale, le imprese italiane confidano in una ripresa (Cavalli, Facchini, 2001). In questo processo la leva più importante da attivare è quella delle Risorse Umane. Su un totale di 827.890 assunzioni programmate nel corso del 2008, la richiesta più consistente è quella di diplomati (335.280) (v. Tab. 1).

In termini relativi, i diplomati rappresentano il 40,5 della domanda di lavoro complessiva riferita al 2008. Anche la domanda di laureati continua a crescere. Notevoli le differenze a livello territoriale, sia per i laureati (v. Tab. 2), sia per i giovani diplomati (v. Tab. 3). Se nel Nord-Ovest la quota di laureati e diplomati richiesti dalle imprese arriva addirittura a raggiungere il 56% (il 14% interesserebbe i titoli universitari, il 42% quelli secondari superiori), nelle altre ripartizioni la richiesta tende a ridursi (Pedrizzi, Castrovilli, 2001; Cammelli, 2005). Tuttavia, secondo lo studio, nei prossimi anni circa il 54% delle assunzioni interesserà personale con titoli di studio universitario o diploma superiore, in virtù della progressiva crescita del fabbisogno di laureati e diplomati del tessuto produttivo italiano (Gasperoni, 1996). Cresce infatti, a livello nazionale la richiesta di figure altamente qualificate da parte delle imprese (Trombetti, Stanchi, 2006).

	Totale assunzioni non stagionali	di cui:	
		con laurea	con diploma
Valori assoluti³			
2001	713.560	51.260	228.590
2002	685.890	48.080	182.410
2003	672.470	43.610	178.940
2004	673.760	56.430	198.740
2005	647.740	56.910	217.610
2006	695.770	59.400	235.600
2007	839.460	75.330	293.050
2008	827.890	88.000	335.280
Valori percentuali			
2001	100,0	7,2	32,0
2002	100,0	7,0	26,6
2003	100,0	6,5	26,6
2004	100,0	8,4	29,5
2005	100,0	8,8	33,6
2006	100,0	8,5	33,9
2007	100,0	9,0	34,9
2008	100,0	10,6	40,5

Tabella 1: Assunzioni previste dalle imprese per laureati e diplomati (Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2001-2008)

	Indirizzo di studio segnalato dalle imprese				
	Assunzioni non stag. 2008 (v.a.) ⁴	ripartiz. x 1.000	richiesta conosc. lingue ⁵	richiesta conoscenza informatica come	
				utilizzatore	programm.
TOTALE	827.890	1.000,0	18,3	35,1	2,6
Livello Universitario	88.000	106,3	53,0	76,4	12,5
Indirizzo economico	26.110	31,5	51,4	97,5	1,7
Ind. di ingegneria elettronica e dell'informazione	10.500	12,7	82,3	27,6	71,2
Ind. di ingegneria industriale	9.220	11,1	76,1	92,5	4,5
Ind. sanitario e paramedico	7.290	8,8	5,7	51,1	0,8
Ind. insegnamento e formazione	5.840	7,1	14,4	52,0	0,4
Ind. chimico farmaceutico	4.900	5,9	39,9	76,2	0,4



	Indirizzo di studio segnalato dalle imprese				
	Assunzioni non stag. 2008 (v.a.) ⁴	ripartiz. x 1.000	richiesta conosc. lingue ⁵	richiesta conoscenza informatica come	
				utilizzatore	programm.
Altri indirizzi di ingegneria	3.780	4,6	74,2	81,1	16,0
Ind. linguistico, traduttori e interpreti	3.160	3,8	72,2	87,2	1,0
Ind. di ingegneria civile e ambientale	2.720	3,3	44,8	97,9	0,3
Ind. scientifico, matematico e fisico	2.570	3,1	79,9	33,7	63,5
Ind. giuridico	1.990	2,4	26,5	96,8	0,6
Ind. architettura, urbanistico e territoriale	1.140	1,4	46,4	94,5	1,1
Ind. politico-sociale	1.050	1,3	39,1	85,7	7,9
Ind. statistico	1.020	1,2	36,5	92,3	7,7
Ind. letterario, filosofico, storico e artistico	900	1,1	48,4	63,0	2,1
Ind. geo-biologico e biotecnologie	720	0,9	56,6	91,9	0,0
Ind. medico e odontoiatrico	530	0,6	27,2	76,0	0,4
Ind. psicologico	240	0,3	20,4	78,3	0,0
Ind. agrario, agroalimentare e zootecnico	200	0,2	59,9	97,0	0,0
Ind. scienze motorie	100	0,1	7,8	21,4	0,0
Ind. non specificato	4.020	4,9	74,3	90,5	1,7

Tabella 2: Le lauree più richieste (Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2001-2008)

	Indirizzo di studio segnalato dalle imprese				
	Assunzioni non stag. 2008 (v.a.) ⁶	ripartiz. x 1.000	richiesta conosc. lingue ⁷	richiesta conoscenza informatica come	
				utilizzatore	programm.
Livello secondario e post- secondario	335.280	405,0	23,8	56,5	2,5
Indirizzo amministrativo- commerciale	111.900	135,2	27,2	89,2	1,1
Ind. meccanico	33.840	40,9	16,9	44,1	1,7
Ind. turistico- alberghiero	21.620	26,1	47,6	21,4	0,2
Ind. elettrotecnico	15.840	19,1	16,4	50,1	1,8
Ind. edile	9.870	11,9	16,9	67,4	0,4
Ind. informatico	8.410	10,2	50,1	44,2	50,2
Ind. elettronico	5.140	6,2	32,2	59,3	7,1
Indirizzo chimico	4.530	5,5	20,4	42,2	0,2
Ind. generale (licei)	4.070	4,9	29,9	59,7	0,9
Ind. tessile, abbigliamento e moda	3.600	4,4	14,7	30,0	0,1
Ind. socio-sanitario	3.590	4,3	5,5	10,6	2,7
Ind. linguistico	3.500	4,2	69,6	85,4	0,0
Ind. agrario- alimentare	2.620	3,2	19,0	23,7	0,0
Ind. grafico- pubblicitario	2.370	2,9	46,9	71,1	6,3
Ind. legno, mobile e arredamento	1.900	2,3	7,4	29,5	4,1
Ind. termo-idraulico	1.640	2,0	6,2	28,0	4,0
Ind. artistico	1.590	1,9	4,9	55,6	2,8
Ind. aeronautico e nautico	800	1,0	51,4	43,7	0,0
Ind. cartario- cartotecnico	680	0,8	3,5	70,9	0,0
Ind. biologico e biotecnologia	580	0,7	14,6	64,3	0,0
Ind. lavorazione vetro e ceramica	510	0,6	2,1	17,2	1,2
Ind. orafo	430	0,5	1,2	6,7	0,2
Ind. stampa ed editoria	70	0,1	20,6	72,1	0,0
Ind. non specificato	96.190	116,2	16,2	35,8	1,0

Tabella 3: *I diplomi più richiesti (Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2001-2008)*



IMPLICAZIONI FUTURE: UN'IPOTESI DI INTERVENTO

I dati emersi dall'Isfol, Unioncamere, Almalaurea mostrano una visione globale del difficile rapporto tra istruzione/lavoro. Il presente articolo intende quindi delineare un percorso di orientamento, rivolto ai giovani che si trovano ad affrontare questa difficile transizione, che possa contribuire a ridurre i possibili effetti di disuguaglianza sociale e

ad incrementare le chance di vita. L'orientamento può costituire oggi una reale possibilità di "riscatto" anche per le generazioni più esposte al rischio di esclusione sociale o in difficoltà, attraverso la formulazione di scelte consapevoli ed efficaci. Lo sfondo teorico che ha guidato la progettazione di questo intervento di orientamento è rappresentato dal concetto di competenza, e in particolar modo dal modello delle competenze professionali dell'Isfol.

Competenza professionale e contesto organizzativo (I S FOL)



Fig. 1: Modello di articolazione delle competenze professionali (Isfol, 1993)

Il profilo professionale può essere scomposto in competenze, che, secondo il modello ISFOL, sono individuabili in tre tipologie: di base, fondamentali per l'informatizzazione e la socializzazione al lavoro; tecnico-professionali e trasversali (vedi fig. 1).

La competenza è l'insieme delle conoscenze, abilità e atteggiamenti che consentono ad un individuo di ottenere risultati utili al proprio adattamento negli ambienti per lui significativi, e che si manifesta come capacità di affrontare e padroneggiare problemi attraverso l'uso di abilità cognitive e sociali.

L'analisi della competenza tiene conto sia delle risorse della persona, sia delle caratteristiche della situa-

zione, e considera la competenza come qualcosa che "si costruisce e si evolve" attraverso l'esperienza e il confronto sociale.

In particolare, le competenze di base consistono in conoscenze/abilità/risorse personali non specifiche di un contenuto lavorativo, ma rilevanti per l'accesso alla formazione e la preparazione professionale generale della persona (ad es. informatica di base, lingua straniera...). Le competenze tecnico-professionali sono specifiche o procedurali di un determinato settore lavorativo, e sono costituite dai saperi e dalle tecniche connessi all'esercizio delle attività operative. In ultimo, sono trasversali tutte quelle competenze essenziali



Leonardo Castellani,
acquafornte, 1979

al fine di produrre la trasformazione di un sapere professionale in un comportamento lavorativo efficace all'interno di un ambiente organizzativo (competenze comunicative, relazionali, decisionali, *problem-solving*, negoziazione, lavoro in team, analisi, gestione dello stress).

Tali competenze informali, frutto del background personale ed esperienziale di ciascuno studente, costituiscono il bagaglio con cui poter affrontare le diverse fasi di transizione.

Il termine centrale delle competenze viene esaltato anche nella Raccomandazione del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro Europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (Di Francesco, G., 2008). La competenza, infatti, è la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro e di studio, e nello sviluppo professionale e personale (Muraglia, M., 2008). Costituisce *“una meta-qualità, un'integrazione di conoscenza,*

atteggiamento, intuizione, abilità, con caratteristiche di trasferibilità e di multifunzionalità, che si esprime in una pluralità di contesti reali e professionali” (Bonaiuti, Calvani, Ranieri, 2007). Rappresenta quindi un ponte tra la didattica scolastica, professionale e quella degli adulti, in una logica di Life Long Learning segnata da una serie di transizioni scuola-scuola, scuola-lavoro, lavoro-lavoro, che inevitabilmente, nella società della conoscenza odierna ci si trova a dover affrontare. In particolar modo, il momento di transizione forse più delicato nella vita di un individuo è quello dal mondo scolastico-formativo a quello lavorativo. Occorre quindi valorizzare le dimensioni non formali ed informali legate all'apprendimento on the spot, accanto a quelle più tradizionali e formali (Scardigno, 2009).

In questo contesto è doverosa una riflessione sui lavoratori espulsi dal mondo del lavoro. Il disegno di legge n. 1373 del 2007 si pone l'obiettivo di offrire a soggetti ancora giovani una possibilità di reinserimento, garantendo una risposta concreta al dramma della disoccupazione. Esso intende proporre delle soluzioni «a ventaglio», che consentano il rientro di tali persone nel mondo del lavoro, attraverso una serie di possibilità: incentivi per le assunzioni, percorsi formativi specifici, previsioni di favore per l'affidamento di appalti da parte delle pubbliche amministrazioni, e benefici per favorire la formazione di imprese individuali o societarie e cooperative, con l'estensione a questi soggetti delle norme già esistenti, come, ad esempio, quelle per le cooperative sociali e i contratti di formazione e lavoro (Bonaiuti, 2007).

Si intende pertanto progettare un intervento con l'obiettivo di promuovere e facilitare l'accesso al mercato del lavoro delle nuove professionalità richieste dai settori produttivi di innovazione ad espansio-



ne regionale e internazionale. Infatti, quanti più strumenti e supporti si possiedono, tanto più si sarà in grado di proporsi efficacemente sul mercato del lavoro.

Per la realizzazione di quest'obiettivo si costituisce un modello integrato di azioni di Job Placement che coinvolgano gli studenti in uscita dal mondo scolastico/universitario, attraverso attività di Assessment e di Counselling, uno sportello di job placement, laboratori formativi, workshop e job meeting.

Gli Interventi di Assessment e di Counselling prevedono un servizio di Skill Assessment accanto ad un percorso di promozione e sviluppo di consapevolezza del profilo individuale di competenze formali ed informali per il placement. È un percorso valutativo articolato secondo diversi momenti, sia di tipo individuale che di gruppo: auto-valutazione ed etero-valutazione. L'intervento di Assessment e di Counselling coinvolge utente ed operatore in un processo di analisi profonda di auto-esplorazione ed auto-comprensione, per il primo, e di monitoraggio ed analisi della realtà per il secondo. L'obiettivo dell'intervento è quello di rispondere a quattro interrogativi da parte dell'Utenza: chi sono, cosa so fare, dove mi colloco, come mi colloco. Ciò consentirà di analizzare i bisogni dell'utente per fornirgli un'opportunità di personalizzazione dell'accesso all'informazione e ai servizi. Un tale approccio garantisce l'efficienza e l'efficacia dell'azione di supporto allo studente nella delicata gestione della transizione scuola/università-mondo del lavoro.

Tali azioni devono essere necessariamente precedute da un'analisi dei bisogni dell'utenza funzionale a trasmettere agli studenti informazioni non solo sul mondo del lavoro in generale, ma anche sulle specifiche offerte lavorative presenti sul territorio che possano essere consultate autonomamente dagli studenti.

Accanto a queste attività d'informazione, si prevedono anche attività di formazione laboratoriale, con l'obiettivo di completare la formazione degli studenti attraverso un percorso di informazione/formazione altamente focalizzato sulle tematiche della ricerca del lavoro. La configurazione degli interventi è preferibile che sia di tipo didattico-formativo per fornire gli elementi di riferimento concettuale di base attraverso lezioni frontali e/o interazione con l'aula, valorizzare le capacità individuali attraverso situazioni esercitative e/o di simulazione. Gli argomenti da trattare possono riguardare le modalità di redigere un curriculum vitae e la lettera di presentazione, metodologie e tecniche per la ricerca attiva del lavoro, il colloquio di selezione, il processo di reclutamento e selezione.

Conoscenze maggiormente dirette del mercato del lavoro possono essere veicolate dai workshop, eventi finalizzati a rappresentare lo scenario del mercato nel suo complesso, in cui gli attori più rappresentativi che operano al suo interno ne fotografano lo stato attuale attraverso testimonianze, dati ed esperienze sul campo e ne delineano le tendenze e le possibili evoluzioni, individuando i settori trainanti e le aree aziendali più interessanti dal punto di vista occupazionale, offrendo una panoramica sui profili professionali e sulle competenze maggiormente richieste.

Ulteriore momento di incontro e confronto tra studenti, laureati e aziende locali e internazionali è rappresentato dai Job Meeting presso Enti locali che permettono di acquisire informazioni dirette su un settore economico di riferimento e sull'organizzazione aziendale, approfondendo nello specifico la conoscenza dei profili professionali maggiormente richiesti e delle politiche e delle modalità di recruiting delle aziende partecipanti; è bene

che vengano coinvolti in tale iniziativa enti e amministrazioni pubbliche, enti di ricerca, soggetti dell'area no-profit ed altre organizzazioni che possano rappresentare un interlocutore significativo del mercato del lavoro locale.

Per gli studenti gli obiettivi delle diverse attività sono quelli di apprendere a conoscersi attraverso l'auto-diagnosi delle proprie competenze, attitudini, valori, interessi che contribuiscono a definire la persona che si è e quella che si vorrebbe diventare (questionari), prendere coscienza dell'insieme delle possibilità offerte dal mondo del lavoro, delle condizioni che queste pongono, acquisire le competenze necessarie alla presa di decisione (indirizzo ai percorsi formativi che conducono ai mestieri di interesse), acquisire le competenze necessarie a facilitare la transizione tra il mondo della scuola e il mondo del lavoro, nonché da un impiego all'altro (stabilire un piano d'azione e gli obiettivi intermedi). Risulta quindi importante valorizzare il versante informale e non formale dell'educazione, riconoscere l'importanza degli apprendimenti e delle competenze acquisite nello spazio del *no schooling* che diventa un'efficace risposta ai vissuti di distanziamento da una istituzione scolastica che continua a produrre disuguaglianze di riuscita, per la sua rigidità, per il riferimento ai curricula predefiniti, all'organizzazione di percorsi d'apprendimento spesso causa della demotivazione allo studio degli allievi. Le scelte del *no schooling* infatti, anche se si lasciano influenzare dal capitale culturale familiare, non sono determinate in senso assoluto dalle condizioni ascritte dei ragazzi (Mongelli, 2009; Scardigno, 2009); piuttosto costituiscono una pluralità di occasioni e di esperienze che permettono di esercitare la propria libertà in modo attivo (Mongelli, 2009). È importan-

te quindi che ciascuno acquisisca la consapevolezza dell'importanza di "far interagire" il capitale familiare originario con un mix di fattori, quali le opportunità del sistema territoriale, le risorse del contesto, il desiderio di costruirsi un progetto di vita anche attraverso le potenzialità formative del *no schooling*.

Sarebbe auspicabile che questi servizi di orientamento, informativi, formativi e consulenziali, venissero forniti a più livelli ed in maniera integrata dal sistema formativo, in sinergia con il sistema economico e sociale di riferimento. Un'efficace rete di collaborazione che veda protagonisti consulenti, esperti di orientamento, consulenti del lavoro, insegnanti, docenti universitari, operatori dei centri per l'impiego e dei servizi territoriali ed imprenditori, potrebbe costituire un ricco bacino di strumenti ed opportunità specifiche di ciascun territorio, e quindi potenzialmente validi ed utili per tutti coloro i quali, indipendentemente dallo status socio-economico, si trovino ad avere bisogno di un supporto in un particolare momento della propria vita.

Tali sinergie auspiccate devono essere tese a garantire una continuità dei processi educativi ed un rapporto costante tra istituzioni educative e sistemi economici, al fine di favorire l'analisi delle risorse personali, dell'immagine della scuola e del lavoro, ampliare le conoscenze su percorsi di studio, sulle caratteristiche dell'università e sul mercato del lavoro di riferimento, grazie al contributo degli addetti ai lavori. Sarebbe così possibile potenziare la capacità di valutazione ed interpretazione critica della realtà, e sostenere il giovane nell'elaborazione di strategie atte ad affrontare situazioni nuove, a trovare soluzioni corrette per risolvere problemi, e a realizzare un proprio progetto di vita in modo specifico e circostanziato.



CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Il presente contributo ha voluto mostrare come l'orientamento possa costituire oggi uno strumento in grado di intervenire nelle fasi critiche di scelta che coinvolgono gli individui, al momento delle difficili, ma inevitabili, transizioni scolastiche, educative, formative e professionali, costituendo un fattore di successo ed opportunità di vita. Le scelte scolastiche, infatti, di per sé non possono essere prive di importanti collegamenti con la conoscenza della realtà esterna e del mondo del lavoro, ma sarebbe opportuno che si basassero sempre più su una progressiva costruzione e maturazione del senso di identità del soggetto (Di Fabio, 1998). È opportuno, infatti, che la scelta orientativa sia riconosciuta come espressione di esigenze personali, familiari, socioculturali ed economiche, e come percorso di auto-orientamento propositivo, progettuale e intenzionale del soggetto (Reuchlin, 1995). Lo studio condotto, dunque, mostra sostanzialmente un'immagine innovativa del percorso d'istruzione, che necessita di essere concepito sempre più come una risorsa da potenziare, e non da differenziare ed escludere, offrendo a tutti le medesime capacità ed opportunità di realizzazione. Esso vuole costituire un punto di partenza e di sviluppo della tematica dell'orientamento, inteso come strumento di *chance di vita* e di supporto al percorso d'istruzione dei giovani, chiamati a compiere una scelta importante nel proprio percorso di vita, in particolar modo per quelle scelte che avvengono ancora precocemente, determinando tassi di disuguaglianza più alti rispetto al passato. Il verificarsi di quote significative di abbandono scolastico, e il ricorso a scelte diverse dal proseguimento degli studi dopo il conseguimento del diploma, si configurano, infatti, come effetti di quel fenomeno di dispersione scolastica e

di ridimensionamento delle reali capacità decisionali dei singoli individui (Gentile, 2000). Il bivio di fronte al quale l'individuo si trova a dover compiere delle scelte, permette di sviluppare all'interno delle relazioni sociali e dell'ambiente culturale di riferimento, la possibilità di avvalersi del processo d'orientamento come mezzo educativo di risposta efficace nel sostegno alle scelte future, ponendo al centro dell'attenzione l'importanza della riflessività e della riscoperta di se stessi (Rosati, Gattini, 2002). Inoltre, il potenziamento dell'"informale", attraverso processi di orientamento accessibili a tutti, potrebbe portare ad un mutamento generativo in grado di ridurre le disuguaglianze di accesso alle opportunità educative e lavorative (Scardigno, 2009). I giovani oggi rappresentano una risorsa più che mai da valorizzare, pertanto potremo affermare che le opportunità e le possibili alternative che costituiscono oggetto di valutazione nel corso delle nostre scelte, possano costituire, grazie al processo di orientamento, fattori da potenziare e da gestire efficacemente.

Marianna Colosimo

collabora con la cattedra e svolge attività di ricerca sui temi della transizione scuola-lavoro
Università degli Studi di Bari

Vittoria Jacobone

dottoranda di Ricerca in Psicologia presso il Dipartimento di Psicologia
Università degli Studi di Bari

Fausta Scardigno

ricercatrice di Sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi presso la sezione di Sociologia della Facoltà di Scienze della Formazione
Dipartimento di Psicologia,
Università degli Studi di Bari
"Aldo Moro"

NOTE

1 Nata nel 1994 su iniziativa dell'Osservatorio Statistico dell'Università di Bologna, Almalaurea è un servizio innovativo che rende disponibili online i curriculum vitae dei laureati (1.430.000 cv presso 60 Atenei italiani al 29/06/2010), ponendosi come punto d'incontro fra laureati, università e aziende.

2 Indagine condotta annualmente a partire dal 1997, su un campione di oltre cento mila imprese italiane.

3 Valori assoluti arrotondati alle decine.

4 Valori assoluti arrotondati alle decine. I totali possono non coincidere con la somma dei singoli valori.

5 Conoscenza richiesta per lo svolgimento dell'attività che i neoassunti dovranno svolgere (inglese o altre lingue).

6 Valori assoluti arrotondati alle decine. I totali possono non coincidere con la somma dei singoli valori.

7 Conoscenza richiesta per lo svolgimento dell'attività che i neoassunti dovranno svolgere (inglese o altre lingue).

BIBLIOGRAFIA

Anfossi R., Paolini A., Sciarretta F., Vidotto P., *Strumenti narrativi per il successo formativo*, Trento, Erickson, 2002.

Benadusi L., Censi A., Faletti V., *Educazione e socializzazione*, Milano,

Franco Angeli, 2004.

Besozzi, E., *Società, cultura, educazione*, Roma, Carocci, 2006.

Besozzi, E. (a cura di), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Roma, Carocci, 2009.

Bonaiuti G., Calvani A., Ranieri M., *Fondamenti di didattica: Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Roma, Carocci, 2007.

Bourdieu P., *La trasmissione dell'eredità culturale*, in M. Barbagli, (a cura di), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino, pp. 75-80, 1978.

Bramante R., Cappelli F., *Progettare per orientare. Orientamento come ricerca: percorsi e prospettive*, Milano, Edizioni Unicopli, 1999.

Brint S., *Scuola e società*, Bologna, Il Mulino, 2002.

Buzzi C., *Giovani del nuovo secolo*, Bologna, Il Mulino, 2002.

Cammelli A. (a cura di), *La transizione dall'Università al lavoro in Europa e in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2005.

Cavalli A., Facchini C. (2001), *Scelte cruciali. Indagine IARD su giovani e famiglie di fronte alle scelte alla fine della scuola secondaria*, Bologna, Il Mulino, 2001.

Checchi D., *La disuguaglianza. Istruzione e mercato del lavoro*, Bari, Laterza, 1997.

Dahrendorf R., *La libertà che cambia*, Bari, Laterza, 1981.

Di Fabio A., *Psicologia dell'orientamento*, Firenze, Giunti, 1998.

Di Francesco G., *Il quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, Professionalità*, anno XXVIII, lug/set, 2008.

Di Nuovo S., *Percorsi di orientamento educativo: modelli ed esperienze nella scuola media superiore*, Troina, Oasi Editrice, 2000.



Gambetta D., *Per amore o per forza? Le decisioni scolastiche individuali*, Bologna, Il Mulino, 1990.

Gasperoni G., *Diplomati e istruiti. Rendimento scolastico e istruzione secondaria superiore*, Bologna, Il Mulino, 1996.

Gentile M., *Logiche d'intervento e abbandono scolastico: note per una prassi dell'agire formativo*, Milano, Franco Angeli, 2000.

Giddens A., *Le conseguenze della modernità*, Bologna, Il Mulino, 1994.

Guichard J., Huteau M., *Psicologia dell'orientamento professionale*, Raffaello Cortina Editore, 2003.

Lodigiani R., *Orientare alla scelta nella società dell'incertezza, tra riflessività e responsabilità*, *Studi di Sociologia*, n. 3, pp. 317-320, 2005.

Marcuccio M., *Integrazione tra scuola e formazione professionale nel nuovo obbligo scolastico*, Roma, Carocci, 2004.

Mongelli A., *Il valore formativo del no schooling*, in Besozzi E., *Tra sogni e realtà: gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Roma, Carocci, 2009.

Moscato R., *Chi governa l'Università?*, Napoli, Liguori, 1997.

Muraglia M., *Saperi e inclusione*, in De Scisciolo D., Fiorentini C., Muraglia M., *Quale scuola per il biennio obbligatorio*, Roma, Cidi, 2008.

Pedrizzi T., Castrovilli E., *Dalla scuola al lavoro. Manuale operativo per una formazione efficace*, Milano, La Nuova Italia, 2001.

Pisati P., *La transizione alla vita adulta*, in Schizzerotto A., (a cura di), *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino, 2002.

Pombeni M. L., *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, 1996.

Reuchlin M., *Il problema dell'orientamento*, Firenze, La Nuova

Italia, 1995.

Rosati P., Gattini G. (a cura di), *Orientarsi per orientare. La scuola dell'autonomia e il territorio: percorsi integrati*, Cagliari, Irre Sardegna, 2002.

Santoni C., *Scelte e percorsi dei giovani tra scuola, lavoro, famiglia e genere*, Milano, Franco Angeli, 2009.

Scardigno A. F., *Tra scuola e formazione. La sperimentazione del doppio canale*, Molfetta, Edizioni La Meridiana, 2005.

Scardigno A. F., *Il tempo libero tra condizionamenti e autonomia della scelta*, in E. Besozzi, *Tra sogni e realtà: gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Roma, Carocci, 2009.

Scardigno A. F., *Il ruolo della risorsa informale nelle politiche giovanili: un'indagine nazionale*, *Autonomie locali e servizi sociali*, Il Mulino, 2, 233-242, 2009.

Schizzerotto A., Barone C., *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna, 2006.

Sorvillo M., Ungaro P., *Dopo il titolo: laureati e diplomati italiani a confronto*, in Cammelli, A. (a cura di), *La transizione dall'università al lavoro in Europa e in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2005.

Trombetti A. L., Stanchi A., *Laurea e lavoro*, Bologna, Il Mulino, 2006.

Viglietti M., *L'orientamento. Una modalità educativa permanente*, Torino, Sei, 1990.

SITOGRAFIA

<http://www.unioncamere.it>

<http://www.isfol.it>

<http://www.almalaurea.it>

ESPLORARE GLI INTERESSI CON IL NUOVO QUESTIONARIO

PER LE SCUOLE SECONDARIE
DI I GRADO

Selenja Umek, Rita Giannetti, Piero Vattovani

I nuovo
Questionario di
interessi è uno
strumento di
autoconoscenza
ma può diventare
anche un momento
di confronto
e dialogo tra
genitori e figli
per la scelta
scolastica

INTRODUZIONE

Sin dagli inizi del Novecento, l'analisi degli interessi ha ricoperto un ruolo importante, quando essi venivano definiti in maniera quasi unanime come manifestazioni di preferenze nei confronti di diverse attività e considerati alla stregua di altri "tratti" o "tendenze verso un oggetto". (Parsons 1909, Fryer 1931).

Fu Super, nel 1953, a porre l'accento sulla natura mutevole e sull'andamento dinamico degli interessi: secondo lo studioso, gli interessi non acquisiscono un ruolo significativo solamente in alcuni specifici periodi della vita (come, ad esempio, il completamento della frequenza alla scuola dell'obbligo), ma accompagnano l'individuo attraverso tutto l'arco di vita.

A partire dagli anni '80, con gli studi di Dupond, Gendre, Berthoud e Descombes (1979) e successivamente con quelli di Polaček (1989), viene sottolineata l'importanza dell'interazione tra individuo e ambiente nel considerare l'interesse un "atteggiamento di valenza positiva verso determinati oggetti, situazioni, attività".

Probabilmente, la rilevanza degli interessi è da ascrivere al fatto che essi sembrano cogliere meglio di al-

tre misure elementi di successo per il percorso formativo e professionale. In ambito educativo e formativo l'indagine sugli interessi aiuta a spiegare anche i numerosi fenomeni di dispersione scolastica o le scelte sbagliate, caratterizzate da scarso interesse verso l'oggetto di studio (Soresi, Nota, 2000).

Gli interessi rappresentano una chiave cognitivamente più immediata per iniziare un'azione orientativa. Nella letteratura internazionale sono presenti numerosi strumenti che possono essere utilizzati per evidenziare gli interessi e, al di là del nome che gli autori hanno loro attribuito (inventario, test, questionario), questi possono essere considerati alla stregua di un'intervista scritta, caratterizzata da un sistema di attribuzione obiettivo del punteggio. Inoltre, trattandosi di strumenti standardizzati, permettono il confronto del soggetto cui sono stati somministrati con il gruppo di riferimento.

Un altro elemento positivo, generalmente ascritto ai questionari di interessi, è quello della non invasività: la persona in questione non si sente minacciata da un'attività di cui non può comprendere caratteristiche e obiettivi. Il questionario di interessi è, di fatto, uno strumento



semplice, trasparente, comprensibile e soprattutto legato al *fare* azioni concrete: leggere alcune affermazioni, compilare un foglio di risposta, costruire il profilo. Il profilo che ne risulta a fine compilazione diventa un punto di partenza per un' esplorazione più approfondita delle opzioni formative a disposizione.

IL QUESTIONARIO DI INTERESSI

Nella storia del servizio regionale di orientamento del Friuli Venezia Giulia, la tematica degli interessi ha da sempre rappresentato un campo di ricerca e applicazione volto a sostenere i percorsi orientativi degli studenti, unitamente all'esplorazione delle competenze, capacità e aspettative personali. La predisposizione del *Questionario di interessi* ha consentito di arricchire la dotazione degli strumenti rivolti alle scuole secondarie di I grado, in aggiunta all'*Informascuole*, guida informativa sui percorsi post-obbligo edita fin dal 1980 e distribuita a tutti gli allievi delle scuole regionali di questo ordine.

Con l'introduzione del *Questionario di interessi* veniva ad essere potenziata la riflessione sulla scelta; le aree di interesse personale costituivano allora come oggi l'anello di congiunzione tra questionario e guida.

Il *Questionario di interessi per la scelta dei percorsi scolastici e formativi dopo la scuola secondaria di I grado* è considerato un valido strumento, poiché ha reso omogeneo l'intervento orientativo nelle scuole regionali. Tale strumento è stato infatti inserito nella programmazione orientativa/formativa delle scuole, contribuendo a sviluppare un pensiero condiviso sulla necessità dell'approccio autoconoscitivo per il processo orientativo della persona. La bontà dello strumento,

che in questa prima stesura ha visto anche una versione informatica sul web, collegata alla banca dati delle scuole secondarie di II grado, ha avuto una notevole diffusione a livello nazionale, ed è stato adottato da scuole e servizi specialistici di altre regioni.

Oggi alla luce della riforma della scuola secondaria di II grado, si è ritenuto opportuno rivedere il suo costruito, rinnovarne gli item in relazione all'aggiornamento delle aree d'interesse, e rifare la campionatura.

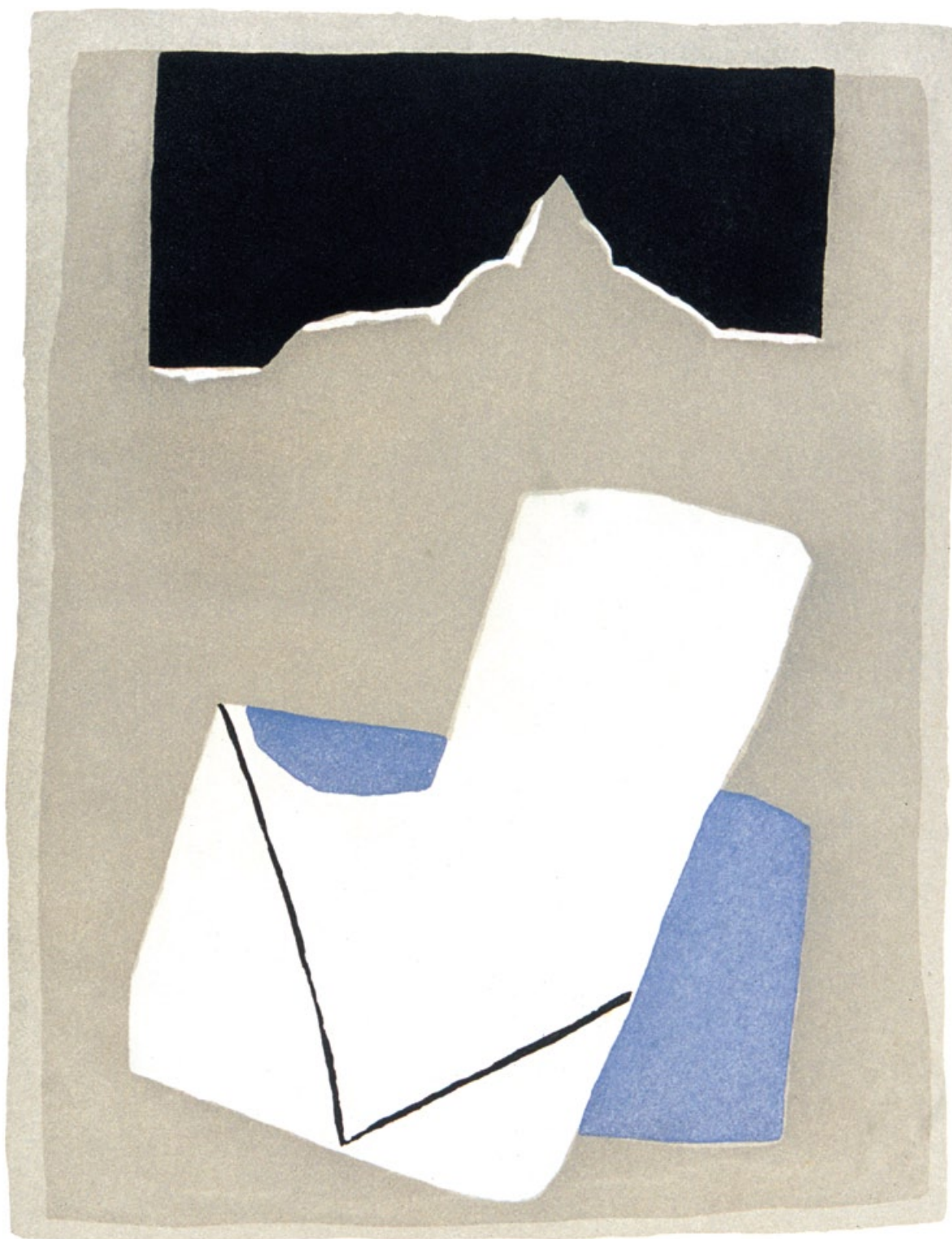
LA STRUTTURA DEL NUOVO QUESTIONARIO

Il precedente *Questionario di interessi*, strutturato in 140 item a risposta chiusa, prevedeva un sistema auto-correttivo che permetteva all'alunno di ricavare il profilo dei suoi interessi rispetto a venti aree e di passare poi, con un'apposita griglia di conversione, ai capitoli della guida informativa (*Informascuole*) contenente la descrizione degli indirizzi scolastici coerenti con ciascun settore.

Il nuovo *Questionario di interessi* è strutturalmente simile; tuttavia, gli item si riducono da 140 a 120, per venti aree corrispondenti agli indirizzi scolastici previsti dalla riforma.¹ (Vedi tab. 1)

Questionario precedente	Nuovo Questionario
140 item a risposta chiusa	120 item a risposta chiusa
Profilo misto	Profili: misto, maschile e femminile
20 aree di interessi	20 aree di interessi (aggiornate alla nuova riforma scolastica): + 2 nuove aree: <i>attività pratiche e attività teoriche</i>

Tabella 1: Riassunto delle differenze tra il precedente questionario di interessi e il nuovo strumento



J. S.

Giuseppe Santomaso 1979

Giuseppe Santomaso,
acquatinta, 1979