

## 3 EDITORIALE

## STUDI

---

Atti del convegno di studi sull'orientamento COSPES  
ROMA, 18-19 aprile 1998

Orientamenti ed educazione: problematiche e prospettive

- 17 Pina Del Core  
"Orientamento ed educazione" il "perchè" di un Convegno

Aspetti e problematiche dell'orientamento oggi

- 27 Severino De Pieri  
Il contributo dei Cospes all'orientamento in Italia

- 42 Klement Polacek  
Aspetti e problematiche dell'orientamento. oggi

- 59 Michele Colasanto  
Trasformazioni produttive e orientamento al lavoro

Rassegna di esperienze

- 71 Bruno Ravasio  
Orientamento nella scuola

- 79 Laretta Valente  
Orientamento e Formazione Professionale

- 85 Umberto Fontana  
Orientamento Universitario

- 92 Giorgio Tonolo  
Formazione degli studenti e scuole per genitori

Prospettive per il futuro

- 103 Michele Pellerey  
Orientamento e riforma della scuola: problemi e prospettive

- 120 Stefano Zamagli  
Lavoro, occupazione e prospettive per l'orientamento

## VITA CNOS

- 
- 127 Stefano Colombo  
Indagine nazionale sui servizi di orientamento

## SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 
- 135 a cura di Guglielmo Malizia

*Il presente numero di Rassegna CNOS/FAP è a tema monografico: è completamente dedicato all'orientamento, a cui si riferiscono le relazioni tenute al Convegno commemorativo del 30° di fondazione dell'Associazione COSPES/CNOS-CIOFS, svoltosi a Roma dal 18 al 19 aprile 1998.*

*Già in occasione del 25° di tale Associazione, Rassegna CNOS aveva pubblicato gli atti di un analogo convegno; il tema dell'orientamento è di primaria importanza nell'attuale contesto anche di riforma del sistema educativo italiano sia per quanto riguarda l'istruzione scolastica sia per quanto riguarda la formazione professionale.*

*Rassegna CNOS ha costantemente pubblicato interventi sull'orientamento; con la presente pubblicazione vuole, una volta di più, testimoniare l'interesse per il tema in questione con l'intento di proporre idee e stimoli che aiutino, nel presente momento, a far crescere il sistema educativo italiano.*

*In questa prospettiva la Federazione CNOS/FAP, cui fa capo la Rivista, è attualmente impegnata capofila di Raggruppamento di Enti, tra cui proprio il COSPES, oltre il CIOFS/FP e l'ISRE, per la realizzazione di un'indagine conoscitiva e valutativa sulla realtà complessiva*

---

dell'orientamento in Italia, con lo scopo di fornire dati e idee utili per la crescita dell'orientamento in Italia, anche in vista di future leggi regionali per regolare il settore.

In questo editoriale ci limiteremo solo ad alcuni cenni ad altri temi, dando spazio invece a quello dell'orientamento.

## Uno sguardo alla situazione istituzionale

Riservandoci di entrare nel prossimo numero con appositi interventi nel merito delle novità legislative e regolamentari che stanno caratterizzando questo ultimo scorcio d'anno, fermiamo soltanto la nostra attenzione sui provvedimenti in corso di approvazione.

La Camera dei deputati ha approvato il Disegno di Legge concernente l'**innalzamento dell'obbligo di istruzione** per ora fino al quindicesimo anno, ma in prospettiva fino al diciottesimo anno d'età.

Il disegno di legge ha incontrato difficoltà nel suo iter in Commissione alla Camera dei Deputati. È rinato infatti lo storico scontro ideologico tra il prevedere la possibilità di frequenza dei percorsi di formazione professionale per soddisfare l'obbligo o il riservare solo alla scuola questo prolungamento. L'abbassamento dell'obbligo al solo primo anno di scuola media superiore (15° anno d'età) rappresenta una mediazione mal riuscita, che può avere un senso solo se vi sarà una rapida approvazione del disegno di legge sul riordino dei cicli, che preveda il termine di un ciclo completo obbligatorio al quindicesimo anno. Se invece il fatto di obbligare i giovani alla frequenza di un anno iniziale di scuola media superiore dovesse diventare duraturo, la soluzione della questione dell'innalzamento dell'obbligo rimarrebbe incomprensibile e illogica. Per quanti sforzi di buona volontà le scuole possano fare per dare un senso compiuto ad un primo anno dell'attuale scuola media superiore perché possa anche essere conclusivo di un percorso scolastico, il risultato non potrà che essere deludente. Questo avverrebbe anche se si prolungasse di un ulteriore anno, perché ciò rappresenterebbe, per coloro che non intendono continuare fino al termine nel triennio successivo, un mero parcheggio nel ciclo iniziale, che non porta ad una formazione culturale completa e tanto meno ad uno sbocco professionale spendibile sul mercato del lavoro: renderebbe istituzionale quanto avviene già ora per i drop out.

Il provvedimento sull'innalzamento dell'obbligo, presentato a maggio con procedura d'urgenza, è stato quantomeno improvviso e improvvisato, al di fuori e in contrasto con il progetto di riordino dei cicli, facendo così riemergere gravi e datati conflitti ideologici, che il disegno di legge sul riordino dei cicli, sulla scia dell'accordo per il lavoro del '96, aveva contribuito a superare. La sua approvazione nella forma licenziata dalla Camera dei Deputati è un compromesso, che va superato con una rapida approvazione del riordino complessivo del sistema educativo italiano per limitare i danni che potrebbero scaturire se l'obbligo scolastico resterà elevato a quindici o anche a sedici anni nel contesto

dell'attuale biennio della scuola media superiore, per quanto rivisto con interventi regolamentari e circolari del MPI.

Per quanto riguarda il sistema di formazione professionale, dopo l'approvazione della regolamentazione degli art. 15 e 18, sembra in dirittura d'arrivo anche la **Regolamentazione dell'art. 17 della Legge 196/97** (Pacchetto Treu) sul riordino del sistema di formazione professionale. Il ritardo con cui giunge a termine questa elaborazione è segno delle difficoltà di trovare una conciliazione ragionevole tra disparate esigenze, per contribuire al potenziamento di un sistema nazionale di formazione professionale rinnovato. Poiché su questo tema abbiamo già fatto qualche commento in precedenti editoriali, rimandiamo l'esame completo della regolamentazione alla sua definitiva approvazione.

### **Il convegno ecclesiale sul lavoro**

Merita attenzione per quanti s'interessano del problema del lavoro e della formazione dei lavoratori il convegno organizzato dall'Ufficio Nazionale per la pastorale sociale e del lavoro della Conferenza Episcopale Italiana sul tema del lavoro in una società in cambiamento. L'interesse è stato alto per la preparazione che ha comportato, per il livello degli interventi, per la significatività delle esperienze esposte, per la riflessione maturata nei gruppi di approfondimento. Attendiamo la pubblicazione degli atti per una più completa riflessione. Importa mettere in rilievo l'importanza della riflessione fatta sul lavoro oggi; infatti la globalizzazione dell'economia e i continui squilibri finanziari mettono al centro della riflessione negli studi e nei media soprattutto i fattori tecnici, pur importanti, trascurando sovente i problemi reali dell'uomo e della donna di oggi di fronte al lavoro.

### **Un faticoso inizio di anno formativo**

L'inizio dell'anno formativo 1998/99 si presenta faticoso e difficile in molte regioni d'Italia.

Alla crisi delle finanze regionali, che porta a ritardi nel finanziamento delle attività formative in un sempre maggior numero di regioni, si aggiungono tagli per alcune tipologie di intervento, ritardi nell'approvazione dei piani formativi annuali, regole burocratiche sempre più complicate ed esigenti in contraddizione con le promesse di semplificazioni amministrative.

A livello ministeriale è fondamentale riuscire a spendere i finanziamenti europei, obiettivo certamente importante, pur rilevandone i limiti se la valutazione degli interventi continuerà a concentrarsi sul controllo sempre più minuzioso della correttezza amministrativa. Individuate le priorità d'intervento al momento degli avvisi pubblici, i tentativi di monitoraggio in corso si concentrano, infatti, sulla parte finanziaria degli interventi e solo parzialmente sulle ricadute formative degli stessi.

## Orientamento: le linee pedagogiche COSPES

*Per comprendere le prospettive e l'orientamento del COSPES/CNOS-CIOFS, di cui pubblichiamo gli atti del convegno tenuto per celebrare i trent'anni d'attività dell'Associazione, riportiamo come introduzione, il documento di Umberto Fontana relativo alle linee pedagogiche COSPES. Ciò aiuterà a comprendere meglio lo spirito degli interventi socializzati in questo numero della rivista.*

### LINEE PEDAGOGICHE COSPES

#### Trent'anni di servizio alla gioventù

*Quando si nominano i Centri COSPES tutti vanno col pensiero alla Istituzione Salesiana della quale essi sono emanazione: concetti corrispettivi sono, di conseguenza, utenza prevalentemente giovanile, Istituti Salesiani, aiuto pedagogico a famiglie e scuole, interessamento alla crescita...*

*I Centri COSPES in Italia sono una trentina, distribuiti su tutto il territorio nazionale e hanno un denominatore comune: l'impostazione ideologica pluriprofessionale e la metodologia presso che uguale. Ciò è dovuto al fattore di aggancio agli Enti fondatori (CNOS e CIOFS)<sup>1</sup> che tre decenni fa hanno operato un ripensamento dell'attività educativa legata al carisma di Don Bosco e sono pervenuti alla decisione specifica di fondare l'Associazione C.O.S.P.E.S.<sup>2</sup> (semplificata COSPES), che esprimesse in foro esterno (giuridico) un'attività "specialistica", riservata ad una particolare professionalità. Nel corso di questi decenni l'Associazione raggiunse una maturazione ideologico-prassica che oggi può vantare notorietà ed esperienza.*

*Per almeno due motivi, non è facile esprimere in concentrato l'esperienza COSPES: il primo è collegato con la trasformazione sociale del concetto di "orientamento", parola "appena sussurrata nei primi settanta-ottanta", quasi impronunciabile nella formazione accademica, oggi invece divenuta di moda, quasi abusata in tutti i contesti legislativi scolastici e professionali); il secondo è collegato alla trasformazione della richiesta degli utenti, sempre più precisa, più complessa, più varia che comportò negli operatori la necessità di un aggiornamento continuo quanto a metodologie e ad attività.*

*L'esperienza dei Centri COSPES ciononostante può vantare una continuità operativa trentennale solida, che resse senza sfasciarsi nello scontro con le mo-*

<sup>1</sup> Il Centro Nazionale Opere Salesiane (C.N.O.S.) e il Centro Italiano Opere Femminili Salesiane (C.I.O.F.S.) sono Enti di personalità giuridica, riconosciuti civilmente (con DPR n. 1016 del 1967 il C.N.O.S. e con DPR n. 635 del 1969 il C.I.O.F.S.) che rappresentano un'articolata istituzione delle Congregazioni Salesiane di Don Bosco. Essi si propongono di soddisfare alle diverse istanze educative e formative, orientate principalmente ai giovani e alle giovani.

<sup>2</sup> L'associazione Centri di Orientamento Scolastico Professionale e Sociale (C.O.S.P.E.S.) è stata costituita dalle due associazioni CNOS e CIOFS con atto notarile il 28 febbraio 1968 rep. n. 36463, davanti al notaio Vincenzo Pompili a Roma.

*de ideologiche e le dinamiche sociali dei decenni in cui le richieste erano quasi esclusivamente improntate al "collettivo" e al "politico".*

### **Linee di continuità dell'azione COSPES**

*L'azione continuativa che si dimostrò "vincente" nel corso degli anni è certo un'azione unitaria, ma è composta di varie attività sinergiche: non può quindi essere descritta in un quadro unico, ma deve essere scomposta nelle sue varie dimensioni strutturali. Accenno alle principali.*

- 1. L'azione dei Centri COSPES ha messo al centro di ogni attività educativa la persona umana del giovane utente, considerata nella sua dimensione di crescita con le due componenti cognitiva e relazionale. Fu quindi spesso un'azione "controcorrente" perché filosoficamente tutti gli operatori hanno agito dall'interno di questa scelta ideologica. Anche in tempi in cui tutto il sociale era schierato con le ideologie che privilegiavano il collettivo rispetto al personale e il politico rispetto al relazionale, l'informazione rispetto alla formazione personale, la scelta COSPES rimase tenacemente legata a questo valore fondamentale e appoggiò sempre il processo evolutivo del singolo e la relazione pedagogico-terapeutica. L'informazione su fatta sempre in funzione della persona con l'intento di sollecitare una motivazione al divenire (culturale e lavorativo) divenne, per così dire, il campo di lavoro di ogni intervento.*
- 2. Attorno alla persona in evoluzione l'azione dei Centri COSPES ha sempre cercato di coinvolgere le due agenzie principali dell'educazione: la famiglia e la scuola. È fuori discussione che famiglia e scuola siano le strutture che apportano risorse e sostegno ai ragazzi, sensibili alle problematiche evolutive, vicine alla loro personalità fino a diventare una specie di specchio della loro crescita. Alle famiglie i consulenti COSPES hanno sempre cercato di presentare gli aspetti positivi dei ragazzi (evidenziati nelle analisi testologiche), il tragitto evolutivo normale, le mete di crescita fondamentali e di inquadrare nella sua dinamica gli eventuali disturbi del comportamento o dell'apprendimento. "L'associazione COSPES non ha finalità di lucro. Essa ha come finalità istituzionale quella di operare nel settore dell'orientamento per contribuire alla promozione integrale principalmente dei giovani". Il coinvolgimento di queste due agenzie formative fondamentali, rende quasi sempre il soggetto "protagonista" della sua esistenza e dell'avventura degli apprendimenti, contribuisce a formare in lui la motivazione che egli non impara per i genitori, ma per se stesso e per il suo futuro.*
- 3. Un'altra dimensione continuativa dell'azione COSPES fu quella di aver sempre rispettato il momento evolutivo dell'utente. Le tappe evolutive so-*

<sup>1</sup> ASSOCIAZIONE COSPES: *Proposta formativa, Statuto e Regolamento*, Roma, 1981 ed. extra-commerciale, p. 10 (art. 2).

no un percorso obbligato entro il quale ognuno raggiunge le mete di crescita necessarie, ma secondo ritmi e tempi personali (non sempre standardizzabili), che non sempre coincidono con i percorsi scolastici. Inserendo l'intervento nella linea della crescita, si è sicuri di non uscire di pista, ma di ottenere la partecipazione del ragazzo e dei suoi genitori. Utilizzando un'immagine, garantisce di non dare ad ogni ragazzo le stesse scarpe, ma le scarpe adeguate al suo piede. Fuori metafora il Centro offre un servizio personalizzato, che ogni utente (e le persone che lo presentano) sente proporzionato ai bisogni reali. Nei percorsi evolutivi i ragazzi vanno sollecitati a conoscere le proprie capacità, vanno spinti a sviluppare abilità incentrate sugli interessi personali, vanno incanalati verso la motivazione a costruirsi un futuro, per il quale ognuno deve introdurre — al posto delle fantasie — un progetto concreto che è anche legato ai percorsi scolastici e ai curricoli universitari futuri. L'operatore fa insomma quello che il buon vecchio medico di famiglia (il vecchio medico condotto della letteratura di mezzo secolo addietro) faceva per l'educazione sanitaria in tutti i paesi di campagna e di montagna: diventa per genitori e insegnanti, in un certo senso, "maestro" di vita, in quanto spiega agli interessati i percorsi di crescita, facendo loro un po' di "lezione" di psicologia evolutiva, in modo che si evitino nelle interazioni gli sbagli più grossolani, che provengono da una mancata conoscenza delle leggi evolutive.

4. Accanto a diagnosi psicoattitudinali il servizio COSPES ha offerto sempre anche un servizio di assistenza alla crescita mediante colloqui individuali o familiari (in seguito legalmente trasformati in attività definita come "psicoterapia"): un vero intervento plurispecialistico rispondente alle necessità della richiesta. La professionalità richiesta agli operatori dei Centri COSPES dovette fin dagli inizi suddividersi in interventi psicologici (e terapeutici) espletati da psicologi, e interventi di informazione pedagogico-didattica espletati da pedagogisti, insegnanti, orientatori. Fortunatamente la formazione degli operatori fu sempre improntata alla psicologia evolutiva, alla psicologia speciale e alla pedagogia, per cui non fu difficile incorporare gli interventi per adeguarsi al nuovo quadro legislativo che istituiva gli albi professionali (psicologi e psicoterapeuti).
5. La metodologia che tutti i Centri COSPES oggi praticano è frutto di una sincronizzazione ottenuta in un decennio di incontri specifici (gruppi di lavoro, di studio e di confronto) tra gli operatori per raggiungere una "linea comune" (almeno nella impostazione ideologica e negli aspetti operativi fondamentali). Della metodologia COSPES sono fondamentali queste carat-

<sup>4</sup> È noto a tutti il cambio legislativo che modificò strutturalmente i servizi psicopedagogici e le attività dei Centri dopo la n. 56 del 18 febbraio 1989, con la quale veniva definita e regolamentata la professione di psicologo, stabilendo che ogni diagnosi psicologica è competenza dello psicologo e ogni intervento sulla personalità psicoterapeutico (appartententi ai rispettivi albi professionali).

teristiche: a) incentramento sulla persona umana, b) approccio adattato a esplorare tutto l'arco evolutivo nel contesto "sistemico" delle relazioni familiari<sup>5</sup>, c) interventi mirati ad evidenziare il processo di crescita cognitivo (tests attitudinali) e lo sviluppo di personalità individuale (tests di personalità), d) assistenza al processo di crescita.

6. Un ultimo aspetto metodologico che si rivelò "vincente" fu quello di aver sempre cercato (dove possibile evidentemente!) di lavorare in sinergia con famiglia e scuola. Coinvolgere i genitori dei ragazzi in qualsiasi intervento nella fase di diagnosi, significa reimpostare i rapporti familiari in funzione pedagogica; illustrare ad essi e agli insegnanti i dati emersi dalle analisi, significa cooptarli (sempre anche qui nell'ambito del possibile) nella linea del trattamento in modo da coinvolgerli a lavorare da vari punti di vista, ma in un'unica direzione<sup>6</sup>. "Molti interventi terapeutico-pedagogici falliscono proprio per questa ragione (che ogni operatore fa interventi slegati gli uni dagli altri), né si può dare la colpa a nessuno perché non esiste ancora in Italia l'abitudine di "gestire" un intervento secondo un programma unitario, nel quale ogni operatore venga inserito per quel tanto che è di sua competenza nei momenti in cui egli ha il ragazzo a disposizione, senza interferire nel lavoro che fanno i colleghi di altra professionalità. (...) Ogni caso necessita di una visione unitaria sulla quale arrivino a concordare le diverse persone che offrono aiuto al ragazzo in difficoltà: primi tra questi i genitori, poi gli insegnanti, quindi lo psicologo e agli altri specialisti che sono stati consultati e inseriti"<sup>7</sup>.

## **Interventi specifici nelle diverse fasce di età**

Per concludere voglio accennare ad alcuni obiettivi specifici degli interventi nelle varie fasce di età, alle quali i COSPES sono soliti dare un contributo. Per amore di brevità, accenno solo in modo "telegrafico" ma di ognuno potrei fare un ampliamento adeguato, per il quale rimando al manuale su accennato: Orientare, chi, come, perché?

1. Scuola materna. Nella visuale metodologica dei COSPES gli interventi richiesti da genitori e insegnanti per bambini in età di scuola materna sono tutti mirati a individuare dai comportamenti dei bambini le dinamiche familiari che vi sottostanno e che creano i sintomi. Le difficoltà relazionali e soprattutto la gratificazione nella coppia sono spesso le cause dei compor-

<sup>5</sup> Frutto di questo ripensamento collettivo è il volume: COSPES, *Orientare: chi, come, perché, manuale per l'orientamento nell'arco evolutivo* (coordinamento di A. Musso), SEI, TO, 1990.

<sup>6</sup> Dalla cooperazione tra gli operatori nacquero alcune pubblicazioni tra le quali cito: — COSPES, *L'età negata*, LDC, TO, 1986; — *Preadolescenza, le crescite nascoste*, Armando, Roma, 1990; — *L'età incompiuta*, LDC, TO, 1995.

<sup>7</sup> FONTANA U., *Ragazzi che non sanno fare da soli, linee di diagnosi e trattamento del disadattamento*, in: TONOLIO G. - DE PIERI S., *Educare i preadolescenti*, LDC, TO, 1990, p. 166.



tamenti difficoltosi che inceppano la crescita in questa delicata fase della vita. Gli esperti COSPES sono quasi tutti psicoterapeuti con buona conoscenza dell'approccio «sistemico»<sup>3</sup>, che mirano per tanto allo schiarimento di coppia, in modo da ristabilire i ruoli identificativi e le condizioni favorevoli alla crescita, senza intervenire sui bambini.

2. Scuola dell'obbligo. Gli interventi richiesti da genitori e insegnanti per ragazzini appartenenti a questa fascia di età, nella metodologia COSPES sono mirati ad ottenere alcuni obiettivi particolarmente importanti per raggiungere autonomie necessarie alla crescita cognitiva, alla capacità di apprendere abilità e a fare da soli. I ragazzi delle elementari hanno il grosso problema di "liberarsi" dalla super presenza assistenziale della figura femminile (materna) per iniziare a imparare da soli. Su questa piattaforma di autonomie essi possono mettere alcune abitudini di base che sono l'A.B.C. dei comportamenti scolastici successivi: autonomia negli impegni collegati con la scolarizzazione, nel ripartirsi il tempo di studio, nel fare i compiti, nel farsi la cartella, nel ricercarsi notizie in prima persona, come pure per acquistare le abitudini personali di mangiare, vestirsi, prepararsi, andare a scuola ecc. Accanto a questo obiettivo la metodologia COSPES considera tanto importante per alcuni ragazzi un altro, quello di recuperare precocemente i processi cognitivi (astrazione, ragionamenti, classificazione di concetti, sequenze logiche...) che non hanno personalizzato negli anni precedenti. Alla fine della scuola dell'obbligo c'è il primo grande momento di "decisione" per la scelta della scuola media superiore. Pertanto i Centri sono interessati a far muovere i ragazzi nel menù complicato delle scuole superiori. Assistenza scolastica vuol dire anche conoscenza di cicli e di indirizzi.
3. Scuola superiore. L'obiettivo principale da raggiungersi nel corso del quinquennio di scuola superiore è, nella metodologia COSPES, quello di aiutare gli studenti a conoscere se stessi e a mettere le basi per una autonomia di studio, che sarà il motore di tutti i corsi successivi. Pertanto gli operatori mirano a far scoprire ad ognuno le proprie capacità intellettuali: scoprirle per esercitarle, ed esercitarle per svilupparne di nuove ad esse collegate, in modo da utilizzarle in buona parte per ottenere una "resa" scolastica gioiosa basata su interessi e su risultati (non solo per una sufficienza risicata). Ad ogni adolescente in difficoltà bisogna quindi offrire un aiuto diagnostico sulle proprie capacità (mediante tests attitudinali e di livello), un aiuto informativo sui percorsi e sui progetti universitari in sintonia con essi (mediante una informazione corretta), un sostegno sulla conoscenza di sé e un appoggio nei momenti di crisi o di sconforto (mediante relazioni positive di rinforzo e di mediazioni, se è il caso, con famiglie e insegnanti).

<sup>3</sup> Cf per la comprensione del modello sistemico nella terapia della famiglia: MIERMONT J., *The Dictionary of Family Therapy*, edited and revised by Jenkins H., Blackwell, Oxford, UK, 1995.

4. Università. Il servizio richiesto dagli universitari in prima persona (più raramente dalle famiglie preoccupate) è innanzitutto di prevenzione: l'aiuto per la corretta scelta di una facoltà, o, se la facoltà è stata già scelta in modo inadeguato, l'aiuto per un cambiamento opportuno e il sostegno per i fallimenti di qualche esame importante, che porta sempre con sé crisi e "fantasie" denigratorie della propria identità. Gran parte delle difficoltà di scelta sono legate alla struttura della personalità e questa a sua volta è legata alla storia relazionale... Il consulente deve quindi pazientemente aiutare lo studente a rifare il cammino della conoscenza di sé, utilizzando magari una diagnosi testologica sulle capacità richieste dal curriculum, ("neutra" rispetto ai risultati scolastici), per avviare poi ad una scelta corretta che dovrebbe sempre comportare un progetto personale, necessario per affrontare da "professionista" la vita adulta e il mondo del lavoro. Non è spesso possibile negli interventi scindere le varie componenti del processo, per cui il consulente orientatore per lo studente universitario deve essere nello stesso tempo psicologo, psicoterapeuta ed esperto del menù universitario (non meno complicato del menù della scuola media superiore).

## Conclusione

Trenta anni di attività pedagogica nelle linee su descritte sono certo un bagaglio di esperienza positiva che non dovrebbe venire abbandonato tanto facilmente, per seguire correnti di moda o ideologie incentrate sul sociale se non addirittura sulla produttività del mondo del lavoro. Spesso non si pensa che i ragazzi studenti distratti nelle scuole di oggi saranno i dirigenti del mondo politico ed economico del domani<sup>9</sup>. La politica e la programmazione attuale ignora spesso questa ovvia verità e tende a considerare la gioventù quasi solo una fascia non produttiva del contesto sociale (se mai una fascia di consumatori di beni), per la quale non vale la pena investire mezzi economici ed energie. Gli operatori dei Centri COSPES non si sono mai stancati però (e non si stancheranno mai) di andare contro corrente, persuasi che la gioventù è un patrimonio dal quale dipende il benessere di tutta la comunità negli anni futuri, secondo quel detto popolare che la giornata si valuta dal mattino. L'esperienza accumulata in questo trentennio di lavoro ha convinto gli operatori a divulgare sempre l'approccio a favore della gioventù, a rimanere a contatto con una realtà individuale spesso poco capita e molto snobbata, verso la quale solo oggi si aprono orizzonti di riforma — forse un poco "riparatori" — ma certamente tanto graditi e utili (anche se per tanti aspetti per nulla nuovi).

<sup>9</sup> Ho descritto questa metodologia molto dettagliatamente nel volume: FONTANA U., - PICCOLBONI G., *Scegliere una professione, riflessioni su un'esperienza*, Casa Ed. Mazziana, VR, 1994.

<sup>10</sup> Interessante in proposito il recentissimo volume del quarto rapporto Iard: BUZZI C. - CAVALLI A. - DE LILLO A. (CURATORI), *Giovani verso il Duemila*, Il Mulino, BO, 1997.

## **In questo numero**

*L'EDITORIALE accenna ad alcuni problemi istituzionali e legislativi del momento, ricorda il Convegno ecclesiale sul lavoro e, in modo particolare, presenta le linee pedagogiche del COSPES.*

## **Nella sezione Studi**

*La Sezione studi è totalmente dedicata alla pubblicazione degli atti del 5° Convegno Nazionale di Studio COSPES del 18/19 aprile 1998 sul tema "Orientamento ed educazione - Problematiche e prospettive".*

*Pina DEL CORE, Presidente Nazionale del COSPES, nell'articolo introduttivo, spiega il perché della tematica del Convegno, che tratta di "Orientamento ed educazione", presentando anche i nuclei essenziali del Convegno.*

*Nel quadro degli aspetti e delle problematiche dell'orientamento oggi:*

*Severino DE PIERI, psicologo e psicoterapeuta, Direttore del Centro COSPES di Mogliano Veneto, presenta il contributo dei COSPES allo sviluppo dell'orientamento in Italia, attraverso la storia della Associazione;*

*Klement POLÁČEK, ordinario di psicologia presso l'Università Pontificia Salesiana, mette in rilievo aspetti e problematiche emergenti nel campo dell'orientamento;*

*Michele COLASANTO, ordinario di Sociologia alla Cattolica di Milano e Presidente dell'ISFOL, presenta l'importanza dell'orientamento al lavoro in un'epoca di grandi trasformazioni del sistema produttivo.*

*Nel quadro della rassegna di esperienze nel campo dell'orientamento:*

*Bruno RAVASIO direttore del Centro di psicologia clinica ed educativa del COSPES di Milano, presenta il senso dell'orientamento educativo nella scuola;*

*Lauretta VALENTE del Centro COSPES di Roma presenta un'esperienza di orientamento in un progetto di Formazione professionale per la preparazione di "Donne artigiane in rete d'impresa";*

*Umberto FONTANA, direttore del Centro COSPES di Verona, affronta il problema dell'orientamento universitario;*

*Giorgio TONOLO, direttore del Centro COSPES di Pordenone, presenta le esperienze di orientamento nella formazione degli adulti e nelle scuole per genitori.*

*Gli ultimi interventi riguardano le prospettive per il futuro dell'orientamento in Italia:*

*Michele PELLEREY, ordinario di didattica e rettore dell'Università Salesiana, presenta i problemi e le prospettive dell'orientamento nell'ottica della riforma della scuola italiana;*

*Stefano ZAMAGNI, ordinario di Economia politica all'Università di Bologna, approfondisce il tema di lavoro e occupazione nella prospettiva dell'orientamento.*

## **Nella Sezione Vita CNOS**

*Stefano COLOMBO presenta l'indagine nazionale sui servizi di orientamento, che CNOS/FAP, CIOFS/FP, COSPES e ISRE stanno conducendo, richiamandone gli obiettivi, lo schema operativo e lo stato di avanzamento.*

*Le **Segnalazioni Bibliografiche** a cura di Guglielmo Malizia concludono il numero.*



**ORIENTAMENTO ED EDUCAZIONE  
PROBLEMATICHE E PROSPETTIVE**

5° CONVEGNO NAZIONALE DI STUDIO  
C.O.S.P.E.S.



---

PINA  
DEL CORE\* 'Orientamento ed  
educazione' il 'perché'  
di un Convegno

Nel quadro delle trasformazioni che connotano l'attuale contesto sociale, lavorativo e scolastico l'orientamento tende ad assumere un ruolo di straordinaria rilevanza. Si tratta di una domanda sociale, che oggi si fa sempre più pressante e drammatica, non solo in rapporto al mondo giovanile ma in generale alla condizione di ogni adulto che, nella presente congiuntura economico/finanziaria, è soggetto ad una precarietà divenuta ormai strutturale a causa della forte mobilità professionale legata alle trasformazioni tecnologiche dei settori lavorativi e della dissociazione tra domanda e offerta lavorativa, tra domanda degli utenti e le stesse esigenze del mercato del lavoro.

Accanto allo sviluppo di una cultura dell'orientamento, che si è ormai consolidata in questi anni, si osserva una scarsità e una debolezza di proposte, di iniziative e di progetti, che destano perplessità e preoccupazione. La scuola, la formazione professionale e le al-

---

\* Psicologa e psicoterapeuta, docente aggiunto di Psicologia dello Sviluppo alla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione 'Auxilium' di Roma. Attualmente è Presidente Nazionale dell'Associazione COSPES.



tre agenzie di educazione cosa fanno per rispondere a questa domanda sociale, oggi divenuta una reale 'emergenza'?

I sistemi formativi, nello sforzo di adeguarsi ai nuovi bisogni, quali l'aumento dei livelli culturali della popolazione esigiti dalla crescita in qualità e competenza della richiesta da parte dei mercati del lavoro, hanno dovuto affrontare problemi nuovi legati alla selettività e a fenomeni di marginalità scolastica e di abbandoni sempre più consistenti. I processi formativi, tuttavia, non sempre sono stati ripensati in termini innovativi e in rapporto al progressivo e produttivo inserimento nel mondo del lavoro. La scollatura esistente tra scuola, formazione professionale e mondo del lavoro, più volte denunciata, grava pesantemente sulla possibilità di una positiva risoluzione dei problemi occupazionali e lavorativi del nostro paese.

Come potrà essere allora configurato l'orientamento in questo contesto così mutevole, così precario e problematico?

La ricerca e l'esperienza, condotta in questi anni in Italia e nei paesi europei, hanno rafforzato l'idea che l'orientamento può costituire la chiave per risolvere non pochi problemi nell'attuale contingenza storica di complessificazione e di frammentazione delle risorse umane e degli investimenti culturali. L'orientamento però potrà giocare in modo vincente le sue carte solo se saprà collocarsi nel contesto della strutturazione dell'offerta formativa sia da parte della scuola e della formazione professionale che del mercato del lavoro. L'educazione e l'orientamento, articolati in un sistema formativo integrato, si presentano dunque come il 'terreno di sfida' su cui si potrà misurare il futuro del paese. Ecco perché il convegno di studio "*Orientamento ed Educazione*" — organizzato dall'Associazione Nazionale COSPES — si presenta quanto mai attuale. Un convegno dal tema molto ampio e impegnativo che esige necessariamente una contestualizzazione della sua *ratio* e dei motivi che ne hanno guidato l'organizzazione e ne hanno ispirato il programma.

## 1. Un trentennale di attività da ricordare

Una prima ragione nasce dalla celebrazione di un evento che non può passare inosservato. Il Convegno, infatti, è stato organizzato dall'Associazione Nazionale COSPES per far memoria del suo trentennio di fondazione (1968-1998). È particolarmente significativo che entrambe le Congregazioni, quella dei Salesiani di don Bosco e delle Figlie di Maria Ausiliatrice, nel lontano 1968, abbiano avuto il coraggio di creare un'associazione come quella del COSPES. Fu un fatto di avanguardia. Il progetto era ambizioso e qualificato: immetteva in un campo di lavoro del tutto nuovo, mentre prevedeva la creazione di *nuove professionalità* e *nuove figure di esperti* in un ambito — quello dell'orientamento — che non aveva ancora una collocazione precisa, situandosi tra psicologia e sociologia, pedagogia e metodologia, scienze quantitative e qualitative. Inoltre, l'aver creduto all'orientamento come una componente essenziale e qualificante del contatto con i

giovani ed in genere dell'intervento educativo, come espressione qualificata della preventività, tipica della proposta salesiana di educazione, ha accresciuto la qualità e la credibilità del servizio, ma soprattutto ha contribuito ad una consistente visibilità nel sociale.

Trent'anni di attività a servizio dell'orientamento giovanile costituiscono un evento importante, non solo in rapporto alle molteplici realizzazioni dai risultati talvolta lusinghieri (si pensi, ad esempio, al successo ottenuto dalle ricerche nazionali COSPES sulla preadolescenza e sull'adolescenza), ma soprattutto in vista del futuro. Oggi si raggiungono più di 100mila soggetti in tutta Italia, nei 30 Centri distribuiti sul territorio nazionale, con oltre 150 operatori (psicologi e psicoterapeuti, psico-pedagogisti, sociologi, docenti universitari, operatori di orientamento, ...).

Il Convegno è un'occasione per raccogliere il ricco patrimonio di esperienza accumulata in trent'anni di attività, mediante una riflessione di carattere teorico ed esperienziale sulla realtà dell'Orientamento in Italia in questo momento di trasformazioni, anche strutturali, in atto nella scuola e nella formazione professionale. L'Associazione è diventata ormai un punto di riferimento in questo campo e l'opera dei Centri COSPES è apprezzata e richiesta. Con questo congresso il COSPES intende dare un contributo alla *ricomprensione dell'orientamento*, ma anche alla *professionalizzazione del servizio di orientamento* perché risponda sempre più alle attese dell'utenza e nello stesso tempo alle esigenze del cambiamento.

## **2. La crescente rilevanza dell'Orientamento e delle problematiche orientative**

Una seconda ragione è data dalla crescente rilevanza dell'orientamento che, come emerge da ricerche ed esperienze condotte in questi ultimi decenni, non solo nel contesto italiano ma anche europeo, è ritenuto come un fattore strategico per l'azione di coordinamento delle politiche sociali, lavorative e scolastiche, e come chiave per risolvere non pochi problemi nella società attuale attraversata da evidenti squilibri di sviluppo derivanti dall'evoluzione di un quadro sociale, economico e culturale non sempre adeguato e rispettoso delle risorse umane e dei bisogni della persona.

Nel mondo della Scuola, dell'Università, della Formazione Professionale e della formazione a livello aziendale, l'istanza dell'orientamento è divenuta progressivamente una fondamentale componente strutturale dei sistemi formativi. È cresciuta la domanda di orientamento e dunque il 'fabbisogno' che va generalizzandosi sempre più e in settori diversificati. Si sono moltiplicati i riferimenti e le agenzie di orientamento, sia sul piano pubblico che del privato sociale, si sono incrementate le iniziative e le istituzioni ad ogni livello sono divenute maggiormente sensibili e molto interessate alle problematiche orientative.

Del resto la radicalità delle trasformazioni sociali, l'incertezza delle pro-

spettive di sviluppo economico e di riassetto delle istituzioni, la mobilità delle figure professionali e delle relative competenze, ma soprattutto la forte spinta verso la flessibilità che si registra nel mercato del lavoro, chiamano in causa *l'orientamento* e lo invocano come via di soluzione. Si è fatta strada nel nostro Paese una vera e propria *cultura dell'orientamento* — irraguardo più che lusinghiero — ma occorre che tale cultura sia affiancata da una più adeguata normativa, si traduca operativamente in modelli formativi più efficienti e coordinati e sia efficacemente sostenuta da una più seria ed ampia attività di ricerca e di sperimentazione, soprattutto in ordine alla formazione degli operatori. Tutto ciò obbliga a *ripensare l'orientamento* nei suoi modelli, nelle sue metodologie e nell'organizzazione dei servizi.

Le modalità di concepire e di fare orientamento pertanto non possono essere le stesse utilizzate finora, ma vanno ricercate o inventate soluzioni specifiche, adatte cioè a rispondere ai bisogni formativi di oggi e capaci di coniugare insieme i tre elementi fondamentali di ogni processo orientativo: i bisogni e le aspirazioni della persona, le esigenze del mondo del lavoro e la flessibilità necessaria per collocarsi in maniera giusta di fronte alle trasformazioni produttive in atto e in continua evoluzione. L'orientamento infatti non è un processo che va ingabbiato in strategie e modelli stereotipi.

Le problematiche sono molteplici e complesse. Parlare di *orientamento* chiama in causa una molteplicità di fattori, di natura socioeconomica, psicologica, pedagogica e formativa; ma significa anche affrontare problematiche urgenti e insieme affascinanti. Si collega necessariamente al problema dei giovani, al loro futuro, al loro progressivo e difficile inserimento nel mondo del lavoro e della società. Richiama i problemi dell'occupazione a tutti i livelli, ma soprattutto chiama in causa il problema della scuola e dell'università, della formazione professionale e della transizione scuola-lavoro.

### **3. L'esigenza di entrare nel dibattito culturale sull'Orientamento in Italia**

È a tutti noto come la situazione dell'orientamento in Italia stia diventando l'ago della bilancia nel contesto dell'attuale dibattito culturale e politico che ha messo in atto una vera e propria rivoluzione dell'intera organizzazione e rete scolastica.

Nel documento di lavoro del Ministro Berlinguer sul riordino dei cicli scolastici, *l'orientamento* è visto come un punto strategico sul piano educativo e sociale e come una tra le soluzioni di carattere strutturale accanto a temi, quali la motivazione, l'apprendimento, la personalizzazione dei percorsi, il recupero della funzione professionalizzante della scuola superiore. L'istituzione di un ciclo scolastico, chiamato appunto *'scuola dell'orientamento'*, mette in evidenza che, nel quadro globale della Riforma, l'orientamento occupa un posto importante.

Nella direttiva N. 487 del 6 agosto 1997 su *"L'Orientamento degli studenti*

e delle studentesse" si ribadisce con forza che l'Orientamento è parte integrante dei curricoli di studio e di tutto il processo formativo e si puntualizza la preminenza del ruolo della didattica orientativa e la necessità della continuità educativa.

Con soddisfazione abbiamo constatato che le direttive del Ministero della Pubblica Istruzione sembrano avere recepito e integrato le istanze e le osservazioni presentate dall'Associazione COSPES alla bozza di Progetto di Orientamento proposta dal Ministero. Così ad esempio, il concetto di orientamento ad intero arco evolutivo che costituisce un'idea di fondo del progetto di orientamento COSPES, l'istanza di sviluppo della progettualità individuale, di cui si parla nell'art. 1 della Direttiva 487, considerata come la finalità primaria delle attività orientative della scuola che dovrebbe aiutare gli studenti ad "essere protagonisti di un personale progetto di vita e a partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario, responsabile".

#### 4. Per una ri-progettazione del servizio di Orientamento

Il convegno di studio esprime lo sforzo dell'Associazione di testimoniare la possibilità di attuazione di un modello di orientamento, sperimentato lungo trent'anni di attività, che si è presentato fin dall'inizio aperto alle sollecitazioni della realtà che cambia e alle esigenze o domande diversificate e sempre nuove degli utenti, in massima parte soggetti in età evolutiva, appartenenti in genere alle fasce deboli (drop-out, soggetti a rischio o con problemi di disadattamento scolastico, tossicodipendenti ...).

La lenta, e talvolta faticosa realizzazione di un progetto, inizialmente non ancora tematizzato, che mediante la ricerca e la sperimentazione è divenuto via via sempre più concreto e verificabile<sup>1</sup>, ha riconfermato la validità di una concezione multidimensionale dell'orientamento da una chiara caratterizzazione 'educativa', perché fa leva sull'impegno della persona in crescita e sulla concorde ed assidua attività degli educatori, servendosi di metodologie adeguate e assicurando un'assistenza atta a favorire la maturità delle scelte. Si avverte tuttavia la necessità di una rifondazione anche teoretica dell'orientamento, oltre che di una ri-progettazione dei servizi. Per questo, come in passato, l'Associazione si avvale dell'apporto scientifico di due Atenei — l'Università Pontificia Salesiana e la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione 'Auxilium' — nella convinzione che tale collaborazione costituisca una significativa opportunità per entrare con maggior competenza nell'attuale dibattito culturale sull'orientamento e soprattutto per continuare la ricerca e la sperimentazione di nuovi modelli teorici e metodologici a mi-

<sup>1</sup> Cf COSPES (a cura di), *Orientare: chi, come, perché. Manuale per l'orientamento nell'arco di vita* (coordinamento di MUSSO Augusto). Torino, S.E.I. 1990 (2 edizioni, 3.500 copie).

sura della complessità e della flessibilità esigiti dall'attuale contingenza storica e culturale.

Lo stesso servizio di orientamento del resto va verificato e riposizionato nel contesto delle richieste/domande del territorio e delle istituzioni educative, persone o gruppi a cui viene rivolto. Da qui la necessità di una ri-progettazione dell'orientamento che dovrà necessariamente confrontarsi con altre modalità di servizio presenti nel territorio italiano.

## 5. I nuclei essenziali del Convegno

In linea con le prospettive di fondo e le ragioni su indicate, il convegno COSPES si propone di:

- \* rilanciare l'Orientamento come *modalità educativa permanente* e come *processo di crescita globale della persona* che si estende all'intero arco evolutivo;
- \* prospettare delle concrete linee per la formazione degli operatori di orientamento;
- \* presentare il *Progetto di Orientamento COSPES* alla luce delle istanze emergenti dalla riforma scolastica e dei profili professionali in continua evoluzione;

Si articola in tre *nuclei essenziali* che costituiscono rispettivamente il momento teorico e metodologico, il momento esperienziale e quello di proiezione nel futuro:

1. Aspetti e problemi dell'Orientamento oggi e collocazione storico-metodologica dei COSPES nei trent'anni di attività
2. Proposta di esperienze in atto nei diversi ambiti di operatività: scuola, formazione professionale e mondo del lavoro, formazione degli adulti
3. Prospettive per il futuro, in rapporto alla riforma scolastica e alle problematiche e prospettive derivanti dall'evoluzione socioeconomica del Paese.

Nel *primo nucleo* ci si confronta con la situazione dell'Orientamento in Italia anche a partire dal contributo che i COSPES hanno offerto in questi trenta anni di instancabile attività, e con alcuni modelli teorici e metodologici che sono a fondamento della prassi e dell'organizzazione dei servizi di orientamento.

Le prime tre relazioni infatti esplorano le problematiche di fondo dell'orientamento dal punto di vista teorico: un modello di orientamento già sperimentato (De Pieri), un quadro teorico e metodologico di riferimento a livello psicologico (Polacek), le coordinate sociologiche necessarie per la comprensione delle trasformazioni produttive e i rispettivi risvolti sull'occupazione e sull'orientamento dei giovani (Colasanto).

I contributi qualificati offerti consentono così di delineare un quadro di riferimento in cui collocare le esperienze in atto e le prospettive che ne derivano sia in rapporto al mondo della scuola che del mondo del lavoro.

Nel *secondo nucleo*, mediante un approccio non più teorico ma di tipo esperienziale, viene presentata una  *rassegna di esperienze* ormai pluriennali in ambiti diversificati. Per ragioni di tempo ci si è limitati soltanto a tre settori: Scuola-Università (Ravasio), Formazione professionale (Valente), Educazione degli adulti (Tonolo); sono stati necessariamente tralasciati altri ambiti in cui peraltro l'Associazione possiede un ampio e ricco patrimonio di competenze e di conoscenze, come ad esempio, l'ambito della ricerca e della sperimentazione, dell'orientamento vocazionale specifico. Sono state indicate delle piste interessanti, sono stati descritti dei percorsi già battuti e perciò facilmente percorribili anche da altri.

Il *terzo momento* invece ha un carattere prospettico e progettuale. A partire dalla considerazione realistica delle trasformazioni in atto nel mondo della Scuola-Università e della Formazione Professionale (Pellerey) e dall'evoluzione socioeconomica del Paese con i suoi evidenti ed emblematici risvolti sull'orientamento e sul futuro dei giovani (Zamagni), vengono individuate alcune prospettive per il futuro: quelle più facilmente 'percorribili' e quelle che, pur avendo in apparenza il carattere di 'sogno', tuttavia potrebbero essere in qualche modo esplorate.

## **6. Un confronto culturale aperto**

Temi e problematiche ampie e complesse quelle su cui è avvenuto il confronto. Il convegno, pur non avendo alcuna pretesa di natura esclusivamente scientifica, né essendo destinato ad esperti del settore, ha privilegiato la 'mediazione', collocandosi a metà strada tra un confronto di prospettive teoriche e uno scambio di esperienze sul piano operativo.

Forse non sono state offerte delle soluzioni ai molteplici problemi che comunque rimangono aperti. Alcune problematiche di fatto sono rimaste sullo sfondo, senza poterle affrontare direttamente, come ad esempio, la prospettata ed imminente riforma dei cicli scolastici e l'orientamento; la reimpostazione della professionalità dei docenti perché assumano la dimensione orientativa all'interno delle proprie discipline scolastiche; il come fare unità e convergenza tra modularità dei contenuti e persona con la sua età, la sua maturità o immaturità, le sue attitudini, le preferenze e i valori, il suo rendimento, quello massimo e quello abituale; il tema del raccordo tra scuola-università e scuola-lavoro, tra servizi scolastici ed educativi propri delle organizzazioni scolastiche e servizi di orientamento specifici; l'attivazione di un orientamento in grado di favorire un coordinamento e una integrazione tra il sistema formativo e quello produttivo.

Tuttavia sono emerse delle istanze che si possono sintetizzare in tre parole: *formazione, valorizzazione delle risorse umane, flessibilità*. Superata la staticità dei vecchi modelli di orientamento in cui era pacifico il parallelismo tra attitudini, professioni e competenze da esse richieste, tra conoscenze acquisite e svolgimento della professione, ci si muove sempre più nella direzione di un orientamento a misura della complessità e della flessibilità, con una dinamica polivalente di contenuti e di metodi, non più circoscrivibile a sporadici e frammentati interventi formativi, ma capace di assumere la logica di una cultura del cambiamento e di educare ad essa soggetti, gruppi e istituzioni.

Cosa può voler dire allora 'fare orientamento oggi', se non dare *una nuova centralità alla formazione*, migliorare la qualità della formazione in un sistema formativo integrato che privilegia la cura dell'offerta di opportunità formative miranti soprattutto alla ri-motivazione, alla scoperta di sé e del valore delle proprie risorse umane. 'Orientare' vuol dire perciò fornire ai giovani strumenti di analisi e di valutazione della realtà significa aiutarli a costruire quel percorso di costruzione del proprio futuro, ma anche sviluppare la progettualità, quale componente essenziale della propria identità. Mettere i soggetti in formazione in condizione di fare scelte autonome e consapevoli e di capire i mutamenti in atto nel mondo del lavoro è uno dei modi per orientarsi in una cultura dell'innovazione. Da un punto di vista pedagogico ciò comporta primariamente portare l'attenzione sulla persona, comprendere anche da un punto di vista teorico, mediante l'apporto della psicologia, quali sono le variabili e i fattori maggiormente in gioco nel soggetto che cresce e che si sviluppa nella direzione di una propria maturità professionale. L'orientamento assume così un valore strategico per lo sviluppo delle risorse umane di cui dispone la società. È così che diventa 'risorsa sociale e personale', *chance* di vita e di futuro.

La sfida più grande tuttavia resta pur sempre la capacità dell'orientamento e dell'educazione di entrare in dialogo con le istituzioni e a tutti i livelli. Molti problemi infatti derivano da disfunzioni e inadempienze sul piano istituzionale, per questo è indispensabile confrontarsi in maniera più organica con le istituzioni e con le politiche scolastiche e lavorative sottostanti. È impensabile al momento attuale un orientamento che non sviluppi *un approccio sistemico* in grado di coinvolgere in rete una molteplicità di organizzazioni e di istituzioni sia del pubblico che del privato e del privato sociale.

Ci auguriamo che il confronto culturale avviato da questo convegno possa proseguire e aprire nuove prospettive per il futuro dell'Orientamento in Italia.

---

## **ASPETTI E PROBLEMATICHE DELL'ORIENTAMENTO OGGI**

- IL CONTRIBUTO DEI COSPES  
ALL'ORIENTAMENTO
- ASPETTI TEORICI E METODOLOGICI  
DELL'ORIENTAMENTO
- TRASFORMAZIONI PRODUTTIVE  
E ORIENTAMENTO AL LAVORO





---

SEVERINO  
DE PIERI\*

## Il contributo dei COSPES all'orientamento in Italia

### **Premessa: Il traguardo del trentennio**

È con soddisfazione e legittimo compiacimento che l'Associazione Nazionale COSPES (Centri di Orientamento Scolastico Professionale e Sociale) celebra, in questa sede dell'Università Salesiana di Roma, trent'anni di storia, che coprono l'ultimo terzo di questo secolo che sta per finire.

L'Associazione COSPES compie trent'anni di vita, ma essa si inserisce in una tradizione secolare, collegata alle geniali intuizioni di Don Bosco, ed è partecipe del cammino che l'orientamento ha compiuto in Italia in questo secolo.

È un'avventura che viene da lontano. Infatti "Don Bosco ha preveduto e prevenuto il problema dell'orientamento, pensandolo in ogni suo aspetto, e ordinando per esso l'insieme delle cure che l'educatore deve esplicitare per avviare ed accompagnare l'educan-

---

\* Psicologo e psicoterapeuta, direttore del Centro COSPES di Mogliano Veneto (TV). Attualmente è Preside della S.I.S.F. (Scuola Superiore Internazionale di Scienze della Formazione) di Venezia e Vice-Presidente dell'Associazione Nazionale COSPES.

do nella propria preparazione alla vita, secondo le condizioni sue proprie e quelle della famiglia e delle circostanze. Tutta la struttura dell'opera educativa nelle case di Don Bosco è ordinata al duplice fine che il giovane possa svolgere le sue attitudini e rivelare se stesso, in modo da essere conosciuto e compreso, per essere preparato, diretto e *orientato* verso il suo giusto avvenire<sup>1</sup>.

Alla fine della seconda guerra mondiale, nel 1947, la riflessione dei Salesiani d'Italia, dopo novant'anni di esperienza educativa, ha individuato nell'orientamento la "coordinazione dell'opera dell'educatore e dell'educando, intesa a conoscere e preparare la professione più consona alle condizioni individuali, familiari e sociali dell'alunno"<sup>2</sup>.

L'orientamento in Italia ha iniziato ad intensificarsi tra le due guerre mondiali ed ha avuto una notevole espansione soprattutto negli anni '50, al momento della ricostruzione post-bellica. Esso agli inizi è stato connesso con le attività dei Centri Provinciali per l'Istruzione Tecnica (CPTT) e poi ha trovato espansione con l'ENPI (Ente Nazionale per la Prevenzione Infortuni).

Nel 1948, si è tenuto a Torino il 1° Congresso Nazionale di Orientamento Professionale (11-14 settembre). Don Giacomo Lorenzini presentava in quell'occasione una comunicazione dal titolo "*L'orientamento professionale nella prassi educativa salesiana*", illustrando il Centro di Orientamento e di consulenza psico-medico-pedagogica fondati dall'Istituto di Psicologia di Torino Rebaudengo.

In tale Congresso Padre Gemelli salutava Don Bosco come il "Santo Orientatore" e il Prof. Mario Ponzo lo presentava come "il grande pioniere dell'orientamento" in Italia, in quanto l'attuò con grande efficacia già agli inizi della sua missione (1841) quando il problema, sia in campo scientifico che in quello pedagogico, non era ancora sentito né affrontato<sup>3</sup>.

Attraverso l'opera del Prof. Viglietti il Centro di Orientamento di Torino fu pioniere nel promuovere l'orientamento in ambito salesiano e italiano.

Nel 1953, nel Centenario delle Scuole Professionali, fu allestita la prima Mostra didattica di orientamento professionale nelle sale del Centro dell'Istituto Rebaudengo di Torino.

Già allora si sentiva l'esigenza di formare gli specialisti in orientamento. Infatti nel 1954 Viglietti pubblicava su "Salesianum" un articolo dal titolo "*La preparazione scientifica degli orientatori*"<sup>4</sup>.

Il Centro di Torino ha dato inizio ad altri Centri salesiani di orientamen-

<sup>1</sup> CAVIGLIA Alberto, *L'orientamento professionale nella tradizione e nell'opera di Don Bosco*, in *Salesianum*, IX (1947) 4, 552-576.

<sup>2</sup> *L.cit.*

<sup>3</sup> LORENZINI Giacomo - VIGLIETTI Mario, *Nello spirito della tradizione verso il futuro: una pedagogia che diventa orientamento alla vita*, in *Un servizio di orientamento ai giovani. Ventennio COSPES (1968-1988)*, Ed. COSPES, Roma 1988, 17.

<sup>4</sup> Cf VIGLIETTI Mario, *La preparazione scientifica degli orientatori*, in *Salesianum*, XVII (1955) 530-550.

to in Italia, ad iniziare da Catania (1960), per continuare a Milano-Arese (1962) e proseguire poi con Verona S. Zeno (1963). A questi Centri di ispirarono poi quelli successivi, come quelli di Mogliano Veneto, Conegliano, Novara, Cinisello Balsamo, Roma.

Dopo vent'anni dal documento di Alberto Caviglia, tra i Centri finora costituiti e quelli creati nell'anno '68, nasceva l'Associazione Nazionale COSPES, che raccoglieva l'esperienza e le realizzazioni nel frattempo maturate nel nostro Paese. Al momento della fondazione, i Centri di Orientamento dei Salesiani erano 7 e 5 quelli delle Figlie di Maria Ausiliatrice.

Consapevole che l'orientamento fosse un problema, un bisogno e un dovere sociale, l'Associazione ha impresso una spinta considerevole alle attività di orientamento in Italia, recando un proprio e specifico contributo di riflessione e di prassi.

Le finalità dell'Associazione sono dichiarate nell'art. 2 dello Statuto, che indica anche le linee di azione sul piano operativo. Essa intende operare nel settore dell'orientamento per contribuire alla promozione integrale, principalmente dei giovani, facendo proprio il Sistema educativo e lo stile di Don Bosco.

Il traguardo del trentennio consente di considerare il cammino percorso dall'Associazione e di valutare anche il contributo che essa ha recato all'orientamento nel nostro paese.

## **1. Un rapido sguardo alla storia dell'Associazione nel suo primo trentennio**

Dando uno sguardo per rapidi cenni alla storia dell'Associazione nei suoi primi trent'anni, ci rendiamo conto come ogni decennio segni una tappa evolutiva ben precisa.

- 1969-79: *è il periodo dell'avvio e del consolidamento dell'Associazione*

Vengono stipulate le prime convenzioni con i Ministeri del Lavoro e della Pubblica Istruzione. Fin dall'inizio è avviata l'operazione per il riconoscimento dei Centri COSPES allora operanti.

Tra il 1971 e il 1972 vengono riconosciuti 21 Centri COSPES, con decreto di "idoneità tecnica", da parte del Ministero del Lavoro.

È la prima rete di servizi non statali in Italia.

A livello più generale si è in pieno periodo diagnostico dell'orientamento. I Centri COSPES, pur avvalendosi dell'utilizzo di tecniche psicodiagnostiche, hanno puntato soprattutto sulla concezione umanistica che in quel periodo poteva avvalersi di studiosi di psicologia come Allport, Thomae, Nuttin ed altri. Essa mirava a realizzare, attraverso l'orientamento, la costruzione di un progetto personale di vita, in vista dell'auto-realizzazione e del servizio alla società civile.

La neonata Associazione entra a far parte della UIOP (Unione Italiana per l'Orientamento Professionale). Nel 1973 confluisce nell'UNIO (Unione Nazionale Italiana per l'Orientamento), costituendo in Italia una confederazione di Enti statali e non statali operanti con una certa unità di intenti nell'orientamento.

Tra le diverse funzioni perseguite dai servizi di orientamento, i COSPES hanno privilegiato soprattutto l'orientamento formativo e la consulenza. Anche l'utilizzo di strumenti psicodiagnostici entrava nella dimensione informativa, riferita al soggetto protagonista dell'orientamento.

In questo periodo è evidente il collegamento con il modello della costruzione dell'identità personale e sociale di Erikson.

- 1980-88: è il periodo del decentramento regionale e della espansione operativa dei Centri

Questa fase coincide con l'approfondimento delle teorie personalistiche, soprattutto nell'ambito della dinamica della decisione.

Emerge sempre di più la dimensione educativa dell'orientamento. Lo stadio pedagogico iniziato in quegli anni ha portato a privilegiare l'impegno formativo previo alla scelta, ponendo l'orientamento come culmine e coronamento del processo educativo.

Per questo l'orientamento è inteso come *processo di educazione alla scelta*. L'azione orientativa viene qualificata come "modalità educativa permanente", che si attua favorendo la convergenza di vari interventi.

Sono gli anni in cui matura l'*approccio sistemico* e l'intervento orientativo ad 'arco intero di vita'. Infatti viene elaborato in questi anni il Progetto di Orientamento COSPES, pubblicato nella rivista "Scuola Viva" della SEI nel 1987 e confluito poi nel volume COSPES, *Orientare: Chi, come perché*, SEI, Torino 1990. È il primo progetto e manuale organico di orientamento ad intero arco evolutivo pubblicato in Italia.

In quegli anni l'Associazione intensifica la collaborazione con le Università Salesiane dell'U.P.S. e dell'Auxilium. Inizia la grande ricerca sulla preadolescenza che ha segnato una tappa importante in Italia per lo studio dell'orientamento dei preadolescenti.

- 1988-1998: è il periodo contrassegnato dal proseguimento dell'attività di ricerca sociale, con gli studi sulla adolescenza e dalla sperimentazione di metodologie e di tecniche di intervento e dalla progressiva qualificazione degli operatori.

Viene sottolineata in particolare la componente più propriamente psicopedagogica dell'orientamento che rende sempre più educativo l'orientamento, a servizio dei giovani e delle istituzioni educative.

Il collegamento ideale in quegli anni è stato anche con la figura di Victor Frankl che a Messina, nel 1988, nella celebrazione del ventennio

dell'Associazione ha tenuto una relazione magistrale su *Gioventù in cerca di significato*.

Nella ricerca di senso, infatti, il progetto di vita viene collocato su uno sfondo più ampio e fondante di significato.

In questo terzo decennio prosegue l'informatizzazione dei Centri, con incontri associativi imperniati sull'addestramento all'uso del computer nell'orientamento.

L'Associazione COSPES mette a punto le pratiche per l'ingresso dei propri operatori nell'Albo degli psicologi e fa parte inoltre della Divisione Orientamento della SIPS (Società Italiana di Psicologia Scientifica). L'orientamento COSPES si apre sempre più in prospettiva europea.

Gli operatori COSPES intensificano la propria attività di ricerca scientifica con varie pubblicazioni. Quindici tra di essi sono in questo periodo docenti in varie università.

In trent'anni di servizio ai giovani, come rileva Umberto Fontana, "l'Associazione ha dimostrato una continuità operativa solida, in grado di reggere senza sfasciarsi con lo scontro di mode ideologiche e le dinamiche sociali e politiche che per decenni sono state improntate quasi esclusivamente al collettivo e al politico"<sup>5</sup>.

## 2. Il modello di orientamento COSPES

Il modello COSPES è centrato sulla persona del giovane che viene aiutato a conseguire un proprio personale progetto di vita (auto-orientamento). A lui si affianca l'opera dell'educatore-orientatore che offre sicuri momenti di conoscenza, di giudizio e di consiglio.

L'orientamento educativo diviene un processo continuo che ha come obiettivi la personalizzazione, la socializzazione, l'interiorizzazione attraverso il potenziamento delle capacità del soggetto, nell'ambiente sociale e culturale in continua trasformazione. In altre parole, ricerca l'estensione dell'essere verso la profondità e l'apertura verso la trascendenza.

Nella visione del Sistema Preventivo di Don Bosco il processo di orientamento conduce ogni giovane a realizzare il proprio progetto di vita inteso come "compito aperto". Infatti "la realizzazione dell'essere non è una situazione, uno stato, ma una direzione, una speranza, un anelito, una tendenza"<sup>6</sup>.

In tal senso l'Associazione COSPES propugna l'interconnessione tra la *fase informativa*, il momento formativo vero e proprio, e l'ausilio della *consulenza* che sfocia nel consiglio di orientamento.

I criteri di orientamento perseguiti nei COSPES sono i seguenti:

<sup>5</sup> FONTANA Umberto, *Linee Pedagogiche COSPES*, in COSPES NOTIZIE, 5, aprile 1998.

<sup>6</sup> CIAN Luciano, *I principali ambiti operativi del COSPES*, in *Ventennio COSPES*, 1988, 41.

- *Attenzione alla persona come principale responsabile e protagonista del proprio orientamento.*

“Questo vuol dire che l'educazione alla libertà e all'autonomia delle scelte viene prima dell'esigenza di una risposta socio-economica alle richieste del mercato del lavoro per un equilibrio tra domanda ed offerta che dia a tutti un'occupazione.

Le recenti innovazioni scolastiche sul concetto di valutazione evidenziano che non è il rendimento il mezzo primario per un giudizio sulla persona dell'alunno, in quanto dietro a rendimenti uguali ci possono essere matrici ben differenti, ma è attraverso la conoscenza diretta della persona che unicamente si può valutare il senso del suo rendimento. È la persona, cioè, che dà significato al lavoro e ne condiziona l'accettabilità e il valore. Un lavoro vale in proporzione del valore della persona che lo compie. Non si vale perché si esercita una data professione, ma perché la si esercita con competenza, in spirito di servizio.

In breve, non è il lavoro che dà dignità al lavoro ma è l'uomo che dà dignità al lavoro. Di conseguenza è sulla persona che deve essere polarizzata l'azione orientativa, tendente ad evidenziare e sviluppare le potenzialità in vista di una scelta di identificazione professionale che, rispondendo ai bisogni della persona di sentirsi elemento attivo e considerato, diventi anche un reale servizio in funzione del benessere e del progresso sociale”<sup>7</sup>.

Afferma a questo proposito Umberto Fontana: “Anche in tempi in cui tutto il sociale era schierato con ideologie che privilegiavano il collettivo rispetto al personale e il politico rispetto al relazionale, l'informazione rispetto alla formazione personale, la scelta COSPES rimase tenacemente legata a questo valore fondamentale e appoggiò sempre il processo evolutivo del singolo e la relazione pedagogica-terapeutica.

L'informazione fatta sempre in funzione della persona con l'intento di sollecitare una motivazione al divenire personale (culturale e lavorativo) divenne, per così dire, il campo di lavoro di ogni intervento”<sup>8</sup>.

- *L'attenzione al momento evolutivo, specialmente adolescenziale.*

È questa la funzione specifica dell'aiuto psicopedagogico dell'orientamento.

I Centri COSPES hanno inteso rispettare il momento evolutivo di ogni soggetto, un percorso dentro il quale la persona raggiunge la propria crescita secondo ritmi e tempi personali non standardizzati, che non sempre coincidono con i percorsi scolastici, ma entrano nella linea di un percorso evolutivo personale e differenziato.

“Nei percorsi evolutivi i ragazzi vanno sollecitati a conoscere le proprie capacità, vanno spinti a sviluppare abilità incentrate su interessi perso-

<sup>7</sup> Ivi 49.

<sup>8</sup> FONTANA Umberto, *Linee pedagogiche COSPES*, in *COSPES Notizie*, 5, aprile 1998.

nali, vanno incanalati verso la motivazione a costruirsi un futuro, per il quale ognuno deve introdurre — al posto delle fantasie — un progetto concreto che è anche legato a percorsi scolastici e a curricula universitari futuri<sup>99</sup>.

- *La prevenzione del disagio e del disadattamento.*

Si può dire che un terzo dell'attività dei servizi COSPES è svolta a favore di soggetti portatori di disadattamento, di handicap, drop-out, emarginati, o esposti alla devianza. Nel fare il servizio ai CFP (Centri di Formazione Professionale) e nell'intervento nei Centri di consulenza e nelle iniziative del territorio in sinergia con le Politiche giovanili, i COSPES hanno recato un apporto specifico per il recupero e la riabilitazione orientativa dei soggetti particolarmente in difficoltà di sviluppo, di socializzazione e di realizzazione.

In tal senso l'orientamento è visto non solo nella funzione più propriamente preventiva, ma anche di recupero e di riabilitazione, che qualche volta ha bisogno di interventi ricostruttivi veri e propri come nelle psicoterapie brevi o lunghe.

Un servizio di assistenza alla crescita mediante colloqui individuali o familiari è divenuto per i Centri COSPES un intervento plurispecialistico, che risponde oggi ad una emergenza sociale vera e propria.

La natura dei Centri COSPES, come servizi specialistici pluriprofessionali, ha potuto affrontare questo problema del disagio e del disadattamento, con l'ausilio di professionalità interagenti, attraverso una metodologia programmata di intervento non solo sulle persone ma anche nei contesti sociali della famiglia, della scuola e del territorio.

- *Il collegamento con il contesto territoriale*

L'Associazione COSPES ha compiuto vaste ricerche su tutto l'arco evolutivo adolescenziale e si è resa presente con veri e propri osservatori sulla condizione giovanile e il mondo della scuola e del lavoro.

In tal senso ha potuto rivolgere una azione mirata di intervento di orientamento sul territorio, collegandosi alle strutture operanti in questo ambito con una elasticità e una programmazione rispondenti alle esigenze di un contesto giovanile in trasformazione.

- *Una metodologia globale e diversificata: soggetto, operatori e contesto*

Questi criteri vengono perseguiti non solo dalla struttura nazionale dell'Associazione, che in questi anni ha provveduto a una gestione coordinata e alla formazione, ma soprattutto da una rete di Centri specializzati di orientamento sparsi nel territorio nazionale e tra loro collegati.

Da ciò consegue una metodologia unificata di orientamento, orientata al-

<sup>99</sup> L. cit.



la pratica e verificabile. In particolare, i Centri e servizi COSPES si affiancano alle Istituzioni educative perché esse stesse siano orientative ed aiutino i singoli a elaborare il proprio progetto di vita attraverso l'informazione, i percorsi formativi e la consulenza.

### 3. Le realizzazioni più significative

A livello nazionale, l'Associazione ha svolto in questo trentennio un sistematico compito di stimolo e coordinamento per realizzare le linee previste dallo Statuto, attraverso i suoi organi collegiali quali le Assemblee dei Soci e l'azione del Direttivo, quale organismo esecutivo.

Ecco le iniziative più importanti realizzate in questi anni a livello associativo nazionale.

- *Attività di progettazione*

L'Associazione si è preoccupata di fondare la propria attività su di un progetto di orientamento che è stato frutto di scambi, di esperienze, di dibattiti e anche sulla valutazione dei risultati conseguiti nell'orientamento attraverso un continuo monitoraggio.

Il progetto di orientamento COSPES ha potuto così esplicitare una concezione di orientamento "educativo-personalistica" che ha trovato una sintetica formulazione nella prefazione alla proposta formativa e allo Statuto ed è poi confluita nel Progetto per l'Orientamento pubblicato sulla rivista "Scuola viva" nel 1987<sup>10</sup>.

A seguito di questo lavoro, l'Associazione ha potuto preparare un manuale per l'orientamento pubblicato dalla SEI nel 1990, che si è preoccupato soprattutto di elaborare, sia pure in forma sintetica, indicazioni di natura operativa<sup>11</sup>.

L'uscita di queste pubblicazioni è stata salutata con favore dagli operatori di orientamento del nostro paese, i quali hanno colto nell'opera del COSPES la fatica di costruire un progetto longitudinale di orientamento dalla scuola materna all'università e al mondo del lavoro.

L'agile manuale, risultato della collaborazione degli esperti di vari Centri di Orientamento, passa in rassegna gli aspetti fondamentali dell'orientamento nel periodo che va dall'infanzia alla vita adulta, con una particolare attenzione al percorso che porta alla maturità professionale e alle relative prese di decisione<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> COSPES (a cura di), *Un progetto di Orientamento*, in *Scuola Viva*, XXXIII (1987) 2-3.

<sup>11</sup> COSPES (a cura di), *Orientare: Chi, come, perché. Manuale per l'Orientamento nell'arco evolutivo*, (coordinamento di Augusto Musso), Torino, SEI 1990;

<sup>12</sup> FORESTELLI Giuliano, *L'orientamento formativo a intero arco evolutivo*, in *Orientamento Scolastico e Professionale*, 3 (1997) 209-226.

- *Attività e iniziative di ricerca psico-sociale*

L'impegno di studio e di ricerca è sempre stato vivace in tutti i Centri. Esso è confluito a livello Nazionale in due grandi ricerche sui preadolescenti e sugli adolescenti.

"*L'età negata*" e "*L'età incompiuta*" rappresentano due contributi di notevole interesse e di utilità pratica per le istruzioni educative e lo stesso servizio di orientamento<sup>11</sup>.

La preparazione e la realizzazione delle ricerche ha impegnato tutti i Centri COSPES a livello nazionale, attraverso i soci e i collaboratori, costituendo una metodologia di ricerca che ha permesso all'Associazione di verificare il contesto giovanile e creare i presupposti per una maggiore efficacia del servizio di orientamento.

- *Formazione degli operatori di orientamento*

L'Associazione, sia al proprio interno per assicurare la formazione e l'aggiornamento degli operatori, come al proprio esterno per preparare sul piano professionale operatori idonei per i servizi specializzati di orientamento, ha realizzato varie iniziative.

In particolare una delle due assemblee annuali dell'Associazione è stata sempre dedicata all'attività della formazione interna dei propri operatori in tutti gli ambiti connessi con l'educazione e l'orientamento.

In secondo luogo, l'Associazione è stata presente con un proprio Gruppo Gestore nella iniziativa promossa dalla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Salesiana di Roma di avviare un Corso Biennale di specializzazione per Orientatori, il primo realizzato in Italia fin dall'anno accademico 1983-84.

Per lo svolgimento del tirocinio previsto i Centri COSPES hanno messo a disposizione le proprie strutture e l'impegno della supervisione.

L'iniziativa della Facoltà di Scienze dell'Educazione è proseguita con l'avvio a Venezia, presso la Scuola Superiore Internazionale di Scienze della Formazione (S.I.S.F.), di un curriculum analogo al precedente, un biennio modulare di specializzazione per orientatori che prepara operatori specializzati in questo settore.

Oltre che partecipare alle varie iniziative di formazione e di ricerche e intervento promosse dagli Enti promotori CNOS (Centro Nazionale Opere Salesiane) e CIOFS (Centro Italiano Femminile Opere Salesiane), l'Associazione ha stipulato convenzioni con varie università di psicologia e di scienze dell'educazione per l'esperienza pratica di tirocinio.

In tal modo i Centri COSPES sono referenti riconosciuti a livello regionale e nazionale per la preparazione di psicologi e psicopedagogisti particolarmente impegnati nell'attività di orientamento.

<sup>11</sup> COSPES (a cura di), *L'età negata*, Torino-Leumann, Elle Di Ci 1986. COSPES (a cura di), *L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani* (coordinamento di Giorgio TOROLO - Severino DE PIERI), Torino-Leumann, Elle Di Ci 1995.

• *Contatti con Enti e Associazioni*

L'Associazione ha sempre mantenuto contatti con Enti e Associazioni interessati alle problematiche dell'orientamento, in particolare con:

- \* l'Unione Italiana Operatori per l'Orientamento (UIOP);
- \* l'Associazione Italiana Orientamento Scolastico Professionale (AIOSP);
- \* la Fondazione Relazioni Universitarie Internazionali (RUI);
- \* l'Unione Nazionale Italiana per l'Orientamento (UNIO);
- \* l'Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (ISFOL), ecc.

Contatti internazionali sono stati anche presi con il BIZ (Berufs Information Zentrum di Berlino) e con il CEDEFOP (Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione).

Il contributo recato dall'Associazione COSPES nei singoli Centri durante questa storia trentennale può essere sintetizzato nei seguenti ambiti privilegiati.

a) *Attività di orientamento scolastico-professionale* (sensibilizzazione, informazione, formazione, consulenza)

I Centri e gli operatori COSPES offrono il loro servizio ad allievi, genitori, insegnanti ed educatori, sensibilizzando al problema della scelta scolastica e professionale.

L'apporto si concretizza in conversazioni sul tema dell'orientamento, con indicazioni pratiche ed interventi. Vengono compiuti anche accertamenti psicoattitudinali sia individuali e collettivi, mediante strumenti diagnostici idonei. Inoltre vengono effettuati colloqui con una stesura di un piano di orientamento personalizzato. Questa attività è compiuta anche con l'ausilio di informazioni, sia con il supporto cartaceo che di audiovisivi.

In tale attività ogni Centro in questi anni ha potuto raggiungere ogni anno molte migliaia di soggetti e avviarli con contributi specifici alla scelta della scuola o della facoltà universitaria o alla rettifica della scelta nel caso fosse stata compiuta con scarsa aderenza alle reali possibilità e interessi della persona. Inoltre viene compiuto anche un aiuto per l'inserimento per la formazione del curriculum professionale.

Il contributo è svolto da parte di 11 Centri per la scuola elementare, da 26 Centri per la scuola media, da 25 Centri per la scuola media secondaria superiore e da 15 Centri per l'Orientamento Universitario.

b) *Assistenza e orientamento ai Centri di Formazione Professionale (CFP), ai lavoratori giovani e adulti*

L'ambito professionale è stato il primo che i COSPES hanno affrontato in Italia a favore degli allievi della formazione professionale. I soggetti notoriamente rappresentano l'anello debole della struttura scolastica italiana. I CFP, oltre che essere talvolta considerati scuole di serie B, svolgono una in-

tenza opera di recupero e di riabilitazione, per cui l'orientamento rappresenta una scelta vincente in ordine alla crescita umana e lavorativa di questi soggetti.

Nelle regioni italiane, dopo che l'intero settore della formazione professionale e dell'orientamento è stato affidato alla gestione degli organismi regionali, tale assistenza si è modulata in differenti sistemi di intervento.

Nonostante le difficoltà, questo è uno degli ambiti in cui i COSPES si sono verificati di continuo, perché nei CFP confluiscono soggetti con scarse risorse di apprendimento teorico oppure soggetti portatori di handicap o comunque svantaggiati per precedenti insuccessi e fallimenti.

Oltre ai soggetti della prima fascia di qualificazione, i COSPES svolgono attività di Orientamento nei corsi post-diploma e a favore dei giovani in cerca di un primo lavoro e ai lavoratori già impegnati per compiti di riqualificazione.

I Centri di Orientamento COSPES a riguardo offrono precise indicazioni: informazione al lavoro, orientamento e formazione del curriculum professionale, alternanza scuola e lavoro, primo inserimento nel mondo del lavoro, orientamento donna.

*c) Consulenza psicologica ed educativa per la prevenzione del disadattamento in età evolutiva, con interventi psicoclinici sociali e terapeutici*

Si tratta di un lavoro che implica un metodo clinico. C'è un approccio individualizzato e specifico con soggetti in età evolutiva che incontrano difficoltà di adattamento scolastico, sociale, familiare, o con problemi di apprendimento.

Poiché l'orientamento è inteso come modalità educativa permanente, quando lo sviluppo incontra ostacoli o incertezze particolari sono necessari interventi di analisi delle cause per eventuali suggerimenti di recupero o terapeutici.

Ciò trasforma l'orientamento in una relazione educativa che diviene prevalentemente terapeutica.

I COSPES hanno sempre affrontato questa frontiera dell'orientamento clinico con l'approfondimento delle capacità, delle attitudini, degli interessi, della situazione complessiva della personalità, delle caratteristiche dell'ambiente, con una ricerca anamnestica particolareggiata per aiutare gli educatori a pervenire a una sintesi finale pronostico-terapeutica, in modo da risolvere i problemi emersi e dare indicazioni per il trattamento del caso. L'orientamento infatti è la prima grande prevenzione.

*d) Assistenza psicopedagogica compiuta in intere classi o istituti*

Nell'attività di orientamento i COSPES sono posti al servizio delle istituzioni educative, in particolare degli insegnanti e dei genitori, per aiutarli a comprendere le realtà socio-psico-pedagogica degli alunni come singoli o come membri di un gruppo classe, specialmente all'inizio di un nuovo anno

scolastico mediante analisi approfondite, partecipazione ai consigli di classe, partecipazione agli incontri di programmazione didattica e pedagogica, incontri di chiarificazione e di verifica.

In tal modo l'orientamento diviene essenzialmente educativo e formativo.

*e) Servizio di consulenza psicoclinica vocazionale*

I COSPES hanno offerto anche un servizio di consulenza a soggetti che aspirano ad una particolare scelta vocazionale, verso la vita religiosa o il sacerdozio.

Sono 16 i Centri che prestano questo servizio.

Vengono effettuati esami psicologici per i candidati alla vita religiosa e sacerdotale, per persone in fase di studio e di decisione, oppure desiderose di vedere e approfondire il senso di una scelta già fatta.

Le esperienze condotte in questo servizio hanno permesso di tenere un grande Convegno Nazionale dal titolo "Difficoltà e Crisi nella Vita Consacrata"<sup>14</sup>, che ha visto la presenza di molti esperti e formatori del settore. In tal modo l'attività di orientamento e di consulenza psicologica è svolta anche a favore di scelte di vita particolare, come quelle delle vocazioni di speciale consacrazione.

*f) Servizio psicopedagogico di assistenza per l'inserimento degli handicappati*

Il servizio è attualmente attivo, come offerta abituale accanto ad altri, in 7 Centri, particolarmente specializzati in questo scopo, ma interventi specifici sono attuati anche in altri Centri.

In qualche Centro vengono attivati corsi specifici di aggiornamento per insegnanti di sostegno. Sono state compiute ricerche accurate in questo particolare ambito.

*g) Colloqui di chiarificazione o di psicoterapia breve*

Alcuni Centri attivano, avvalendosi di personale specializzato, interventi di psicoterapia, per giovani, genitori e insegnanti per i quali appare indispensabile un'aiuto prolungato allo scopo di rimuovere ostacoli che impediscono la motivazione personale o l'impegno educativo.

Questo intervento si rende particolarmente difficile in soggetti che presentano gravi difficoltà scolastiche, problemi di inserimento, rischio di devianza per assunzione di droghe o esposizione alla criminalità.

*h) Corsi di aggiornamento e di formazione per educatori, genitori, insegnanti e giovani*

È un tipo di attività molto richiesto che assume forme diverse, dai corsi

<sup>14</sup> Cf COSPES (a cura di), *Difficoltà e crisi nella vita consacrata*, (coordinamento di Pina DEL CORE) Torino-Leumann, Elle Di Ci 1996.

sporadici di aggiornamento a quelli sistematici di formazione sia di genitori che di docenti.

Molti Centri COSPES in questi anni hanno iniziato e sperimentato delle vere e proprie *Scuole dei Genitori*, ottenendo lusinghieri successi in ordine all'educazione familiare. Inoltre in questo ambito i COSPES hanno avviato sistematicamente seminari di aggiornamento, Corsi sul metodo di studio, sulle metodologie didattiche, ecc.

#### *i) Attività di studio e di ricerca*

Oltre alle ricerche nazionali a cui abbiamo accennato, in molti Centri si compie sistematicamente attività di studio e di verifica dell'attività svolta.

Qualche Centro ha anche effettuato pubblicazioni di interesse particolare in campo educativo e psicologico, con approfondimenti di vario genere relativi al lavoro svolto.

Oltre alla pubblicazione di volumi, molti operatori hanno una nutrita serie di pubblicazioni su varie riviste alle quali collaborano permanentemente in qualità di esperti. Sono oltre un migliaio queste pubblicazioni scientifiche di operatori COSPES, apparse in questi anni in riviste di psicologia, di pedagogia e dell'orientamento.

#### *j) Osservatorio sul mondo del lavoro, in collegamento con gli osservatori regionali*

Un vero e proprio osservatorio sulla condizione giovanile risulta attivato, in via sperimentale, in 4 Centri. Gli altri collaborano o ricorrono a Centri già esistenti del territorio per raccogliere informazioni indispensabili per conseguire gli obiettivi informativi previsti nelle attività di orientamento.

Per favorire attività di studio, ricerca e formazione i Centri dispongono di fornite biblioteche ed emeroteche, con migliaia di volumi catalogati per argomenti e per autori, utili sia per studenti universitari o insegnanti ed educatori che accedono ai Centri per avere una informazione specialistica aggiornata<sup>45</sup>.

## **4. Problematiche e prospettive**

La situazione dei servizi di orientamento in Italia sta vivendo un *momento particolarmente significativo*, anche se abbastanza critico, per il travaglio attraversato dalla scuola e dalla società in genere.

Si coglie con evidenza la frammentazione degli interventi e si avverte la necessità di un coordinamento strutturato in modo da gestire il cambio e of-

<sup>45</sup> Per questa parte si veda: SARTI Silvano, *I Centri di Orientamento Salesiani*, in *Scuola Viva*, 9 ottobre 1996, 7, XXXII, 30-34.

frire indicazioni valide di percorso. In ciò è importante l'attività di studio, di ricerca e di sperimentazione in ordine alla formazione degli operatori. Per questa ragione l'Associazione ha intensificato in questi anni il *compito formativo* per i propri membri e si è messa a disposizione per la formazione degli operatori di orientamento, a tutti i livelli, sia nell'ambito della scuola, che della famiglia e di altre istituzioni.

È particolare cura attuale quella della formazione come compito prioritario dell'Associazione. Per questo l'Associazione è attenta al *quadro teorico dell'orientamento*, ma anche alla trasformazione della società e del mondo del lavoro e alle modifiche che devono essere apportate nelle strutture formative, in particolare nella scuola e nella formazione professionale.

Una prospettiva che si pone con urgenza è la *certificazione di qualità*. In questo ambito sarà opportuno pervenire a degli indicatori che servano soprattutto per dichiarare idoneo un servizio o Centro di orientamento a svolgere un qualificato ed efficace intervento.

Connessa con la certificazione di qualità è la *valutazione dei risultati*. Questo è un aspetto quasi sempre trascurato nell'attività di orientamento. L'analisi dei risultati conseguiti rappresentava uno degli obiettivi prioritari dell'orientamento professionale nella tradizione e nell'opera di Don Bosco, secondo l'articolo di Alberto Caviglia che abbiamo citato. In questo studio si afferma che il livello di efficacia negli interventi orientativi ha raggiunto 90%.

Sarebbe augurabile oggi tale verifica con l'ausilio di metodologie e di strumenti idonei, in modo da compiere un adeguato *feed-back*, che permetta di rivedere la stessa metodologia di orientamento e rendere più efficace l'attività svolta.

Riteniamo che alcuni indicatori per una verifica dell'attività svolta debbano essere quelli indicati dal Viglietti a proposito della funzione esplicita dai COSPES. Tali indicatori dovrebbero verificare non solo la bontà dei consigli dati nell'orientamento, ma soprattutto l'idoneità delle strutture educative a svolgere tale servizio.

Infatti è importante creare *una vera cultura dell'orientamento* improntato ad una mentalità educativo-orientativa; ciò consente di:

- conseguire un *rapporto di tipo sistemico* con le istituzioni educative della scuola, della famiglia e di altre agenzie educative;
- valutare l'*efficacia degli strumenti usati*. Tale funzione di garanzia è essenziale soprattutto per la verifica delle tecniche usate in ordine alla conoscenza, delle attitudini, della personalità degli allievi, e alla stessa metodologia dell'intervento orientativo a livello istituzionale;
- verificare la *qualità della formazione* svolta a favore degli operatori con training e Corsi adeguati;
- valutare la *funzione culturale* dei servizi specialistici di orientamento nell'attuale momento di trasformazione della società.

Se i Centri non svolgono una funzione culturale adeguata è molto difficile che il servizio sia efficace e significativo per i giovani, gli insegnanti, le famiglie, la società e il mondo del lavoro.

L'Associazione COSPES, celebrando trent'anni di attività, ritiene di avere conseguito in Italia non solo dei traguardi operativi, ma soprattutto una funzione culturale per costruire e validare un progetto di orientamento, di sicura efficacia a favore dei giovani e delle istituzioni chiamate a svolgere un servizio educativo orientativo.

## Riferimenti bibliografici

- COSPES (a cura di), *L'età negata*, Torino-Leumann, Elle Di Ci 1986;  
COSPES (a cura di), *Un progetto di Orientamento*, in *Scuola Viva*, XXXIII (1987) 2-3;  
COSPES (a cura di), *Un servizio di Orientamento ai giovani, Ventennio COSPES (1968-1988)*, Roma 1988;  
CIAN Luciano, *I principali ambiti operativi del COSPES*, in *Un servizio di orientamento ai giovani*, Roma 1988;  
COSPES (a cura di), *Orientare: Chi, come, perché. Manuale per l'Orientamento nell'arco evolutivo*, (coordinamento di Augusto Musso), Torino, SEI 1990;  
DE PIERI Severino-TONOLO Giorgio, *Preadolescenza. Le crescite nascoste*, Roma, Armando 1990;  
COSPES (a cura di), *L'orientamento in prospettiva europea. Atti del Convegno di Studio*, Venezia, CNOS 1991;  
COSPES (a cura di), *Orientare i giovani. Venticinquesimo COSPES (1958-1993)*, Roma 1993;  
COSPES (a cura di), *L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani* (coordinamento di Giorgio TONOLO - Severino DE PIERI). Torino-Leumann, Elle Di Ci 1995.



KLEMENT  
POLÁČEK\*

## Aspetti e problematiche dell'orientamento, oggi

In questi ultimi decenni l'orientamento si è esteso dal ristretto settore professionale alla formazione dell'intera personalità. Lo sviluppo professionale è considerato una delle componenti fondamentali della crescita umana. L'orientamento è caratterizzato anche da una seconda tendenza, evidente tanto nell'ambito teorico quanto in quello applicativo. Essa consiste nella giusta reazione alla nota frammentarietà dei dati riportati sui costrutti e sui mezzi diagnostici. Tale reazione è il primo tentativo (di non facile realizzazione) di giungere alla convergenza e all'integrazione delle variabili fondamentali del processo dell'orientamento quali abilità, preferenze, tratti di personalità e valori. In tal modo si cerca di affrontare lo sviluppo con un approccio multidimensionale, considerandolo nella sua pluralità di direzioni. Nello stesso tempo nell'orientamento ha assunto nuovi costrutti come l'autoefficacia e ne ha riveduti altri come, per esempio, la capacità decisionale. Similmente sono stati evidenziati fattori favorevoli allo sviluppo (generale e professionale) come la stima di sé, l'ottimismo e anche quelli che lo aversano,

\* Ordinario di Psicologia presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

siano essi personali (autolesionismo) o sociali (disvalori). A tale progresso ha contribuito l'elaborazione di nuovi strumenti di accertamento delle variabili di personalità come anche il perfezionamento dei metodi statistici. Infatti alcune affrettate conclusioni sul rapporto tra le dimensioni di personalità e i criteri da predire (per es., il successo professionale) sono dipese dall'imperfezione dei metodi di verifica.

La presente relazione è articolata in due parti. Nella prima parte sono esposti i fattori principali dello sviluppo umano e definiti gli obiettivi che tali fattori intendono raggiungere. Gli obiettivi, o meglio le finalità naturali del processo dello sviluppo umano, rappresentano la maturità nella sua realizzazione e nello stesso tempo contribuiscono all'equilibrio psichico del soggetto e quindi al suo benessere generale. Nella seconda parte sono affrontati costrutti fondamentali dello sviluppo in rapporto all'orientamento, che sono, come già detto, le attitudini, i tratti di personalità, le preferenze professionali e l'autoefficacia. All'esposizione di tali costrutti seguirà un tentativo di integrarli in un quadro unitario.

## **1. Principali fattori dello sviluppo umano**

Vari teorici dello sviluppo umano convergono su un certo numero di fattori, considerati fondamentali. Recentemente Baltes (1987) ha tracciato sette proposizioni teoriche elaborate successivamente dalla Sugarman (1996) che ora riportiamo.

### **1.1. Fattori**

- *Lo sviluppo avviene durante tutta la vita*

Lo sviluppo è caratterizzato da un processo continuo che è graduale, incrementale, cumulativo e nello stesso tempo innovativo. Questa concezione di sviluppo è in contrasto con alcune correnti della psicologia secondo le quali esso si conclude con la giovinezza e il concetto perde ogni significato in età adulta. In base a tale concezione il periodo dell'infanzia, dell'adolescenza e della giovinezza sono fasi della crescita per "diventare" e per "essere" adulti. Nell'età avanzata avviene il declino e progressivamente il "cessare di essere".

- *Lo sviluppo è multidimensionale e pluridirezionale*

Lo sviluppo come concetto globale si articola in differenti aree (intellettiva, sociale, affettiva, professionale, morale) e segue delle traiettorie parzialmente autonome. Le aree e le fasi possono essere talvolta in conflitto, ma devono essere considerate sempre nell'insieme della struttura della persona. In ogni momento dell'esistenza dell'individuo l'esito del processo (generale o specifico) può essere positivo o negativo.

- *Lo sviluppo è segnato da perdite e da guadagni*

Lo sviluppo non è mai in costante progresso e neppure in continuo regresso. Con l'avanzare dello sviluppo l'individuo opera delle scelte che com-

portano il superamento di alcune competenze ampiamente acquisite ma ormai inadeguate alla nuova situazione. L'abbandono di tali competenze o destrezze rappresenta una perdita che però implica delle nuove possibilità di realizzazione e quindi nuovi guadagni. L'esempio migliore di questo processo viene dalla trasformazione dell'identità, particolarmente nell'adolescenza<sup>1</sup>.

- *Lo sviluppo comporta plasticità*

La plasticità è una potenzialità costante della natura umana di modificarsi secondo le condizioni esterne, le forze interne e le esperienze. Essa varia, naturalmente, secondo i soggetti, le situazioni e gli stadi evolutivi (si consideri, per es., lo sviluppo motorio nell'infanzia e nella fanciullezza).

- *Lo sviluppo avviene in un contesto sociale e culturale*

Lo sviluppo si realizza in un contesto sociale e culturale. Tanto l'ambiente sociale quanto quello culturale cambiano dando origine ad eventi specifici (periodi di prosperità e di recessione). Di tale contesto fa parte anche il progresso tecnologico il quale modifica stile di vita, valori, atteggiamenti e comportamenti<sup>2</sup>. Nella nuova situazione il passato si rivela un criterio incerto e poco affidabile per la progettazione del futuro. Ci sono però dei processi prevedibili nella loro valenza positiva o negativa.

- *Lo sviluppo avviene con la transazione tra l'individuo e l'ambiente*

Il considerare lo sviluppo come una transazione tra l'individuo e l'ambiente è il risultato di due correnti opposte sui fattori dello sviluppo umano: la corrente "maturazionista" e la corrente dello "apprendimento sociale". Dalle due correnti proviene il modello interattivo tra "natura" e "ambiente". La corrente maturazionista situa le cause dello sviluppo all'interno del soggetto e l'ambiente lo facilita oppure lo ostacola. Al contrario, la corrente dell'apprendimento sociale considera l'ambiente come fattore dello sviluppo a cui il soggetto "risponde". Il modello interattivo situa le cause dello sviluppo nelle forze interne del soggetto e nello stesso tempo nelle forze attive dell'ambiente con il reciproco influsso e modificazione.

- *Lo sviluppo si realizza in un quadro multidisciplinare*

L'ambiente in cui lo sviluppo avviene è un intreccio di sistemi gerarchici i quali esercitano sullo stesso sviluppo influsso differente, di diversa intensità e lo stimolano in varie direzioni. La molteplicità di sistemi impone approcci specifici di varie discipline per descriverlo, favorirlo e valutarlo. Alcune di esse sono: biologia dello sviluppo, fisiologia, neuropsicologia, antropologia,

<sup>1</sup> Un'ottima illustrazione di questo processo si trova in S. Paola: "Quand'ero bambino, parlavo da bambino, ragionavo da bambino. Ma divenuto uomo, ciò che era da bambino l'ho abbandonato" (1Cor. 13, 11).

<sup>2</sup> Il processo è bene illustrato dalla Sugarman (1996). L'autrice cita Datan il quale traccia il modo in cui avanzano alcune tendenze sociali o culturali: l'eccezionale diventa raro, il raro diventa poco frequente, il poco frequente diventa accettabile e l'accettabile diventa normale. La diffusione dei noti mali sociali sono eloquenti esempi di questo processo.

psicologia sociale e naturalmente psicologia dello sviluppo. Recentemente queste discipline sono state denominate «scienze dello sviluppo» (Magnusson, 1996, XVI).

### 1.2. Articolazione in fasi

Lo sviluppo, naturalmente, è articolato in fasi nelle quali i sette fattori agiscono in modo differente. Nell'articolazione dello sviluppo in fasi o stadi la più nota è quella di E. Erikson (per la esposizione delle singole fasi si veda Arto, 1991). Gli stadi sono otto, di cui l'ultimo rappresenta la piena maturità. L'evolversi delle fasi è impostato sul processo interattivo del soggetto con l'ambiente sociale. Infatti la Sugarman (1996, 300) nota che il soggetto deve adattarsi alle richieste dell'ambiente le quali provocano in lui necessariamente una crisi emotiva; se la supera "acquisisce una forza vitale". Gli stadi sono bipolari (autonomia-dubbio, iniziativa-colpa), interdipendenti (uno stadio presuppone l'altro) e cumulativi (le competenze dello stadio precedente, in genere, perdurano nell'altro). Ogni stadio contribuisce in modo specifico alla formazione della personalità. Per esempio, l'adolescenza è caratterizzata dalla fase dell'identità nella sua polarità tra la confusione di ruoli e la formazione dell'identità stessa.

Un armonico sviluppo individuale è insidiato da vari fattori interni ed esterni. La descrizione di tali fattori come anche delle loro conseguenze è stata volutamente esclusa in questa trattazione.

### 1.3. Traguardi dello sviluppo

Nell'ambito dell'orientamento la finalità del processo consiste nel raggiungimento della maturità professionale. Tale tipo di maturità è stato sottoposto a numerose verifiche empiriche e da vari decenni è oggetto di una attenta riflessione da parte di vari ricercatori. Nonostante ciò i risultati sono incerti sia sul suo significato sia sulla sua natura. È vero, sono stati elaborati molti suoi indici, ma essi riguardano assai più il processo maturativo che non l'esito del processo e cioè la maturità professionale stessa. Nello stesso tempo i teorici sono d'accordo nel sostenere che la maturità professionale deve essere integrata nella maturità generale del soggetto. Sfortunatamente anche il concetto di maturità generale presenta non pochi problemi. Anche essa è riconoscibile per mezzo di vari indici che non sono sufficientemente integrati (Polacek, 1993). Recentemente però è stato raggiunto un certo accordo sulle aree fondamentali della maturità generale. Particolarmente la Ryff (1989) ha ripreso l'argomento e, valorizzando i contributi di alcuni noti autori come A. Maslow, F. Allport, C. Rogers, ha proposto cinque aree le quali rappresentano i veri traguardi dello sviluppo umano e nello stesso tempo indicano anche il benessere psichico delle persone.

Descriviamo le cinque aree in stretto riferimento allo studio della Ryff (1989, 1071).

- \* *Autoaccettazione*: il soggetto si accetta nelle sue varie componenti personali e sociali, quali doti, capacità, fini e ideali, come esse sono state nel passato e come lo sono al presente.
- \* *Il rapporto positivo con gli altri*: il soggetto ha un rapporto cordiale e fiducioso con gli altri, nutre verso di loro sinceri sentimenti, è capace di profonda amicizia e sa immedesimarsi con la gente.
- \* *Autonomia*: essa si manifesta nell'autodeterminazione, nell'indipendenza, nella resistenza alla sviante inculturazione del soggetto; egli possiede dei criteri interni per l'autovalutazione, non partecipa alle paure collettive e resiste alle leggi della massa.
- \* *Padronanza dell'ambiente*: il soggetto sceglie o crea l'ambiente favorevole alle sue condizioni psichiche, svolge attività significative, sa cogliere le opportunità dell'ambiente, sa adattarsi alle strutture dei vari organismi sociali, è in grado di impostare e di risolvere problemi di vario tipo in quanto possiede ampie conoscenze generali e specifiche.
- \* *Finalità dell'esistenza*: possiede la chiarezza sul senso della sua esistenza, sa a che cosa è orientata; essa si sviluppa e si trasforma lungo le fasi evolutive. Nell'età adulta il soggetto con chiare finalità è contraddistinto dalla produttività e dall'integrazione delle componenti razionali con quelle affettive.
- \* *Crescita personale*: durante tutto il periodo dell'esistenza, il soggetto in quanto predisposto a nuove esperienze, sviluppa e realizza il suo potenziale e in tal modo dimostra di essere interessato al suo sviluppo generale e specifico.

Il realizzarsi nelle sei aree, possibilmente in tutte in grado elevato, è un presupposto per il benessere del soggetto e contribuisce al suo equilibrio mentale. L'uno e l'altro poi sono dei presupposti per l'esercizio di una attività lavorativa competente e responsabile. A queste aree, tipicamente psicologiche, si associa l'area etico-morale, concretizzata in modo particolare nel codice deontologico nell'esercizio della specifica professione<sup>3</sup>.

Le sei aree possono essere delle valide guide per la valutazione dello sviluppo umano generale come anche con il rispettivo adattamento anche quello professionale.

## 2. Abilità mentali

Le abilità sono state considerate sempre variabili fondamentali sia nella preparazione all'attività lavorativa come anche all'esercizio della professione. In questo secolo sono state condotte numerosissime ricerche e raccolti mol-

<sup>3</sup> La validità di queste dimensioni è stata recentemente confermata da Schutte e Ryff (1997, 554). Gli autori hanno messo in rapporto le sei aree con cinque dimensioni fondamentali di personalità (si tratta del noto modello *Big Five*). Le sei aree descritte della Ryff risultarono essere correlate: positivamente con l'Estroversione, la Gradevolezza, la Coscienziosità e negativamente con il Nevroticismo, ossia con la labilità emotiva.

tissimi dati sulle attitudini applicabili all'orientamento. In questo contesto ci limitiamo ai recentissimi contributi i quali però riassumono anche i risultati del passato. Tra tanti ci sembra opportuno iniziare con l'esposizione di un recentissimo modello elaborato da John Carroll e pubblicato nel 1993.

## 2.1. Modello

Carroll (1993) ha pubblicato una vasta opera sotto il titolo "*Human cognitive abilities*" in cui ha proposto un quadro di tassonomia attitudinale ottenuta dai dati di numerose ricerche condotte in questi ultimi decenni. Usando un procedimento matematico, chiamato l'analisi fattoriale, Carroll ha elaborato una struttura gerarchica delle abilità articolata in tre strati.

Il primo strato (infimo) è formato da processi e contenuti specifici come comprensione verbale, conoscenze lessicali, fluidità verbale e numerica, rapidità di esecuzione di compiti semplici, ragionamento sequenziale e simili. Lo strato è formato da 66 fattori specifici o da abilità specifiche. In base a tale strato si può sostenere che le abilità mentali o la stessa intelligenza possono essere articolate in 66 unità sufficientemente distinte anche se correlate in una certa misura.

Il secondo strato (medio) è formato da otto cosiddetti fattori di gruppo. Le 66 abilità specifiche possono essere raggruppate in otto abilità più generali tra le quali dominano due fattori: l'intelligenza fluida e l'intelligenza cristallizzata. La prima viene utilizzata in situazioni occasionali, mentre la seconda è fortemente associata alle istituzioni formative e dipende notevolmente dalla cultura. I rimanenti sei fattori sono: la capacità mnemonica e l'abilità di apprendimento, l'elaborazione degli stimoli visivi, l'elaborazione degli stimoli uditivi, la velocità di elaborazione di informazioni e la rapidità di esecuzione dei più svariati compiti mentali.

Il terzo stadio (alto) è formato dal fattore generale a cui contribuiscono largamente i primi due fattori di gruppo (intelligenza fluida, intelligenza cristallizzata) e naturalmente i rimanenti sei. Nell'insieme il fattore generale consta di capacità elaborativa di informazioni complesse, di comprensione di contenuti verbali e simbolici complessi e di ragionamento di elevata astrazione.

Conviene chiarire meglio i due fattori subordinati al fattore generale, e cioè l'intelligenza fluida e l'intelligenza cristallizzata. L'intelligenza fluida è formata dal ragionamento induttivo e deduttivo, dalla scoperta di rapporti tra elementi grafici; essa dipende notevolmente dai fattori ereditari; aumenta con le esperienze occasionali e inizia a declinare nell'età matura; il trasferimento delle abilità da un settore all'altro (dalla letteratura alla matematica, ad esempio) dipende dalle risorse personali del soggetto.

L'intelligenza cristallizzata è formata da contenuti verbali ed è notevolmente condizionata dall'ambiente culturale; al suo sviluppo contribuiscono le istituzioni formative; è stabile fino alla vecchiaia; il trasferimento delle abilità acquisite da un settore all'altro dipende da interventi formativi.

Carroll ha disposto le abilità mentali in un grafico (Carroll, 1993, 626). Dalla disposizione si intravedono due dimensioni bipolari: una è formata dalla complessità e semplicità, l'altra è basata sull'affinità (somiglianza) e differenza dei contenuti. Per questa ragione, con un metodo di scalogramma multidimensionale, le specifiche abilità in base al loro contenuto e in base ai loro processi possono essere disposte sulla superficie di un cerchio dal centro verso la periferia e radialmente lungo tutta la superficie del medesimo cerchio. In altre parole le abilità specifiche possono essere disposte lungo due dimensioni polari di complessità-semplicità e di affinità-diversità. Snow e Lohman (1989, 318) hanno disposto varie prove dei test attualmente in uso lungo le due dimensioni. Anche nella disposizione circolare delle abilità sono ben visibili gli strati del modello di Carroll.

*Passiamo ora a qualche applicazione pratica dei due modelli.*

I tre strati sono condizionati da fattori genetici in misura differente. Il primo strato, rappresentato da processi cognitivi semplici, è modificabile con un adatto esercizio e con opportune occasioni ad apprendere. Il secondo strato pone una certa resistenza ad un intervento esterno, ma in buona parte è modificabile. Il terzo strato poi è il meno malleabile, in quanto è difficile promuovere processi complessi con un intervento necessariamente specifico e parziale. Inoltre, nel primo strato è relativamente facile operare il trasferimento da un'abilità all'altra (dalla fluidità verbale a quella numerica), ma è molto difficile eseguirlo nel terzo strato (soluzione di problemi da un settore ad altro).

I fattori genetici esercitano il loro influsso sulle abilità specifiche in modo diverso: geni differenti guidano lo sviluppo di abilità differenti e in gradi differenti; ne sono condizionate maggiormente le abilità spaziali. In quanto ai due grandi fattori di gruppo, l'intelligenza fluida e l'intelligenza cristallizzata, il trasferimento avviene in modi e in luoghi differenti; per l'intelligenza cristallizzata esso avviene nell'ambito scolastico con l'aiuto dei docenti e prevalentemente sui contenuti delle singole discipline; per l'intelligenza fluida il trasferimento si effettua in situazioni occasionali per mezzo delle esperienze personali e con le risorse del soggetto in notevole autonomia.

## **2.2. Conseguenze pratiche del modello**

Dato il complesso quadro delle attitudini ci si può chiedere: in che misura i test attitudinali attualmente disponibili colgono tale quadro? A questa domanda hanno risposto alcuni ricercatori confrontando le varie prove con i fattori generali e specifici di Carroll. Riassumiamo i loro contributi.

In generale la maggior parte dei test rileva bene il primo strato: significato delle parole, ragionamento astratto di contenuti semplici, rapidità percettiva, abilità numerica di base, rapporti spaziali e in qualche caso anche velocità di esecuzione. Negli stessi test invece sono del tutto assenti importanti fattori del secondo strato: percezione uditiva, memoria generale, capacità mnemonica e velocità di elaborazione e di decisione.

In quanto alle abilità specifiche, chiamate anche fattori di livello, ma sempre del primo stato, il ragionamento è rappresentato bene in molte prove di intelligenza. Tale ragionamento riguarda la capacità verbale, numerica, e processi che implicano le sequenze e l'intuizione. I fattori della memoria sono del tutto assenti in molti test; solo in qualche test è presente la memoria immediata.

Il fattore spaziale e quello percettivo sono presenti in tutte le batterie attitudinali; sfortunatamente non sono correlati con il rendimento scolastico né generale né specifico, in quanto nessuna materia valorizza tale abilità.

La percezione uditiva, fondamentale per la comprensione delle parole e per lo sviluppo della abilità musicale, è del tutto assente negli attuali test.

La fluidità ideativa (che fa parte della capacità mnemonica) è un presupposto per la creatività, insieme con quella figurativa ed espressiva. Essa è presente in qualche batteria attitudinale senza essere però messa in rapporto con l'abilità creativa.

La rapidità cognitiva è implicitamente presente in quasi tutti i test in quanto in molti di essi il tempo di esecuzione è limitato. Nella valutazione dell'apprendimento scolastico la rapidità cognitiva viene utilizzata solo indirettamente nella lettura, nella scrittura, nella soluzione di problemi di aritmetica.

Lo stesso vale per il fattore di velocità di elaborazione che sorge dalla opportuna combinazione di due noti aspetti di tutti i test, e cioè dalla velocità di esecuzione e dalla difficoltà del contenuto. Nella valutazione dell'apprendimento scolastico la velocità non ha grande peso, in quanto tanto nelle prove orali quanto in quelle scritte il tempo non è strettamente limitato.

### **2.3. Importanza delle attitudini**

Nell'ambito dell'orientamento un modello attitudinale come anche la possibilità di diagnosticare le attitudini hanno senso solo se consentono di prevedere l'apprendimento scolastico, l'apprendimento di competenze occupazionali e poi il successo professionale. Vediamo ora in che rapporto sono le attitudini con queste realtà.

Il fattore generale e i due fattori di secondo strato, intelligenza fluida e quella cristallizzata, risultano i migliori predittori primariamente del rendimento scolastico e secondariamente del successo professionale. Humphreys (1989), per esempio, ha riscontrato un sostenuto rapporto tra il fattore generale ottenuto dai vari test, i gradi accademici (diploma, dottorato) e l'abbandono degli studi. Recentemente Smedler e Torestad (1996) hanno riscontrato l'associazione significativa tra il livello generale dell'intelligenza e il rendimento globale come anche tra il rendimento nelle singole materie degli alunni della scuola secondaria.

Gustavsson e Balke (1993) hanno notato che l'intelligenza cristallizzata coglieva il 40% della varianza dei voti degli alunni del livello della scuola secondaria. Tale percentuale indica un discreto rapporto tra le due variabili e



dà la possibilità prevedere il successo scolastico in grado abbastanza attendibile. In quanto al successo professionale Gustavsson e Undheim (1996) hanno constatato che le prove di intelligenza lo predicono bene se la professione richiede dei processi mentali elevati e quindi impegnativi. Anche la Gottfredson (1997) ha notato che un buon livello di intelligenza è in rapporto con il successo professionale se l'occupazione implica un elevato livello di complessità di compiti: nuovi per il soggetto, ambigui, mutevoli e imprevedibili. Un buon livello di intelligenza è pure di vantaggio in attività moderatamente complesse (mestieri, amministrazione, alcuni servizi) ed è invece di minima utilità in situazioni che richiedono decisioni di routine oppure soluzioni di problemi ordinari (attività lavorative con bassa qualifica).

Altre conferme sul rapporto delle attitudini con l'apprendimento e il successo professionale sono state esaminate in un precedente studio (Polacek, Fanelli e Telesca, 1992, 992-93) in cui è stata riportata anche la conclusione di Rounds e Tracey (1990, 17), pertinente all'argomento: "Gli esperti che non si servono delle informazioni riguardanti queste componenti [fattore generale dell'intelligenza] fanno un pessimo servizio ai loro utenti".

#### 2.4. Creatività

Il costrutto "creatività" è ricorrente nell'ambito dell'orientamento. Certamente questo vastissimo costrutto non può essere affrontato che marginalmente nel presente contesto. È però opportuno almeno chiarire il suo posto nell'orientamento e in modo particolare stabilirne il rapporto con l'intelligenza.

Vediamo prima di tutto come viene caratterizzata la creatività nei suoi aspetti fondamentali. Vi è un buon accordo tra gli esperti che essa sia rappresentata dalle seguenti componenti:

- \* *Fluidità ideativa*: consiste nella capacità di produrre delle idee nuove che corrispondono alle varie necessità sociali; in essa viene distinta la fluidità verbale (rapida e abbondante produzione di parole), la fluidità associativa (valida associazione di concetti reciprocamente differenti) e la fluidità espressiva (produzione grafica, gestuale e simili).
- \* *Originalità*: si riferisce al prodotto del processo in quanto insolito, ma socialmente accettato perché considerato valido.
- \* *Elaborazione*: consiste nella trasformazione di contenuti esistenti in nuove strutture considerate valide e utili.
- \* *Ristrutturazione*: con la ristrutturazione vengono create nuove associazioni e nuovi rapporti tra unità esistenti (figure, concetti, idee) producendo in tal modo nuove coerenti e integrate unità.
- \* *Flessibilità*: consiste nella capacità di adattarsi a situazioni nuove e di saper perciò cogliere anche contenuti differenti da quelli già acquisiti.
- \* *Fluidità categoriale*: risiede nella capacità di passare rapidamente da un contenuto ad un altro, da una categoria all'altra, da un argomento all'altro e anche di aver compresenti i contenuti di categorie notevolmente differenti.

- \* *Associazioni libere*: per esse si intende la capacità di associare contenuti, fatti, concetti ed idee in modo insolito, ma socialmente accettabile; sono definite libere perché il soggetto si abbandona alla sua fantasia per combinare i contenuti senza porre delle resistenze e senza valutare il prodotto razionalmente.

La combinazione delle sette componenti dà origine alla produzione creativa nei più svariati settori della vita umana. Descritta la creatività nelle sue componenti principali ci si può chiedere in che rapporto essa sta con l'intelligenza. In altre parole sorge la domanda: la creatività e l'intelligenza sono due costrutti differenti, oppure la creatività fa parte dell'intelligenza?

Prima di tutto è chiaro che vari aspetti della creatività sono presenti in una certa misura anche nei processi intellettivi. Essi sono fluidità ideativa, elaborazione, ristrutturazione e fluidità categoriale. Quindi considerare i due costrutti del tutto autonomi non sembra rispondente alla realtà.

Un'altra constatazione sembra confermare il fatto che la creatività sia integrata nell'intelligenza. Dal confronto delle persone creative con quelle non creative risultano delle nette differenze in parecchi tratti di personalità. Sono state identificate particolarmente tre aree in cui i soggetti creativi risultano superiori rispetto ai non creativi: temperamentale, intellettuale e etica. Il soggetto creativo nell'area temperamentale risulta introverso, disinvolto, emotivo, individualista, tollerante di ambiguità e motivato internamente; in quella intellettuale risulta curioso, indipendente, predisposto ad un ragionevole rischio, conscio del suo valore, di chiara identità, di precisi obiettivi; in quella etica si manifesta volitivo, tenace, sensibile al bello e al vero (Polacek, 1991, 536).

In sintesi si può sostenere che una buona intelligenza sia calata in una personalità con attributi positivi. Di conseguenza la creatività consiste in una buona intelligenza unita ad una forte motivazione. La motivazione si manifesta in qualità di pensieri, sentimenti, emozioni, pulsioni, nella tenacia, perseveranza, impegno, ambizione e inquietudine interiore.

In base a questa considerazione si può sostenere che la creatività può sussistere soltanto ad un certo livello di intelligenza e che sia possibile potenziarla prevalentemente nelle sue componenti motivazionali. Molto più difficile, come si è già visto in base ai dati di Carroll sui tre strati, è promuovere i complessi ed elevati processi mentali e quindi migliorare la capacità creativa stessa.

### 3. Personalità

Nel passato le dimensioni della personalità non sono state molto utilizzate nell'orientamento. Vari teorici, come riportano Osipow e Fitzgerald (1996), sono convinti che i gruppi professionali non si differenziano tra loro

nelle dimensioni di personalità, per es., gli avvocati dai medici o i medici dagli architetti, ecc.

Durante questi ultimi decenni sono stati raccolti numerosi dati su tale argomento ed è stato constatato che le varie dimensioni di personalità sono effettivamente correlate con la scelta, l'esercizio e il successo di determinate professioni.

Delle numerose conferme sceglieremo solo alcuni dati ottenuti sui più noti questionari di personalità. Tali sono il California Psychological Inventory di Gough (1959), il Type Indicator di Myers (1991), il Sedici Fattori di Personalità di Cattell (1963), il Temperament Survey di Guilford e Zimmerman (1981) e il Questionario sugli Stili di Personalità di Silver e Malone (1993).

### ***California Psychological Inventory***

Il questionario è formato da diciotto scale di cui alcune sono: Senso di dominio, Adattabilità sociale, Socievolezza, Spontaneità<sup>4</sup>.

Vediamo qualche conferma empirica del rapporto tra le scale del questionario e qualche gruppo occupazionale. I poliziotti di successo risultavano alti in: Efficienza mentale, Successo attraverso il conformismo, Autocontrollo e Buona impressione.

I dirigenti di varie aziende risultavano alti in: Senso di dominio, Adattabilità sociale, Autoaccettazione, Tolleranza, Successo attraverso indipendenza.

Come si può vedere facilmente i rapporti sono secondo le aspettative logiche e quindi confermano l'utilità di dimensioni di personalità per prevedere la scelta e la soddisfazione professionale.

### ***Type Indicator***

Il questionario è basato su quattro processi ampiamente descritti da G. Jung. Due riguardano la direzione di tali processi e due si riferiscono ad atteggiamenti verso l'ambiente esterno. Dalla contrapposizione di questi quattro elementi si ottengono quattro dimensioni delle quali una si riferisce ad un vasto tratto di personalità (Estroversione - Introversione) mentre le tre rimanenti riguardano processi mentali o affettivi. Le quattro dimensioni sono: Estroversione - Introversione, Sensazione - Intuizione, Pensiero - Sentimento, Giudizio - Percezione.

Vediamo qualche dato su quattro categorie di professionisti: architetti, ricercatori, scrittori e matematici. Gli scrittori risultarono essere contraddistinti da Intuizione e Sentimento, i ricercatori e i matematici da Intuizione e Pensiero e gli architetti da Intuizione e Percezione. I dati risultano in pieno accordo con le aspettative logiche.

<sup>4</sup> La denominazione delle scale sarà sempre riportata con la lettera maiuscola per distinguerla da un semplice riferimento alla dimensione di personalità generale.

## ***Sedici Fattori di Personalità***

Come dice il titolo il questionario intende rilevare sedici dimensioni di personalità che formano poi cinque aree di personalità più generali: Estroversione, Ansietà, Vigore, Indipendenza e Autocontrollo.

Krug (1981), servendosi dei protocolli ottenuti dal campione di standardizzazione del questionario, ha selezionato una ottantina di profili. L'autore ha notato, tra l'altro, che gli operatori sociali risultarono alti in Estroversione e Indipendenza, bassi in Ansietà e medi in Vigore. Basti questo esempio per confermare l'utilità del questionario nel definire la struttura dei vari professionisti.

## ***Temperament Survey***

Il questionario di temperamento è formato da dieci dimensioni bipolari che corrispondono a dieci fattori della personalità di cui alcune scale sono: Attività generale - Inattività, Tendenza a dominarsi - Impulsività, Ascendenza - Sottomissione.

Vediamo qualche esempio: i consiglieri risultarono alti in Stabilità emozionale, Oggettività, Benevolenza e Relazioni personali; i pastori in cura d'anime risultarono bassi in Ascendenza, Socievolezza, ed alti in Benevolenza, in Relazioni personali e in Stabilità emozionale.

Il profilo del manager è risultato semplice e logico: alto in Attività generale, Ascendenza e Socievolezza; il top manager poi è risultato alto anche in Stabilità emozionale e in Relazioni personali.

## ***Stili particolari di personalità***

Recentemente Silver e Malone (1993) hanno elaborato il Questionario sugli Stili di Personalità ed hanno messo in rapporto alcuni sottotipi delle generali patologie rilevate dal medesimo questionario con alcune attività lavorative. Previamente dalla osservazione clinica risultava che i soggetti affetti da una determinata patologia (quando non era pronunciata), tendevano ad alcuni tipi di attività notevolmente differenti dai soggetti con un altro tipo di patologia. Per es., i soggetti di stile ossessivo-compulsivo preferivano il settore tecnico che richiede il minimo di partecipazione emotiva e privilegia la personalità "quadrata". Queste constatazioni hanno suggerito che i leggeri disordini di personalità non si oppongono necessariamente al successo professionale.

Altri stili proposti e verificati dagli autori sono: paranoide, impulsivo, isterico, depressivo, narcisistico.

Queste associazioni per ora sono soltanto suggestive, ma in ogni caso indicano come anche le leggere tendenze alla patologia possono contribuire ad un valido esercizio di alcune professioni.

Sul rapporto dei tratti di personalità e i gruppi occupazionali possiamo concludere che esiste un'effettiva relazione tra la struttura della personalità e

i requisiti delle varie professioni. Diversamente dalle convinzioni di alcuni teorici del passato i dati fin qui esposti indicano come le più svariate dimensioni di personalità possono contribuire alla conoscenza del soggetto e come entro certi limiti possono essere utili nella previsione dell'adattamento e del funzionamento di un soggetto nel settore lavorativo e professionale.

#### **4. Preferenze professionali**

Dopo le attitudini le preferenze professionali sono un secondo costrutto importante nel processo dell'orientamento. Esse fanno parte dell'area motivazionale in quanto sono basate sugli stati affettivi di piacevolezza. Per molti ricercatori le preferenze sono un sinonimo di interessi professionali. Le preferenze sono componenti fondamentali della nota teoria di John Holland e sono articolate in sei aree alle quali corrispondono sei tipi professionali.

I tipi e le aree sono: Realista, Investigativo, Artistico, Sociale, Intraprendente e Convenzionale. Tra il tipo e la rispettiva area sorge una tensione e quindi una reciproca attrazione con le prevedibili conseguenze come soddisfazione, rendimento e stabilità sia nel corso di studi come anche nell'occupazione. Nel caso opposto, e cioè l'avversione ad una determinata area le conseguenze sono negative: insoddisfazione, scarso rendimento e abbandono dell'area (scolastica o professionale). Altre utili predizioni riguardano la formazione del tipo: un ambiente che possiede una elevata identità potenzierà il tipo esistente, formerà un tipo amorfo e metterà in crisi il tipo differente e lo spingerà all'abbandono dell'area.

Le preferenze professionali e gli interessi offrono notevoli contributi nei loro due aspetti, soddisfazione e stabilità, nella gestione del processo di orientamento al livello scolastico e a quello occupazionale.

#### **5. Autoefficacia**

L'autoefficacia come costrutto psicosociale è stato elaborato da A. Bandura (1977). Essa consiste nella convinzione del soggetto di possedere delle abilità richieste per un determinato compito.

Bandura articola l'autoefficacia in alcuni concetti subordinati. In essa è presente una sommaria valutazione delle abilità personali e la natura del compito da affrontare. Da tale valutazione dipenderà: a) se una attività sarà scelta o meno, b) se sarà scelta, quanto sforzo sarà effettuato per superare gli ostacoli e quanta perseveranza sarà necessaria per il raggiungimento del risultato. Inoltre, in essa possono essere distinti tre aspetti: a) il livello, b) la forza o intensità, c) l'estensione.

Il livello si riferisce alla difficoltà del compito da svolgere con la relativa convinzione di conseguire il successo. La forza è rappresentata dal grado di

fiducia che il soggetto possiede di poter svolgere un determinato compito. L'estensione o la generalità del campo si riferisce all'ampiezza del settore in cui può aver luogo il comportamento (ampio o ristretto).

Bandura ha descritto ampiamente anche quattro «sorgenti» dell'autoefficacia: previa esperienza positiva (successo), esperienza vicaria (osservazione delle persone di successo), persuasione verbale (esortazioni da parte di terzi) e stati affettivi costruttivi (rilassamento).

L'esito positivo dell'attività intrapresa è il fattore principale nella formazione dell'autoefficacia; il successo non solo potenzia l'autoefficacia ma incoraggia il soggetto a proporsi degli obiettivi ancora più elevati.

L'autoefficacia si realizza in un contesto sociale e perciò implica necessariamente che il soggetto sia convinto di poter controllare il suo ambiente: personale e istituzionale. Il primo esprime la convinzione del soggetto di poter produrre un cambiamento nell'ambiente con lo sforzo personale e creativo, usando le proprie abilità; il secondo riguarda la sua convinzione di poter modificare l'ambiente come tale. In questo caso si tratta di «autoefficacia collettiva».

L'autoefficacia ha una vasta applicazione nei vari settori della psicologia, della sociologia e dell'educazione (per una trattazione estesa si veda Polacek, 1995). Naturalmente essa ha una notevole importanza anche nell'orientamento particolarmente nel processo della scelta scolastica e professionale (per un'esposizione a tale riguardo si può vedere Polacek, 1997).

L'autoefficacia è inoltre in rapporto positivo con i fattori dello sviluppo e con i traguardi del medesimo come già esposto nella prima parte di questa relazione. Essa infatti corrisponde alla realizzazione di alcune aree della Ryff (1989) come autonomia, padronanza dell'ambiente e gestione della propria crescita.

## **6. Rapporto tra i costrutti**

In questa ultima parte intendiamo mettere in rapporto i costrutti fondamentali del processo dell'orientamento. Esamineremo brevemente il rapporto tra le abilità e i tratti di personalità, tra le abilità e gli interessi professionali e fra i tratti di personalità e gli interessi.

Nel passato, come è stato già detto all'inizio di questa relazione, i risultati sui rapporti tra questi costrutti sono stati deludenti. Sembrava che tra l'intelligenza e la personalità non ci fosse nessun rapporto significativo come del resto anche tra gli altri costrutti sopra nominati. Con il perfezionamento dei metodi di ricerca, particolarmente con il procedimento della meta-analisi, sono stati eliminati i risultati contraddittori e sono emersi vari rapporti significativi tra i costrutti citati. Tuttavia, allo stato attuale, si tratta solo di primi tentativi di sintesi.

Ackerman e Heggstad (1997) sono stati tra i primi ad affrontare questi vasti argomenti. I due autori hanno condotto la meta-analisi su 155 studi, ba-

sati su 188 campioni con oltre 60.000 soggetti dai quali sono stati ottenuti più di 2.000 coefficienti di correlazione.

Prendiamo in considerazione il rapporto tra le abilità e le dimensioni di personalità.

La prima constatazione che gli autori hanno fatto è stata quella che alcune dimensioni di personalità sono state associate con l'intelligenza generale e tale associazione è risultata costante nei campioni. L'intelligenza generale è risultata correlata positivamente con le seguenti caratteristiche di personalità: Benessere generale, Forza sociale, Coinvolgimento sociale, Estroversione e Apertura all'esperienza, mentre è risultata correlata negativamente con: Stress, Alienazione, Ansia e Psicoticismo (labilità emotiva).

Questi dati sono piuttosto generici tuttavia possono contribuire ad una migliore comprensione del rapporto tra i due tipi di variabili e nelle diagnosi individuali possono contribuire all'esame delle convergenze tra le abilità mentali con quelle di personalità.

### **6.1. Abilità e interessi**

Anche il rapporto tra abilità e interessi appare attualmente più stretto rispetto al passato. Gli interessi di contabilità risultarono essere correlati positivamente con l'abilità numerica e con il ragionamento induttivo; gli interessi letterari con l'abilità verbale e ancor più con l'intelligenza generale; gli interessi artistici risultarono correlati negativamente con l'abilità numerica; similmente gli interessi atletici sono stati correlati negativamente con l'abilità verbale; l'interesse per il servizio sociale è risultato correlato negativamente sia con l'abilità numerica che con l'intelligenza generale; gli interessi per la meccanica sono stati correlati negativamente con l'intelligenza generale.

Una particolare attenzione è stata dedicata alle aree professionali di Holland. L'area Realistica è risultata correlata positivamente con l'abilità spaziale e quella numerica; l'area Artistica positivamente con l'abilità verbale e con la capacità musicale; l'area Investigativa con l'abilità verbale, numerica e spaziale; tra l'area Sociale e la abilità numerica e spaziale la correlazione è stata negativa.

Questi dati confermano un sostanziale rapporto tra le specifiche abilità mentali e gli interessi che si riferiscono ad un simile contenuto. Come si è visto dai coefficienti tale rapporto è in alcuni casi positivi ed in altri negativo a seconda se le abilità vengono considerate dal soggetto piacevoli oppure spiacevoli. Anche in questo caso la convergenza tra i due tipi di variabili rinforza la convinzione del soggetto e dell'esperto che la struttura individuale sia veramente stabile.

### **6.2. Interessi e personalità**

Particolarmente nella teoria di Holland viene sostenuto un effettivo rapporto tra gli interessi e la personalità. Le conferme sono numerose e i coefficienti di correlazione sono talvolta positivi e talvolta negativi. L'area Sociale

e Intraprendente è risultata associata all'Estroversione; l'area Investigativa e Artistica all'Apertura all'esperienza; l'area Convenzionale alla Coscienziosità; l'area Sociale è risultata correlata con il Benessere generale; l'area Sociale e Intraprendente con la Forza sociale; l'area Convenzionale con il Controllo di sé e il Tradizionalismo; l'area Artistica è risultata essere correlata negativamente con il Tradizionalismo e positivamente con l'Assorbimento ossia con un interesse intenso; infine il Nevroticismo è risultato essere correlato negativamente con l'area Realistica e con l'area Investigativa.

Anche il rapporto tra gli interessi, le preferenze professionali e varie dimensioni di personalità è ampiamente sostenuto dai dati empirici. La supposizione di Holland, secondo la quale nelle preferenze si esprime una sostanziale parte della personalità, è pienamente confermata.

In sintesi si può concludere che fra le tre variabili, personalità, interessi e intelligenza, esiste una mutua dipendenza. Le abilità e le dimensioni positive della personalità sono un presupposto per il successo in un determinato settore e gli interessi sono forze motivanti in base alle quali il soggetto si sente in grado ad affrontare un compito e se in esso ottiene successo potenzia i suoi interessi. Nel caso contrario gli interessi e la motivazione del soggetto progressivamente svaniranno.

## 7. Conclusione

Attualmente il mondo del lavoro è delineato dagli esperti nelle sue tendenze principali come segue: globalizzazione del mercato, aumento di competitività, spostamento dalla produzione ai servizi e alla gestione delle informazioni, necessità di avere forze di lavoro più flessibili, diffusione di lavori part-time e di lavori a contratto. Confrontarsi con questa situazione richiede a tutti quelli che intendono entrare nel mondo del lavoro non soltanto delle elevate competenze, ma anche la flessibilità nella progettazione dell'occupazione e nello stile personale, nella fiducia in se stessi e nel potenziamento della autoefficacia.

Si spera che i costrutti descritti in questa relazione possano contribuire ad un buon esito del confronto dei giovani con questa nuova e complessa situazione.

## Riferimenti bibliografici

- ACKERMAN P.L. - E.D. HEGGESTAD, *Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits*, in «*Psychological Bulletin*», 1997, 121, 219-245.
- ARTO A., *Psicologia evolutiva: Metodologia di studio e proposta educativa*, Roma, LAS, 1991.
- BALTES P.B., *Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline*, in «*Developmental Psychology*», 1987, 23, 611-626.
- BANDURA A., *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, in «*Psychological Review*», 1977, 84, 191-215.



- CARROLL J.B., *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*, Cambridge, University Press, 1993.
- CATTELL R.B., *Questionario dei sedici fattori della personalità «16 P.F. Test». Manuale supplementare per la Forma C.*, Firenze, Organizzazioni Speciali, 1963.
- GOTTFREDSON L.S., *Why g matters: The complexity of everyday life*, in «*Intelligence*», 1997, 24, 79-132.
- GOUGH H.G., *California Psychological Inventory. Manuale*, Firenze, Organizzazioni Speciali, 1959.
- GUILFORD P. - W.S. ZIMMERMANN, *Guilford-Zimmerman Temperament Survey, Manuale*, Firenze, Organizzazioni Speciali, 1981.
- GUSTAFSSON J.E. - G. BALKE, *General and specific abilities as predictors of school achievement*, in «*Multivariate Behavior Research*», 1993, 28, 407-434.
- GUSTAFSSON J.E. - J.O. UNDFHEIM, *Individual differences in cognitive functions*, in BERLINER D.C. - R.C. CALFEE (Ed.), *Handbook of educational psychology*, New York, Macmillan, 1996.
- HOLLAND J.L., *Making vocational choices*, 3th edition. Odessa, Psychological Assessment Resources, 1997.
- HUPHREYS L.G., *Intelligence: Three kinds of instability and their consequences for policy*, in LINN R.L.(Ed.), *Intelligence: Measurement, theory, and public policy*, Urbana, University of Illinois Press, 1989.
- KRUG S.E., *Interpreting 16PF profile patterns*. Champaign, Institute for Personality and Ability Testing, 1981.
- MAGNUSSON D., *Foreword: Towards a developmental science*, in MAGNUSSON D. et alii (Ed.), *The lifespan development of individuals: Behavioral, neurobiological, and psychosocial perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
- MYERS I.B., *Myers-Briggs Type Indicator. Manuale*, Firenze, Organizzazioni Speciali, 1991.
- OSIPOW S.H. - L.F. FITZGERALD, *Theories of career development*, 4th edition, Boston, Allyn and Bacon, 1996.
- POLÁČEK K., *Un modello di creatività per l'educazione*, in «*Orientamenti Pedagogici*», 1991, 38, 553-569.
- , *Valutazione della maturità psicologica*, in «*Orientamenti Pedagogici*», 1993, 40, 855-861.
- , *Autoefficacia: costruito e utilizzazione*, in «*Orientamenti Pedagogici*», 1995, 42, 927-957.
- , *L'autoefficacia nell'orientamento*, in «*Orientamento Scolastico e Professionale*», 1997, 37, 173-180.
- POLÁČEK K. - A. FANELLI - R. TELESKA, *La predizione del successo/insuccesso scolastico nella scuola secondaria di secondo grado*, in «*Orientamenti Pedagogici*», 1992, 39, 991-1008.
- ROUNDS J.B. - T.J. TRACEY, *From trait-and-factor to person-environment fit counseling: Theory and process*, in WALSH W.B. - S.H. OSIPOW (Ed.), *Career counseling: Contemporary topics in vocational psychology*, Hillsdale, Erlbaum, 1990.
- RYFF C.D., *Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being*, in «*Journal of Personality and Social Psychology*», 1989, 57, 1069-1081.
- SCHMUTTE P.S. - C.D. RYFF, *Personality and well-being: Reexamining methods and meanings*, in «*Journal of Personality and Social Psychology*», 1997, 73, 549-559.
- SILVER C.B. - J.E. MALONE, *A Scale of Personality Styles based on DSM-III-R for investigating occupational choice and leisure activities*, in «*Journal of Career Assessment*», 1993, 1, 427-440.
- SMEJLER A.C. - B. TORESTAD, *Verbal intelligence: A key to basic skills?*, in «*Educational Studies*», 1996, 22, 343-356.
- SNOW R.E. - D.F. LOEHMANN, *Implications of cognitive psychology for educational measurement*, in LINN R.L. (Ed.), *Educational measurement*, 3rd edition. New York, Macmillan, 1989.
- SUGARMAN L., *Narratives of theory and practice: The psychology of life-span development*, in WOOLFE R. - W. DRYDEN (Ed.), *Handbook of counselling psychology*, London, Sage, 1996.

---

MICHELE  
COLASANTO\*

## Trasformazioni produttive e orientamento al lavoro

### 1. I riferimenti culturali sul rapporto formazione e lavoro

*Orientamento ed educazione* hanno la stessa radice culturale. Oggi spesso si parla di orientamento per lo più in maniera strumentale alle scelte occupazionali o, in relazione alle scelte scolastiche. Non ci si preoccupa, in senso più ampio, del percorso che un giovane deve compiere per diventare grande. È questo, invece, un passaggio molto importante sul quale bisognerà soffermarsi soprattutto in rapporto al nuovo dialogo che formazione e lavoro vanno instaurando.

Cambiano i significati attribuibili sia al lavoro che alla formazione e essi vanno assumendo nuove modalità di dialogo e interscambio. Il lavoro diventa un momento di formazione nella vita delle persone e la formazione anima e spesso coagula le iniziative locali.

Il lavoro si flexibilizza e tende ad incorporare la formazione che, a sua volta, richiede più progettualità e integrazione.

---

\* Ordinario di Sociologia presso la Facoltà di Economia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Attualmente è Presidente dell'ISFOL.

In questo contesto, appare importante sottolineare e soffermarsi su un aspetto di fondo del rapporto con il lavoro che è l'educazione all'autonomia. Essere autonomi, infatti, significa essere capaci di leggere il mercato del lavoro, avere le capacità e le competenze per dialogare con esso, cercare e progettare la propria strada, sempre nella logica di sistema e di servizi dedicati. L'espressione 'diventate imprenditori di voi stessi' usata molto spesso con i giovani, è improvvida e potrebbe coincidere con la deresponsabilizzazione degli adulti, se essa significa 'arrangiatevi'. 'Diventate imprenditori di voi stessi', significa innanzitutto 'divenite autonomi, capaci di rischio calcolato, intelligente, pensato, capaci di misurarvi coi vostri desideri, con le vostre competenze maturate, con ciò che voi siete, con il vostro progetto di vita'. Tutto questo ci riporta alla centralità dell'educazione. La fase della progettazione individuale, la costruzione di un progetto di vita e di un progetto professionale diventa però un punto essenziale dell'orientamento, nelle sue tre fasi classiche di *informazione*, *formazione* e *consulenza*, al servizio di giovani e adulti per renderli protagonisti, imprenditori del proprio percorso, pur non dimenticando i ruoli e le responsabilità delle istituzioni.

La formazione, il lavoro e l'orientamento entrano nel dibattito annoso con ascendenze internazionali importanti che sposta l'attenzione su ciò che viene chiamato, con un termine anglosassone, "workfare", lo stato del benessere legato al lavoro più che al benessere tout-court, più che al "welfare state".

Oggi l'emergenza occupazione, non più intesa come la ricerca del posto di lavoro, ma come un insieme di momenti e opportunità, compresa la formazione (professionale e non) come dimensione educativa, è fondamentale per i giovani in modo particolare, ed è giusto che sia al centro della politica. Ecco che insieme alla salute, all'assistenza e al lavoro, la formazione — e con essa ci auguriamo anche l'orientamento — rientra nelle trattative del *welfare*.

Alla base del nostro ragionamento, quindi, abbiamo due fenomeni in pieno cambiamento, a cui si collegano, come in ogni cambiamento, delle ambivalenze. Del resto viviamo in un periodo di ambivalenze economiche, come ad esempio, ciò che sta accadendo: che alla ripresa produttiva non corrisponde un aumento dell'occupazione. Ma le ambivalenze e le contraddizioni presenti nelle trasformazioni produttive in atto nella società fanno parte della vita e con esse bisogna imparare a convivere, per cui è difficile fare delle previsioni, soprattutto a medio termine, al massimo si può ragionare da qui a cinque anni e applicare la logica del discernimento nell'analisi integrata dei fattori.

Così nella società attuale constatiamo che, da un lato c'è il rilancio del valore del lavoro: si pensi alla dottrina sociale della Chiesa, in particolare alla *Centesimus anno*, in cui emergono l'apprezzamento del lavoro, della creatività, e la considerazione del lavoro al centro dello sviluppo; dall'altro cambia il senso stesso del lavoro. Mentre si osserva il crescere di una domanda di creatività, soggettività, responsabilità e autonomia rivolta al mondo del lavoro si parla nello stesso tempo — una certa letteratura lo giustifica — di 'morte del lavoro' nel senso che sembra non essere più una esperienza significativa per l'uomo.

Come notava, ad esempio, con efficacia la *Nota Pastorale dei Vescovi italiani* in occasione dell'anniversario della *Rerum Novarum*, il lavoro "abbandonati i suoi luoghi tradizionali... si è frantumato nei molti luoghi dell'esistenza, moltiplicandosi in una miriade di mestieri e di professionalità, polverizzandosi in mille uffici". A dire il vero, non è che i "grandi contenitori" di lavoro non appartengano anche alla società post-industriale: basti pensare alle banche o alle concentrazioni impiegate di certe multinazionali. Ma certo si può convenire sull'immagine proposta di una diffusione del lavoro nei tanti rivoli della società dai "mille mestieri", il mondo "dei lavori". Ciò comporta spinte verso la frantumazione degli interessi, ma anche la ricomposizione delle solidarietà sulle linee spezzate e orizzontali dei gruppi situazionali (e locali) piuttosto che sulle onde lunghe e verticali del superamento delle disuguaglianze.

Il paradigma esistenziale futuro non è più basato solo sul lavoro ma, più in generale, è l'intero volto della società che non si regge più sul lavoro. I criteri di stratificazione sociale, che identificano le classi in ragione delle appartenenze professionali, spiegano meno di un tempo il funzionamento del sistema sociale che oggi vede i processi di divisione sociale basarsi su una molteplicità di fattori quali, ad esempio, la centralità/perifericità rispetto ai diversi centri di potere o al sistema delle garanzie. In altre parole privilegio e reddito possono anche non coincidere e il possesso di un bene non ne garantisce automaticamente la reale disponibilità, come mostrano le analisi sui limiti sociali dello sviluppo.

## **2. Trasformazioni produttive e valorizzazione delle risorse umane**

Caduta la capacità omologante, ma insieme aggregativa dei vecchi paradigmi produttivi (idealtipicamente la 'grande fabbrica') e accresciutosi l'intreccio tra situazioni specificatamente soggettive e diversificazione delle condizioni di lavoro, diventa arduo tenere insieme, mediare interessi e solidarietà e anche tutelare il lavoro con i vecchi metodi.

Il concetto di *aggregazione* infatti va cambiando: non c'è più o ce n'è molto meno, la concentrazione del lavoro nella grande fabbrica. Si capovolge lo scenario degli anni '50 o '60: *big is better*, perciò *big Business, big Labour, Big State*. La realtà organizzativa attuale si presenta con una caratteristica di produzione più snella, con delle organizzazioni piatte, senza quasi gerarchia. In più si associa il fenomeno della globalizzazione che ha avuto un impatto forte sul mondo del lavoro, sul modo di lavorare e sui nuovi lavori, come quelli connessi alla tecnologia. Un esempio è rappresentato dal *telet lavoro*, anche se va detto che in effetti ci sono più persone che lo studiano di quanti in effetti lo svolgono, almeno in termini di registrazione ufficiale del fenomeno.

Dal quadro di analisi proposto scaturisce che, nella definizione del cambiamento che sta interessando il lavoro, le caratteristiche di fondo afferiscono prevalentemente a due ordini di fattori:

- i cambiamenti nel modo di lavorare e di interpretare il lavoro nella sua specificità funzionale e di processo per cui l'importanza delle risorse umane e l'apprendimento come metodologia di sviluppo formativo;
- i cambiamenti in termini di lavori e professioni e la formazione lungo tutto l'arco della vita come perno per lo sviluppo di una concezione di sistema.

Data la crescita irreversibile della concorrenza e dell'integrazione dei mercati a livello mondiale, in particolare nell'ultimo decennio, è richiesto ormai a questo tipo di paesi un forte consolidamento verso una gamma di prodotti la cui competitività si misura meno sul prezzo e più sulla qualità. Ma se la qualità è l'unico mezzo per raggiungere alti profitti e sostenere salari elevati, il tipo di produzione così caratterizzata richiede per l'appunto un notevole *input* di capacità professionali, così come di queste ultime c'è bisogno per la diversificazione e la personalizzazione dei prodotti di altri fattori per sottrarre la produzione alla morsa della concorrenza basata sul prezzo. Il postulato del razionalismo 'l'uomo giusto al posto giusto' infatti non tiene più, anche perché il "posto giusto" è scomparso.

Un'altra ambivalenza dunque è il lavoro che cresce come qualità, fattore primo di competitività. La domanda futura sarà di un lavoro fortemente qualificato. Citando Le Goff va detto che "la materia prima in Europa è la materia grigia", cioè la capacità di pensare, di fare ricerca e allora le risorse umane dovrebbero essere sempre più qualificate in questa direzione.

Cambiano anche i contenuti del lavoro, crescono non solo le "nuove professioni" dai contenuti elevati, ma anche le "nuove servitù", i mestieri meno qualificati, in particolare i lavori manuali non-operai. Si formano così due mercati distinti — da un lato il mercato del lavoro qualificato e meglio protetto dei settori produttivi e del terziario avanzato; dall'altro quello del lavoro a bassa e bassissima qualificazione, le "nuove servitù", prevalentemente del settore dei servizi.

Dall'esperienza americana si è parlato di *declining middle*, anche se dagli studi di realtà italiane, come per esempio, la Lombardia, è più confacente parlare di un "allungamento" del mercato del lavoro piuttosto che di polarizzazione, con una tenuta della fascia intermedia. Un mercato del lavoro "lungo" sicuramente comporta maggiori possibilità di riequilibri di ordine qualitativo, rispetto a una domanda che si fa sempre più complessa e diversificata, e necessita quindi sempre più di adeguate azioni di osservazione del mercato e di monitoraggio delle tendenze nel sistema delle professioni. Inoltre, l'articolazione e la differenziazione della struttura occupazionale, se da un lato moltiplicano le *chance*, dall'altro rendono meno certe e sicure le prospettive lavorative del singolo. Di qui l'esigenza di offrire strumenti di sostegno ai lavoratori con adeguati programmi di formazione continua.

La formazione in questo nuovo quadro, nelle sue diverse espressioni, partendo appunto dall'orientamento, va intesa dunque come diritto di cittadinanza e bene collettivo, proprio perché il lavoro non può più essere promes-

so come sicuro e stabile ed occorre che almeno siano assicurate sufficienti opportunità di formazione. Uno strumento utile, in tal senso, è proprio la concertazione che aiuta a sollecitare gli interessi ma anche le responsabilità degli attori sociali coinvolti. D'altra parte è questo ormai un principio largamente accolto nell'intero comparto delle politiche sociali dove si ritiene che i compiti programmatori delle istituzioni pubbliche debbano essere esercitati nel rispetto e nel coinvolgimento della "società civile", nella prospettiva del principio di sussidiarietà, come per esempio avviene per la formazione continua in Germania e Francia.

Inoltre l'azienda diventa una costruzione cognitiva, una *learning organization* in cui viene superata la separazione tra conoscenza e azione e del concetto di *competenza* tradizionale; nell'apprendimento infatti si rivaluta la sua componente di interazione sociale, adattiva e morfogenetica, si riconsiderano i valori e si affida alla *leadership* le responsabilità formative.

In termini di *management* è importante rilevare che la qualità del prodotto, in questi contesti organizzativi, è assicurata dalla qualità del lavoro; la cultura delle imprese è chiamata a fornire di identità e strategie ed infine nei sistemi produttivi, si determinano non poche situazioni lavorative in cui entrano in gioco termini come *partnership* o imprenditività diffusa.

Si sta constatando, però, nel campo della formazione il fenomeno della domanda sociale di formazione e di lavoro. Per esempio, mentre i giornali, soprattutto di provincia, esprimono una richiesta di lavoro non qualificato — molto richiesti sono i lavori connessi ai servizi alla persona (più o meno qualificati), la vendita e le funzioni tecniche — la domanda di formazione si esprime su modelli e stereotipi di iper-specializzazione. Si sviluppa una domanda sociale piuttosto che una domanda reale che risponde ad un'offerta di lavoro.

Questa domanda sociale regola attualmente il mercato. I soggetti primi sono le famiglie ed è una situazione che riguarda un po' tutti i sistemi formativi regionali e nazionali.

Un altro esempio ci viene da una ricerca ISFOL sulle iscrizioni alla scuola media superiore. Le iscrizioni agli Istituti tecnici nell'ultimo periodo stanno diminuendo mentre la richiesta di personale tecnico è in aumento, come si evince dall'analisi delle inserzioni.

In fondo la variabile di comando della programmazione di molti sistemi regionali è quello che la gente spera, frutto di una proiezione di desiderio sociale, non è quel che serve al sistema produttivo. Se certe occupazioni non vengono ricoperte non è perché non ci sono i corsi, ma perché la gente non partecipa nemmeno a quei corsi, nella rincorsa di "master", di titoli e spesso non di professionalizzazione realmente richiesta. Un caso classico di non congruenza è quello dei mestieri rifiutati e la scarsa propensione alla mobilità: la volontà, la mobilità dei disoccupati è molto bassa, molto alta invece quella di chi lavora. Nella regolazione di queste dinamiche l'orientamento potrebbe avere una funzione molto importante purché non diventi un qualcosa di rigidamente economicistico.

Il vero cambiamento va riposto nel concetto di formazione come investimento. La stessa concertazione, risorsa formidabile per riordinare l'intero sistema formativo, ne ha estremo bisogno, per non costringersi dentro logiche puramente funzionali a questo o quell'obiettivo politico ed essere, a seconda delle capacità (o volontà), semplicemente consultiva o portatrice di un potere di veto. Ciò su cui si vuole richiamare l'attenzione è la necessità di percepire la formazione, tutta la formazione, non unicamente come risorsa per lo sviluppo o *chance* per l'inserimento professionale delle persone. In un sistema sociale che ha bisogno di recuperare intensamente gradi di coesione, la formazione e l'orientamento vanno intese non più solo come un bene collettivo, ma come uno strumento di regolazione sociale che, oltre a promuovere l'interiorizzazione di norme e valori e a trasmettere saperi, diventa un punto di connessione fra soggetti e organizzazioni.

### **3. L'orientamento al lavoro presupposto alle nuove politiche del lavoro**

Il lavoro, dunque, non spiega più la società e la formazione deve adeguare le proprie strutture alle nuove richieste, senza essere solo una formula per nascondere la disoccupazione. L'orientamento in relazione al nuovo dialogo tra formazione e lavoro ha una sua specificità ed importanza. Esso deve considerare e aiutare la persona ad essere protagonista di se stessa, a qualsiasi livello, sia nelle scelte scolastiche che lavorative, sia per laureati che diplomati, con una forte attenzione a coloro che hanno meno *chances*.

La stessa formazione ha bisogno di un continuo supporto dell'attività di orientamento in quanto si sta più spostando verso formule formative di alternanza che possono portare tutti i loro frutti solamente se sono supportate da un'attività di orientamento. Così, infatti, si potrà sviluppare il concetto di *occupabilità* e renderlo concreto. Intanto bisognerebbe evitare di far calare solamente dall'alto le soluzioni qualunque esse siano, perché anche sul piano territoriale le realtà sono molto differenziate ed è necessario dare alle politiche una elevata valenza attiva.

L'articolo 127 del trattato di Maastricht dell'Unione Europea definisce gli obiettivi specifici per la formazione professionale europea. Questi obiettivi in materia di formazione professionale implicano la necessità di obiettivi corrispondenti nel campo dell'orientamento professionale europeo. Ad esso si aggiunge anche il Consiglio Straordinario di Lussemburgo che considera l'orientamento una politica attiva per la promozione dell'occupazione.

La prassi orientativa consistente nell'erogazione di servizi di informazione, formazione e consulenza, si sostanzia nell'utilizzo di strumenti e nel riferimento a paradigmi e approcci teorici estremamente articolati e differenziati.

L'orientamento così diventa un'azione di supporto, elemento facilitatore nell'avvio di processi decisionali, interagisce e si situa in un sistema triadico, articolato e definito nel polo del mercato del lavoro, in quello della forma-

zione/educazione e in quello dell'individuo, cliente del servizio. Rispetto al mercato del lavoro il ruolo dell'orientamento è funzionale alla flessibilità e mutamenti continui e può giocare in termini di anticipazione, regolamentazione e gestione dei flussi di mobilità interna ed esterna. Il sistema formativo ed educativo, nella sua complessità, ha bisogno di rendere più trasparenti, confrontabili e valorizzabili i percorsi di orientamento che si snodano nelle diverse agenzie sociali, formali ed informali (scuola, università, imprese, centri dedicati ma anche volontariato, impegno sociale e culturale ecc.). In questo contesto il ruolo dei consiglieri di orientamento come facilitatori del processo è molto importante così come la loro formazione, e proprio il polo del sistema formativo ed educativo rappresenta il luogo presso il quale sono più sedimentate le capacità e più dinamico appare anche lo sforzo di ricerca in campo orientativo, ma il limite è ancora il mancato coordinamento tra tutte queste fonti creative, con rischi di duplicazione e ridondanza di prodotti.

All'interno della formazione professionale, non scolastica, si realizzano in modo più o meno generalizzato, *moduli di orientamento* per gli allievi che frequentano i corsi. Essi sono perlopiù moduli di *assessment*, di motivazione e di *follow up* individuale o di gruppo che vengono erogati dal personale docente che svolge normalmente attività di consulenza, con un *background* da psicologo o sociologo del lavoro. I metodi sono interattivi, di simulazione e *role playing*, ma la strumentazione è ancora obsoleta, facendo riferimento a paradigmi superati anche se mascherati da supporti informatici elevati.

L'orientamento deve considerarsi come facente parte del curriculum formativo e di carriera, all'interno delle istituzioni di formazione ed educazione ma anche delle imprese.

Mai come negli anni '90 ai servizi di orientamento viene ascritto dall'utenza potenziale un ruolo di sostegno nell'adozione di scelte che possono essere anche estremamente slegate dalle problematiche strettamente occupazionali. Così come si va facendo sempre più strada il concetto di *formazione continua*, anche per l'orientamento l'approccio si allunga su tutto l'arco della vita, diventando un supporto alle scelte e alla maggiore partecipazione da attore del soggetto (studente o lavoratore, espulso o in rientro ecc.).

Da una prima ricognizione di metodologie innovative le più sperimentate e fra le più sperimentali, che possono essere considerate esemplari per l'innovatività dell'approccio e il target di riferimento, si possono citare il *bilancio di competenza*, tipico della scuola francese ma che va prendendo sempre più piede in Italia, *l'orientamento non-formale*, lo *jobclub*, la *Young Enterprises* o *Simulaimpresa*, il *passaporto di competenze*.

L'ISFOL sul tema dell'orientamento scolastico e professionale ha svolto, negli anni, molte analisi e ricerche. L'orientamento è considerato nella sua funzione di "catalizzatore" e come un processo interattivo, che coinvolge individuo e offerta di servizi di consulenza, formazione ed informazione in



una dialettica continua che si dipana lungo il corso della vita intervenendo come occasione di supporto nella presa di decisione e nella pianificazione cosciente e consapevole di una carriera educativa e professionale. L'orientamento inteso come 'catalizzatore', analogicamente significa vederlo come un fattore in grado di influire sulla velocità, aumentandola o diminuendola, di reazioni che si ingenerano tra diversi elementi senza prendervi parte direttamente.

Nel nostro paese ci sarebbe bisogno di un piano nazionale per l'orientamento, oggi considerato ancora come la cenerentola all'interno delle politiche del lavoro. A livello di normativa ad esso si attribuiscono diversi e molteplici obiettivi. Nei decreti Bassanini, per esempio, l'orientamento è posto al di sotto della voce 'formazione professionale'. Nella Legge 196 invece si parla di formazione professionale e di orientamento. In questa logica vorrei tracciare le linee sulle quali si potrebbe sviluppare un piano nazionale organico di orientamento, in linea con le politiche europee.

La proposta più forte sull'orientamento è connessa alla necessità di procedere ad una ridefinizione delle strutture, a protocolli territoriali e ad un adeguamento dell'offerta e degli erogatori di servizio attraverso — per esempio — la definizione di *standard* per i centri di orientamento anche alla luce della riforma degli uffici di collocamento, alla definizione delle modalità per costruire reti che possano incontrarsi e dialogare, soprattutto a livello territoriale, per una razionalizzazione delle risorse sul territorio e una definizione degli *standard* di qualità dei servizi di orientamento che assicuri il processo di trasparenza dei servizi ai cittadini.

È importante anche rispettare il concetto di prossimità fra operatore e fruitore al fine di dare un servizio reale ed efficace allo stesso e non solo informazioni spesso ridondanti. A tal scopo la formazione degli operatori sarà necessaria, ma anche sarà importante riproporre un servizio di orientamento che sia rispettoso di questo termine con personale qualificato.

Insomma, caduto, con l'avvento della società post-industriale e la conseguente crisi del *Welfare State*, il lavoro come centro della vita sociale e promessa certa per gli individui, la formazione lungo tutto l'arco della vita, in un futuro ormai prossimo, dovrà essere in grado di offrire nuovi modelli di riferimento e nuove opportunità per i progetti di vita e di lavoro delle persone, attraverso l'uso appropriato dell'orientamento.

Questo significa che, per raggiungere gli obiettivi di strumento per lo sviluppo e di sostegno per l'occupazione, il fuoco va comunque riportato alla persona e alla sua capacità di autonomia, metodologicamente all'*educere*, cioè al tirar fuori quanto di meglio un individuo, in ogni condizione, può dare di sé. Infatti per segnare il passaggio che stiamo vivendo dalla docilità all'affidabilità, dal conflitto alla cooperazione, è essenziale far emergere la forza motivazionale e valoriale di ciascuno insieme alla sua capacità di assumere responsabilmente la propria attività. Così come non si può dimenticare, in termini attività, il passaggio da una concezione di lavoro come *opus* (manufatto) all'*azione* (il lavoro come qualcosa che fa parte di me).

Concludendo, certamente c'è un urgente bisogno di un raccordo organico del mondo del lavoro con i problemi della scuola e dell'educazione permanente, perché è nella scuola che prendono l'avvio i processi di selezione che più condizionano le *chance* e la vita di lavoro.

Occorre, però, anche uno sviluppo di sensibilità e mobilitazione contro la disoccupazione, cioè a dire contro l'ipotesi di una società che accetta di essere "dei due terzi" anche per questa via.

Ci sono infine delle sfide che si possono proporre.

- La prima riguarda la dimensione sistemica (per tutti e con diversi approcci) che deve caratterizzare sempre più ogni attività di formazione e di orientamento.
- La seconda è data dalla consapevolezza che l'orientamento come la formazione hanno un valore sociale (dare a tutti una *chance*, mettere tutti in grado di agire e di avere qualche possibilità).
- L'ultima sfida è di carattere istituzionale, cioè come si riesce a fare tutto questo in termini di politiche e di azioni concrete.

L'orientamento, in questo quadro, dovrà giocare un ruolo importante, altrimenti sarà difficile che esse possano andare in porto.

## Riferimenti bibliografici

ISFOL, *Rapporto 1997*, Milano, FrancoAngeli 1997.

ISFOL, *La simulimpresa: modello di innovazione della formazione professionale. I risultati dell'attività di monitoraggio delle imprese simulate in Italia*, Collana: Quaderni di Formazione ISFOL, Milano, FrancoAngeli 1998.

COLASANTO Michele, *Il posto del lavoro nella società e nella vita delle persone*, in SALA A. (a cura di) *Emergenza lavoro*, Casale Monferrato, Piemme 1996, 11-39.

COLASANTO Michele, *Il cantiere aperto della formazione*, in *Presenza CONFAP*, 22 (1997) 6, 5-14.



---

## **RASSEGNA DI ESPERIENZE**

- SCUOLA
- FORMAZIONE PROFESSIONALE  
E MONDO DEL LAVORO
- FORMAZIONE DEGLI ADULTI



---

BRUNO  
RAVASIO\*

## Orientamento nella scuola

“Se incontri il tuo maestro per strada lo devi ammazzare” (un detto buddista). E se incontri il tuo psicologo-orientatore?

Nel “Novantatré” di V. Hugo, quando un marinaio provoca per colpa sua un grave disastro ma compie anche un gesto eroico, il comandante, il marchese di Lan-tenac, gli conferisce la più alta onorificenza del re, davanti alla truppa schierata, e poi lo fa fucilare.

La letteratura è una metafora che non va presa alla lettera... ma che può fare pensare sempre. Riandando con la propria memoria al passato riaffiorano fatti con contorni sempre interessanti. Nella concezione freudiana della memoria, i ricordi non sono fotografie della realtà ma costruzioni mentali animate dall'affetto, nate dall'incontro tra presente e passato, qui e altrove, conscio inconscio. In tal senso “ricordare” dà ragione al suo étimo. Significa infatti alla lettera “rimettere nel cuore”.

Così, se andiamo indietro a ritroso cercando di rivedere tutti quelli che in qualche modo hanno tentato

---

\* Psicologo e psicoterapeuta attualmente dirige il Centro di Psicologia Clinica ed Educativa COSPES di Milano.

di orientarci nella vita: dai genitori, ai parenti vari, agli insegnanti — ai miei tempi non c'erano gli psicologi e gli orientatori di professione — persone variamente illuminate ... troviamo una galleria di personaggi curiosi.

Chi partiva da una sua personale esperienza, chi guardava alla opportunità di certe professioni, chi guardandoti di sottocchi intuendo la fragilità fisica suggeriva attività impiegate o di concetto... per fortuna poi ognuno di noi ha fatto quel che ha voluto, almeno spero, svicolando tra tanti condizionamenti, strettoie, canali, ecc... individuando la sua strada, poco alla volta, un percorso verso una sua identità o realizzazione. Pochi hanno incontrato persone attente ad individuare capacità o doti, ad aiutare un adolescente a capirsi, a percorrere i sentieri di una propria realizzazione. Perché l'adolescente non sa bene chi è e teme di non riuscire a diventare ciò che sogna.

Spesso si è tentato di piegarlo ai bisogni dell'istituzione, sacrificando il soggetto per l'oggetto, la persona per l'azienda, l'impresa... È pur vero che l'uomo è l'essere più adattabile che esista sulla terra, sperando sia lui ad adattarsi alle situazioni che cambiano e che non vi sia, invece, costretto da altri, forzato a compiti frustranti.

"Io sono la stoffa e lei è il sarto, faccia di me un bell'abito per il Signore" diceva Domenico Savio a don Bosco, ma quelle sono le categorie dei santi e non le nostre, che santi non siamo.

È sempre interessante riandare alla propria storia, non per avere un esempio paradigmatico per altri, ma per capire i rischi e i pericoli di un percorso, pur sempre accidentato, insidioso e sviante, come è quello dell'orientamento.

## 1. Nella scuola: perché orientare?

In questa epoca di profondi cambiamenti ci si interroga su quello che devono "fare" le scuole per chi sceglie di frequentarle o per chi vi è costretto, o su quello che possono fare.

La scuola si deve proporre semplicemente di riprodurre la cultura, di uniformare i giovani a uno stesso stile trasformandoli in tanti piccoli europei o tanti piccoli italiani?

O la scuola farebbe meglio a dedicarsi all'ideale altrettanto rischioso di preparare gli studenti ad affrontare il mondo in evoluzione che dovranno abitare?

E come faremo a decidere come sarà quel mondo e cosa richiederà loro?

L'educazione oggi non riguarda più solo problemi scolastici tradizionali quali possono essere il curriculum, i voti e le verifiche. La cultura plasma la mente, ci fornisce l'insieme degli attrezzi mediante i quali costruiamo non solo il nostro mondo, ma la nostra concezione di noi stessi e delle nostre capacità<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> BRUNER J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli 1997.

Voi tutti conoscete la storia del soldato che scoprì che tutto il suo battaglione (a parte lui, naturalmente) non marciava al passo. La favola doveva particolarmente piacere a Popper, che dichiarava (1956) di trovarsi "costantemente" nella posizione di quel soldato.

Fuor di metafora, come leggiamo nel primo paragrafo della "Logica della scoperta scientifica", nessun principio va mai accettato "senza riserve da tutta quanta la scienza" perché, dopo tutto, "tutta quanta la scienza potrebbe sbagliare ed essere nel giusto quell'unico dissenziente, il soldato che non marcia con gli altri"<sup>2</sup>.

Educhiamo all'autonomia, alla indipendenza, alla capacità di inventare il proprio futuro, di coltivare, perché no!, la "virtù del dissenso".

Coltivare la "virtù del dissenso" non significa seminare tra i giovani uno spirito di anarchia, di ingovernabilità, ma educarli alla capacità critica, renderli immuni da ogni forma di massificazione, di gregarismo, di intruppamento, inculcare in loro un atteggiamento consapevolmente critico nei confronti di ogni ipotesi, di ogni tentativo di soluzione di un problema, di ogni prospettiva orientativa.

Invitarli a non accogliere proposte già confezionate, pacchetti costruiti da altri, ma sollecitarli alla fiduciosa ricerca, al piacere della scoperta, al costruirsi il proprio sentiero nella vita...

Lo sapeva già il vecchio Senofane allorché scrisse le parole: "non fin dall'inizio rivelano gli déi tutto ai mortali, ma nel corso del tempo troviamo noi, cercando, ciò che è meglio".

*Quindi, nella scuola: non orientiamo, ma educiamoli ad orientarsi!*

## 2. Nella Scuola: educare è orientare

È necessario che l'educazione e l'apprendimento scolastico vengano considerati nel loro particolare contesto culturale. "L'educazione non è un'isola, ma fa parte del continente della cultura".

La dicitura "orientamento scolastico professionale" nella sua accezione più tradizionale indica un intervento operato da una persona (ritenuta più esperta) su un'altra (il ragazzo) in base a certi criteri definiti e posseduti dalla prima, e finalizzato ad indirizzare la seconda, nella sua vita.

Se esaminiamo rapidamente quali sono i dati sui quali i "consiglieri" si basano avremo il limite di tale operazione. Fondamentalmente genitori, insegnanti e "tecnici" si fondano su due ordini di considerazioni: da una parte la conoscenza che hanno del singolo ragazzo a cui si rivolgono, dall'altra la conoscenza che hanno della realtà scolastico-professionale in cui si pensa di inserire il ragazzo.

Allora a seconda dell'adulto che "orienta", si avrà un più o meno ampio margine di imprecisione e di superficialità.

<sup>2</sup> POPPER K.R., *Logica della scoperta scientifica*, Milano, Einaudi 1970.



Nel caso dei genitori, ad esempio, capita spesso, quando anche ci sia un'ottima conoscenza del ragazzo, di non avere una conoscenza adeguata né dei vari tipi di scuola, né della realtà lavorativa che perlopiù è conosciuta settorialmente.

Gli insegnanti, dal canto loro, hanno spesso sulla realtà lavorativa e scolastica la stessa conoscenza parziale e fondata prevalentemente sulle esperienze personali. In più non sempre arrivano ad avere una conoscenza sicura del ragazzo o perché il loro rapporto con gli alunni non ha avuto continuità nel tempo o perché per ragioni di scelte metodologiche di insegnamento non è stato correttamente approfondito.

Anche l'intervento dei "tecnici" dell'orientamento è soggetto a limiti evidenti. Ci sono, da ogni parte molte riserve sulla possibilità di conoscere "le attitudini" di un preadolescente e di evidenziarle sia per quanto riguarda l'attendibilità degli strumenti, sia per quanto riguarda la sterilità di esse nel tempo.

Per quanto riguarda poi le caratteristiche dei vari settori lavorativi esse sono assolutamente non fissabili in "profili", data la mobilità continua dei modi di organizzare la produzione. Anzi l'unica sicurezza in questo campo sembra essere proprio il cambiamento continuo che comporta continue disponibilità e capacità, a riciclare le proprie competenze professionali.

È evidente, in base a queste considerazioni, che in realtà l'adulto che ritiene di possedere "criteri" per consigliare ne possiede di parziali, approssimati e a volte persino scorretti. Inoltre si pensa che anche il "consiglio" dato da un genitore, da un insegnante o dallo psicologo pesa nel ragazzo e lo condiziona nelle proprie scelte, tanto più pesantemente quanto più egli ritiene che provenga da uno specialista.

Il ragazzo spesso lo accetta passivamente, oppure, in modo altrettanto aprioristico, lo respinge senza averlo analizzato e sottoposto a verifica quasi accettando di non gestire personalmente il momento della scelta che pure, può avere grosse ripercussioni nella sua vita.

Il discorso dell'orientamento va perciò ribaltato. Non più intervento di alcuni su altri per indirizzarli, ma intervento dell'individuo interessato sulla propria vita attraverso l'assunzione del momento della scelta scolastico-professionale come momento culminante di una decisione che gli compete.

L'orientamento diventa così un processo di auto-orientamento. Questo non significa che l'adulto scompaia dalla scena e che, per rendere il ragazzo attivo responsabile e "soggetto" delle sue scelte, lo lasci solo, ma che assuma un ruolo nuovo, e cioè quello dell'educatore che stimola nel giovane la capacità di scegliere con consapevolezza e con senso critico e gli fornisce gli strumenti per tale scelta.

"Insegnare è molto più facile che educare: per insegnare basta sapere qualcosa, per educare bisogna essere qualcuno" (Stifter).

Rendere capace un individuo di compiere delle scelte significa "formarlo", aiutarlo a crescere, a organizzare delle strutture di personalità adulta.

Scegliere un indirizzo scolastico oppure un tipo di lavoro richiede innanzitutto avere presenti da una parte i propri interessi, i propri gusti, le proprie

capacità, ciò che si è più abili a fare, ciò che si desidererebbe di fare, e dall'altra conoscere vari aspetti della realtà fuori di noi.

Tutte queste "operazioni" di conoscenza e di decisione richiedono che nell'individuo siano consolidate alcune strutture di personalità. Saper tener presenti più aspetti del problema della scelta; non solo quello "vocazionale" (ciò che mi piacerebbe fare); non solo quello "attitudinale" (ciò che so fare); non solo l'aspetto "economico" (ciò che mi permette un inserimento lavorativo meglio retribuito e più sicuro), richiede di aver superato una visione egocentrica della realtà (per definizione unilaterale).

Inoltre tenere presenti realisticamente i limiti ed i vantaggi delle diverse possibilità richiede che l'individuo sia stato abituato a distinguere tra opinione personale e dati oggettivi, che sia stato "vaccinato" contro l'abitudine ad assumere come accertato ciò che è solo possibile o come dimostrato ciò che è solo uno stereotipo o un pregiudizio.

Queste "forme" mentali non si improvvisano, ma sono appunto il risultato di un processo di maturazione personale al quale deve essere indirizzato l'intervento educativo.

Se facilitare l'auto-orientamento significa agire in queste direzioni è chiaro che da parte degli insegnanti comporta un intervento non limitato alla terza media, ma informatore di tutto il ciclo della scuola dell'obbligo e delle loro metodologie di insegnamento, e per quanto riguarda i genitori tutto il loro modo di educare<sup>1</sup>.

Noi stessi cadiamo negli errori che criticiamo a questa nostra società. Infatti in una società complessa dal prevalere dell'immagine sulla realtà, spesso ci si accontenta di dare inizialmente vita ad un programma, salvo poi presto dimenticarlo...

Definiamo un "progetto educativo", lo proclamiamo e poi... non lo realizziamo, dicendo magari che già lo facciamo.

Si deve, in sostanza, ammettere che gran parte della complessità deriva dalla confusione e che, fatto salvo il diritto ad una buona misura di utopia, non di rado tale misura è diventata un'overdose, se mi si consente questo anglicismo.

Il problema dell'orientamento è solo una faccia del più ampio problema dell'educazione; direi che non è altro che l'esito di esso (almeno per quanto riguarda il ciclo e l'età della scuola dell'obbligo). Per affrontarlo correttamente occorre porsi a risolvere correttamente il primo.

La sede privilegiata per l'orientamento è la scuola: l'azione educativa coincide con l'azione orientativa e l'azione orientativa è un fatto educativo.

L'obiettivo fondamentale della scuola è appunto quello di creare, al suo interno, le condizioni affinché gli studenti possano orientarsi rispetto a sé ed alla realtà esterna.

L'orientamento è un fatto educativo: pertanto rientra nella programma-

<sup>1</sup> Cf COSPES (a cura di), *Orientare: chi, come, perché. Manuale per l'orientamento nell'arco evolutivo* (coordinamento di A. Musso), Torino, S.E.I. 1990.

zione, nei curricoli, nella valutazione, nell'attività didattica e nell'aggiornamento degli insegnanti<sup>4</sup>.

L'orientamento si pone all'interno del sistema educativo non come momento definito nel tempo, ma come processo che inizia con la prima infanzia e si sviluppa fino al termine della vita attiva. L'azione di orientamento deve essere intimamente connessa con l'azione educativa che aiuta l'uomo nel formarsi della sua personalità ed è un processo che, durando quanto l'azione educativa stessa, lo prepara a compiere delle scelte in ogni momento in cui gli sarà necessario.

L'adulto assume un ruolo nuovo: quello dell'educatore che stimola nel giovane la capacità di scegliere con consapevolezza e con senso critico e gli fornisce gli strumenti per tale scelta.

Per gli allievi 'orientarsi' vuol dire prima di tutto acquisire degli strumenti che permettono loro di auto-orientarsi, e non solo in un momento specifico, ma lungo tutto l'arco della vita.

L'orientamento va condotto secondo i principi fondamentali della scuola attiva e della consapevolizzazione, il che significa conoscenza di sé e informazione sulla realtà circostante, apprendimento a decodificare e interpretare criticamente ogni messaggio per arrivare ad una scelta personale e realistica.

Realizzare l'orientamento nella scuola vuol dire inserire nella programmazione didattica nuovi strumenti e contenuti atti a promuovere, fin dall'inizio la riflessione dello studente sulle proprie motivazioni alla scelta del futuro scolastico e professionale, e a fornirgli man mano tutte le informazioni sulla realtà sociale ed economica in cui vive.

Aiutare i giovani ad acquisire le capacità di scegliere e decidere in modo corretto e pertinente significa fargli acquisire, fin dalla formazione elementare, comportamenti che rendano capace l'individuo di muoversi nella realtà complessa e problematica.

I tempi dell'orientamento sono così i tempi lunghi dell'educazione.

L'orientamento così è e rimane *una modalità educativa permanente*.

### **3. Quali le linee essenziali di un progetto di orientamento?**

Proviamo dunque a stilare, nelle sue linee essenziali, un progetto che segni la strada per un educatore (sia esso genitore o insegnante) nel suo compito di formazione<sup>5</sup>.

*\* Aiutare il ragazzo a conoscere se stesso*

Sarà lui il protagonista di questa realizzazione, quindi sarà necessario portarlo a prendere coscienza delle sue capacità, della sua personale ricchez-

<sup>4</sup> Cf CASAGRANDE A., *L'attività di orientamento in una scuola media*, Scuola Viva, ottobre 1996.

<sup>5</sup> Cf RAVASIO B., *Presenza Educativa*, marzo-giugno 1983, 15-16.

za, della sua originalità, attraverso la conoscenza di se stesso, una giusta valorizzazione ed un'adeguata stima. Necessita quindi della nostra (genitori-educatori) valorizzazione e della nostra stima.

*\* Conoscenza della realtà circostante*

Il ragazzo deve allargare la conoscenza da se stesso alla realtà circostante: alla famiglia, ai valori di cui è portatrice; all'ambiente, al suo contesto storico. Deve rendersi conto di partecipare ad una storia che ha coinvolto tante persone che oggi chiama noi alla partecipazione ed al coinvolgimento.

*\* Interpretare la realtà in cui siamo inseriti*

Non basta conoscere la realtà che ci circonda, ma è necessario orientarsi anche intellettualmente nel mondo. Questo bisogno può essere paragonato al processo di orientamento fisico che si sviluppa nei primi anni della vita.

Il ragazzo, il giovane si trova circondato da molti fenomeni oscuri e, dotato com'è di ragione, deve integrarli e correlarli in modo da poterli comprendere e dominare col suo pensiero. Il suo sistema di orientamento diventa più adeguato, cioè si avvicina di più alla realtà, quanto si sviluppa la sua ragione.

Sente il bisogno di trovare una chiave interpretativa della realtà circostante, del mondo. Se vive in un contesto cristiano, la visione cristiana della vita, gli insegnamenti evangelici, ecc... possono diventare la sua chiave interpretativa.

*\* Decodificare i vari messaggi che provengono da tante agenzie di informazione e "formazione"*

Un tempo la famiglia e la scuola occupavano grande parte nell'educazione di un giovane; oggi il loro potere e il loro spazio di intervento sono notevolmente diminuiti. Hanno preso il loro posto altre agenzie di informazione e di "formazione", quali: i mass-media, la pubblicità, ecc. con i loro messaggi fascinosi, persuasivi, accattivanti, capaci di manipolare, secondo i loro obiettivi, sentimenti, istinti e motivazioni.

Sempre più necessario diventa oggi per la famiglia e la scuola stipulare quel "patto educativo" che solo può battere la concorrenza spietata, spesso sleale, di questi altri canali di "formazione", per vaccinare contro tante suggestioni, per rendere i giovani autonomi da ogni forma di sudditanza e di dipendenza.

*\* Educare alla libertà, all'autonomia*

Un lento, ma graduale processo di emancipazione deve svilupparsi per rendere il giovane capace di conquistare una libertà sempre maggiore, per diventare sempre più un "individuo". Il compito degli educatori è quello di facilitare questo processo, già di per sé difficile, senza ricatti affettivi e senza creare ostacoli insormontabili.

Aiutarlo insomma a rendersi autonomo e gestire la propria libertà, aiutarlo a sviluppare le sue capacità critiche, a orientarsi tra tante suggestioni, falsi miraggi e pseudo valori. I mass-media con la loro forza persuasiva, la droga con la sua azione distruttiva, il gruppo con la sua forza di massificazione e di deresponsabilizzazione, possono distruggere la libertà di scelta prima che questa venga esercitata.

*\* Educare ad operare delle scelte*

Quando il giovane ha conquistato la sua autonomia, deve dimostrare la sua maturità raggiunta qualificandosi per la scelta che fa. Siamo tutti chiamati ad operare delle scelte: nel campo sociale, politico, culturale, religioso... Scelte che non sono mai definitive, nel senso che non sono state fatte una volta per sempre, ma che ripropongono continuamente e che chiedono il nostro assenso, il nostro coinvolgimento continuo.

Quando un'adolescenza va a sfociare in scelte banali, è questo un chiaro segno di un certo fallimento educativo.

*\* Con responsabilità*

Essere "responsabili" significa essere pronti e capaci di "rispondere". *La persona che ama risponde* — dice E. Fromm. Si sente responsabile dei suoi simili, così come si sente responsabile di se stesso. È in grado di "rendere conto" a sé e agli altri di quello che vuole e di quello che fa.

Appare chiaro che questa "scaletta" programmatica-educativa non è un susseguirsi di tappe, ma un susseguirsi e un sovrapporsi di obiettivi e di interventi, come si addice ad un'azione dinamica e complessa come è quella della formazione di una persona.

Qual è il risultato di questa impostazione orientativa? Direi: abbastanza deludente.

L'orientamento deve essere adeguatamente inserito nel progetto educativo della scuola. I progetti educativi: belli sulla carta in gran parte falliti, non basta avere un bel progetto educativo, bisogna saperlo realizzare.

Difficile coinvolgere i genitori nell'azione educativa, specialmente dei ragazzi più esposti al rischio del fallimento o dell'emarginazione; molte volte necessaria è un'azione di rieducazione.

Gli insegnanti preferiscono dedicarsi alle loro discipline che essere allo stesso tempo dei veri educatori.

La scuola è una struttura ancora troppo rigida, incapace di coniugare: istruzione, educazione e formazione.

E allora? Stiamo proprio peccando di utopia nel seguire questa strada? L'utopia — diceva un saggio — è come la linea dell'orizzonte: più ti avvicini e più si allontana... ma ti indica la direzione giusta!

Continuiamo con una giusta dose di ottimismo e di speranza!

LAURETTA  
VALENTE\*

# Orientamento e Formazione Professionale

## 1. Una esperienza

L'oggetto della comunicazione riguarda un'esperienza apertasi e conclusasi all'interno del Programma Operativo Multiregionale (POM) promosso dal Ministero del Lavoro nella FP per il 1997/1998.

*"Donne artigiane in rete di imprese"* è un progetto promosso dal CIOFS-FP e realizzato in quattro regioni del Sud: Abruzzo (Scanno); Puglia (Manfredonia); Calabria (Spezzano); Sicilia (Catania, Bronte).

La comunicazione riguarda in particolare alcuni punti significativi dello svolgimento del progetto stesso, quali le ipotesi, le tappe salienti, le strategie, il significato dell'orientamento.

Il progetto ha attivato un partenariato significativo sia a livello multiregionale che locale. Le organizzazioni coinvolte sono state il CIOFS-FP, Sede Nazionale come organismo promotore; come organismi attuatori le sedi regionali del CIOFS-FP; l'IRAPL (Istituto Regiona-

\* Psicologa e direttrice del Centro COSPES di Roma si occupa di formazione professionale in qualità di membro del Centro di Coordinamento Nazionale e di delegata del CIOFS/FP nazionale.

le Addestramento Perfezionamento Lavoratori) e il COSPES per garantire una linea unitaria di ricerca e confronto nell'organizzazione delle strategie di orientamento; le API per garantire un collegamento con le PMI e per porre a disposizione delle utenti specifiche competenze ed *expertise*.

Nella realizzazione del progetto i punti di collegamento e di presenza sono stati garantiti dalla TRAINET per la telematica, dal BIC e dalla ConfCooperative per le prospettive di sviluppo. Si è avuto inoltre un significativo scambio con la realtà economica del territorio per la collocazione dei tirocini e l'utilizzo della *expertise* locale.

I destinatari del progetto sono costituiti da donne in possesso di competenze professionali, di un approccio culturale con la tradizione del territorio nel settore dell'abbigliamento, del merletto e del ricamo artistico. Le donne in questo progetto costituiscono la risorsa umana di base essendo depositarie, spesso inconsapevoli, dei valori della tradizione, degli usi e dei costumi, della raffinatezza, del buongusto.

## **2. Le ipotesi che sorreggono il progetto**

Le ipotesi sottostanti il progetto sono basate sulla formazione e sul valore che questa riveste in ordine al progetto professionale, alla competenza da acquisire e alla conoscenza del territorio in cui investire le proprie risorse. Ne delineiamo alcune che consentono una maggiore comprensione e collocazione del progetto stesso.

- \* La progettualità professionale costituisce un orizzonte pedagogico di organizzazione e di accrescimento delle risorse umane.
- \* La progettualità professionale rende molto concreta l'attività formativa e motiva l'approccio a competenze, a esperienze, al fare, all'operare ed al creare, nonché ai saperi ad esso correlati.
- \* La formazione ad intraprendere costituisce un intervento di tipo pedagogico che consente la scoperta e la valorizzazione delle proprie risorse ed attiva l'elaborazione di ipotesi di intervento.
- \* Le risorse artigianali, la cultura locale, le tradizioni possono divenire fonte di reddito e quindi essere organizzate con metodologie imprenditoriali.
- \* L'artigianato, le tradizioni DOC, la cultura possono essere poste in sinergia con una nuova ipotesi di turismo, un turismo per tutti e tuttavia differenziato, più vicino ai gusti ed alla identità delle persone, alternativo al turismo di massa. Un turismo in cui l'approfondimento dell'identità del territorio costituisce un elemento importante assieme al recupero della tradizione, del folklore, dell'artigianato e dei prodotti tipici: ricchezza e identità di un popolo.
- \* Il deposito culturale della tradizione e dell'artigianato in gran parte è raccolto e custodito dalle donne.

Perché queste ipotesi possano essere messe in atto, valutate e verificate è necessaria, tra le altre cose, una specifica *formazione e preparazione delle persone detentrici del citato patrimonio di valori e risorse tradizionali*. Il recupero della creatività, la formazione a gestire, ad intraprendere ad autoimpegnarsi.

### 3. Gli obiettivi

In relazione a quanto detto precedentemente, gli obiettivi che il progetto ha previsto di attivare riguardano operazioni come:

- \* individuare le strategie per rendere possibile la sinergia tra nuove ipotesi di turismo e l'artigianato di qualità, la cultura, le tradizioni;
- \* operare perché la risorsa artigianale, culturale e le tradizioni locali possano divenire fonte di reddito;
- \* contribuire alla valorizzazione delle competenze e delle professionalità delle donne nel campo dell'artigianato e dell'abbigliamento di qualità;
- \* promuovere lo sviluppo di nuove competenze nella creazione e gestione di piccole imprese e nella commercializzazione dei prodotti;
- \* favorire l'acquisizione di esperienze all'interno di piccole imprese (stage);
- \* creare specifiche simulazioni di apprendimento (cooperative a livello locale, consorzio a livello interregionale);
- \* accompagnare nella realizzazione dell'attività imprenditoriale;
- \* concorrere alla valorizzazione dell'identità del territorio.

Gli obiettivi hanno riguardato l'intera struttura del progetto in cui sono stati presenti interventi di orientamento, di formazione, di studio del prodotto, di *stage*; strategie di simulazione; progettazione e programmazione dello *start up*.

### 4. Le tappe del progetto

Il progetto non ha riguardato solo l'erogazione di un pacchetto formativo ma la messa in atto di una azione più complessa e integrata che ha previsto l'intessere di *relazioni con il territorio, con il mondo delle imprese sia a livello locale che a livello di una rete più ampia*. Questo ha consentito un arricchimento del bagaglio formativo e delle capacità imprenditoriali.

*Le tappe significative* che si sono rivelate indispensabili per la riuscita dell'iniziativa possono essere riassunte schematicamente.

- \* *La selezione* è stata intesa come ricerca e studio delle tradizioni del territorio, dell'artigianato, delle risorse umane ancora depositarie di segmenti significativi di cultura, tradizioni, artigianato che costituiscono l'identità



del territorio: patrimonio suscettibile di valorizzazione e organizzazione nell'ordine della produzione di reddito.

- \* *L'orientamento* e l'accompagnamento è stato assicurato durante tutto il percorso per la scoperta e l'incremento delle motivazioni; per la spinta alla progettualità professionale personale e di gruppo o piccoli gruppi omogenei; per l'imprenditorialità delle proprie risorse e la progettazione di un prodotto su cui fondare impresa.
- \* *La formazione alla professionalità relativa al prodotto studiato* ha richiesto:
  - un bagaglio di conoscenze specifiche,
  - l'approfondimento dello studio del prodotto come prassi costante,
  - lo studio dell'ipotesi di impresa,
  - la strutturazione di una simulazione specifica negli aspetti:
    - ◊ organizzativo
    - ◊ produttivo
    - ◊ gestionale
    - ◊ amministrativo
- \* *Lo stage* è stato previsto e organizzato in rapporto all'aspetto gestionale nelle piccole imprese. Le stager sono state inserite prevalentemente nel settore gestionale e amministrativo. L'esperienza riportata ha consentito l'osservazione sul campo del tipo di impegno richiesto, della distribuzione dei ruoli, della distribuzione e l'organizzazione del lavoro, della "produzione" e della qualità.
- \* *la progettazione e previsione dello start-up* ha richiesto molto lavoro per la costruzione e la messa in atto delle strategie di lavoro. Per questa fase sono stati ideati due tipi di laboratorio a cui hanno partecipato tutte le allieve: il laboratorio della costruzione del prodotto ed il laboratorio per la progettazione dell'impresa/e o cooperativa/e e del consorzio tra tutte le imprese progettate. Questa fase è stata realizzata sul lavoro di ricerca e studio del territorio realizzato durante lo svolgimento della fase di formazione ed ha previsto:
  - lo studio degli statuti delle imprese o cooperative locali;
  - lo studio dello statuto del consorzio;
  - i piani produttivi;
  - i piani gestionali;
  - i piani finanziari e contabili;
  - i piani pubblicitari e di distribuzione;
  - i piani di rinnovamento e riorganizzazione, di aggiornamento e formazione continua.
- \* *i finanziamenti* previsti per lo start up ed il consolidamento dell'impresa e della partecipazione al consorzio sono stati ricercati, oltre che nella disponibilità dei partecipanti all'impresa, anche nelle provvidenze locali, regionali, nazionali ed, eventualmente, europee previste in questo settore. È

stato avviato lo studio delle diverse normative vigenti, il piano di utilizzazione delle medesime e la predisposizione di progetti da presentare a sostegno delle iniziative locali e del consorzio

- \* è stato studiato un *piano di incubazione e di accompagnamento* nel quale sono stati inseriti i finanziamenti attivati al punto precedente e gli accordi con eventuali strutture di incubazione.

## 5. Il progetto di orientamento

L'orientamento è inteso nel progetto come attenzione alle risorse umane coinvolte nell'itinerario formativo e come accompagnamento lungo tutto il percorso. Essendo i destinatari costituiti da donne, l'accompagnamento richiede particolare attenzione. La donna ha bisogno di supporto nel riconoscere e valorizzare le proprie risorse e competenze, acquisite durante l'esercizio della conciliazione di diversi ruoli e impegni.

Gli obiettivi mirano a rafforzare la motivazione, la progettualità professionale, personale e dei gruppi omogenei di risorse.

L'intervento ha richiesto l'attivazione di tecniche in entrata, in itinere e nella definizione e organizzazione dei ruoli da rivestire nell'impresa e nel consorzio.

Si è resa necessaria la messa a punto di alcune strategie come il bilancio di competenze e di posizionamento realizzato in diversi momenti dell'attività; l'individuazione di ruoli nell'ambito delle ipotesi d'impresa e di consorzio; la cura di una dinamica relazionale di gruppo, per consentire una migliore valorizzazione delle risorse di tutte e le aspettative di ciascuna.

Il *role playing*, che ha consentito il coinvolgimento in diversi ruoli, ha favorito la presa di coscienza e il miglioramento delle dinamiche che hanno portato alla attribuzione dei compiti e della leadership nella simulazione finale delle imprese.

## 6. Le strategie

Le strategie attivate per l'organizzazione e la realizzazione di questo progetto hanno previsto:

- \* *intese* con le organizzazioni locali, pubbliche e private; la loro diretta partecipazione alla formazione e allo stage; la loro partecipazione all'eventuale avvio delle imprese;
- \* *la strutturazione della formazione* mediante l'attivazione di laboratori specifici predisposti in soluzione di continuità con lo *start up* delle imprese;
- \* *lo stage*, effettuato in diverse soluzioni sia a livello locale nelle botteghe artigiane ancora esistenti sia partecipando alla vita organizzativa e gestionale di piccole imprese del Nord Italia;

- \* *lo studio prodotto*, realizzato all'interno dei laboratori e nello stage locale, che ha condotto all'individuazione di caratteristiche specifiche dell'identità del luogo.

## **7. Conclusione**

Questa esperienza conduce ad alcune considerazioni conclusive. La formazione ad intraprendere, indipendentemente dalla finalizzazione o meno, alla reale costituzione di impresa è portatrice di un significativo valore pedagogico.

Alcuni obiettivi raggiungibili sono costituiti dal recupero della consapevolezza, padronanza, autonomia, capacità di gestione e di accrescimento delle risorse personali, qualità tutte richieste oggi in qualunque genere di lavoro.

Preparare i giovani ad intraprendere vuol dire anche prepararli ad analizzare le proprie risorse, a leggere i propri interessi, a porli a confronto; a valorizzare le risorse del proprio territorio, a leggerle, a studiarne l'identità, a ipotizzare nuove forme di economia e di organizzazione sociale.

---

UMBERTO  
FONTANA\*

# Orientamento Universitario

## 1. Il problema: la 'nuova povertà' del non sapere *come e dove*

Il problema dell'Orientamento all'università è un argomento assai spinoso, oggi approcciato da vari punti di vista e dibattuto da molteplici agenzie educative. Dagli studenti universitari che in massa "invadono" le sedi universitarie, uscirà la spina dorsale dell'attività intellettuale del domani: quei professionisti che esplicheranno le principali funzioni della società e la classe dirigente del futuro.

Orientamento all'università significa dunque preparazione di quadri lavorativi specializzati, buon andamento sociale nei decenni prossimi, legata a programmi particolari di ricerca e di sviluppo basati e dipendenti dal "sapere".

Oggi si inizia finalmente a prendere coscienza un po' dovunque che il problema dell'università è un problema complesso, che ha attinenza certamente con la

---

\* Psicologo e psicoterapeuta di formazione psicoanalitica junghiana, direttore del Centro COSPES di Verona e membro del Consiglio Direttivo dell'Associazione Nazionale COSPES.

realizzazione delle persone, ma anche con l'efficienza della società futura. Si stenta però ancora molto a collegare in un *trend* di continuità i curricula universitari e la formazione di base, a portare avanti in modo corrispettivo la culturizzazione dell'obbligo e la programmazione del sapere nelle università. Per questo non si lavora con azione preventiva di orientamento sul flusso di studenti convogliati come un'ondata in piena a passare dai banchi della scuola dell'obbligo a quelli della media superiore e quindi, senza discriminazione, ai banchi delle sedi universitarie.

Una massa di studenti si avvicina ogni anno all'università come ci si avvicinerebbe ad un percorso ad ostacoli, solo per vedere se e come è percorribile o, peggio ancora, se piace, disposta però a tornare indietro, se le condizioni non risultano favorevoli ad un giudizio sommario, estremamente personale. Masse di studenti frustrati e arrabbiati tornano realmente indietro dall'università (le statistiche ISTAT parlano del 70% di chi si iscrive) per rientrare, dopo uno o più anni, nelle famiglie col ruolo di ragazzi svagati, che non sono riusciti, che hanno fallito, che hanno fatto spendere tanti soldi...

Ormai di questo fenomeno cominciano a preoccuparsi quasi tutte le agenzie educative e si cerca di correre ai ripari. Più preoccupate risultano le seguenti agenzie:

- *La famiglia*, che vede i figli incapaci di progettare il futuro, interessati solo all'effimero e a rimanere nella posizione di adolescenti, che fanno "i figli di famiglia" oltre limiti di età tollerabili, con la motivazione che il lavoro non c'è e che gli studi universitari sono tremendamente impegnativi e limitativi nei confronti delle mete di vita (professione, matrimonio, ecc.).
- *La Scuola media superiore*, svuotata della sua peculiarità di preparazione al lavoro, senza nessuna connessione con il futuro professionale, che conduce ormai quasi tutti gli allievi ad una maturità per così dire "omogeneizzata" o "omologata"; una maturità standard che, nella percezione attuale, viene intesa come "punto di partenza" per un'avventura universitaria. Dovrebbe essere il compito precipuo della scuola primaria e secondaria quello di spiegare ad ogni ragazzo la convenienza di apprendere certi contenuti o certe abilità, la necessità di contare sul patrimonio delle proprie conoscenze per poter diventare più autonomo e progettare il proprio futuro, nell'esercizio di una "professione" che esige vaste competenze. Spiegare ai ragazzi queste ragioni e "persuaderli" all'impegno verso se stessi in questa dimensione significa "motivare" ad apprendere. Purtroppo la scuola dell'obbligo e del quasi obbligo (le medie superiori) non fa questo servizio alla persona, perché privilegia i programmi da svolgere e le interrogazioni da preparare, piuttosto che la presentazione del futuro professionale.
- *Le Facoltà universitarie*, che si vedono assaltate da "greggi folte" di studenti che mantengono le caratteristiche degli allievi dell'obbligo, più o meno impegnati, i quali ricercano presso le università quello che le Facoltà non sono in grado di dare: rassicurazione di identità, sganciamento dalle famiglie, stimolazioni verso il loro divenire personale, indirizzi la-

vorativi "facili e ben retribuiti" da raggiungersi senza troppa fatica... che vorrebbero insomma una preparazione al futuro con tutte le caratteristiche del 'sogno infantile'.

- *Centri di orientamento e studi di psicoterapia* che si vedono indirizzare "studenti eterni" in numero sempre crescente, depressi e arrabbiati, che si sentono falliti nella loro identità di studenti e credono (con le più svariate modalità) di aver sbagliato scelta, o di non avere più energie a disposizione.

Ci siamo chiesti molte volte il perché di questa panoramica grigia che emerge troppo spesso nel mondo della scuola. Una delle cause è senz'altro la mancanza di orientamento, inteso come aiuto a diventare se stessi nella linea personale e professionale. "È triste dover constatare che molti ragazzi giungono alla maturità senza essersi resi conto che il curriculum frequentato non era mai stato gradito perché non aderente alle loro disposizioni e ai loro mezzi. Molti riescono solo a posteriori a fare su di sé la banale osservazione che avrebbero dovuto decidere diversamente dopo la scuola dell'obbligo: non avrei dovuto fare Ragioneria, non avrei dovuto fare l'Istituto Tecnico Industriale o l'Istituto Magistrale, non avrei dovuto fare il Liceo ... ma avrei dovuto invece ... ecc. Alla fine della terza media un ragazzino dovrebbe già aver intuito la propria struttura mentale e avrebbe già avere avuto una prima determinazione verso qualche cosa che gli piace in modo particolare, per la quale si sente maggiormente portato rispetto ad altro...". Invece non è stato così: finita la scuola dell'obbligo gran parte dei ragazzi vengono ancora convogliati verso un Istituto per avere un diploma che garantisca "un pezzo di carta" in caso non avessero più voglia di continuare, ma poi vengono quasi obbligati dalle aspettative familiari e dall'andamento di massa ad iscriversi all'università, senza una adeguata preparazione intellettuale e senza motivazione a divenire dei professionisti.

## 2. Motivazione all'apprendimento superiore

Si sa che dalla posizione familiare proviene la prima matrice di motivazione all'agire in favore di sé, che può essere definita *progettazione del futuro e autonomia* rispetto alle figure protettive. Si può dire che la componente energetica di ogni uomo (soprattutto negli anni della formazione di sé) è inserita e rimane correlata in qualche modo sempre con le dimensioni della relazione familiare. Nel clima di famiglia si fonda la dinamica più proficua e la tonalità

<sup>1</sup> È risaputo ormai da tutti che oltre il 70% delle matricole italiane non si laureano in tempi normali e forse si perdono definitivamente. La mortalità degli universitari è un problema vastissimo che preoccupa ormai anche il legislatore e il senato accademico (Si veda in proposito il *Dizionario ISTAT*, 1997).

<sup>2</sup> FONTANA Umberto, *Metodologia dell'orientamento universitario*, in FONTANA Umberto - PICCOLBONI Gaetano (a cura di), *Scegliere una professione*, Verona, Casa Ed. Mazziana 1994, 63-64.

più giusta per recepire i valori della vita, per apprendere che diventare grande e autonomo "è bello", per iniziare il cammino verso il futuro personale, per convincersi che l'apprendimento di contenuti dottrinali e metodologie corrispondenti può portare verso queste mete, oggi e nel futuro. Da qui deriva l'identità, l'autostima, l'azione, la gratificazione nell'agire e la progettualità.

La relazione con le figure genitoriali (ed anche con gli altri membri della famiglia) struttura dunque in un individuo la parte valoriale, da cui dipende la motivazione, l'autonomia e l'impegno. Il bambino — e, più tardi, l'adolescente o il giovane — utilizza ai fini dell'apprendimento socializzato, quasi esclusivamente l'autonomia, e si comporta nella struttura di scuola (in modo autonomo o non autonomo) come ha imparato a comportarsi nella famiglia, nei confronti dei propri genitori.

Queste affermazioni possono destare meraviglia perché si è soliti pensare alla resa scolastica non in termini dinamici di motivazione e autonomia, ma in termini moralistici di *buona o cattiva volontà*, di *impegno* collegato al *senso del dovere*. Nella scuola e nella società si parla di apprendimento come se questa attività fosse un processo passivo (analogo al mangiare), non un'azione personale del soggetto, mediante la quale egli diviene più autonomo rispetto al suo ambiente.

La gestione sociale dell'apprendimento nella struttura scolastica prescinde quasi del tutto dal fatto che i contenuti da apprendere debbano essere legati in qualche modo all'autonomia e al divenire. L'azione di orientamento dovrebbe tenere desta l'attenzione su queste dinamiche e dovrebbe guidare la didattica a camminare passo passo con il divenire persona di ogni singolo allievo.

Gli apprendimenti di qualunque genere cominciano a "piacere" ad un ragazzo solo quando egli è convinto di poterli utilizzare per sé, oggi e nel futuro, e solo allora egli diventa personalmente in grado di apprendere.

### 3. Una comprensione nuova dell'allievo e del suo futuro?

La scuola in Italia non conosce a sufficienza la psicologia evolutiva e dinamica dei ragazzi, così da poterla metterla a fondamento della sua azione didattica e poter iniziare una modifica strutturale verso la *dimensione educativa*. Rimane caparbiamente ancorata alla funzione di *insegnare*, senza rendersi conto che insegnare prima di motivare è come seminare senza preparare il campo.

La scuola italiana sa raccogliere in schemi didattici i saperi della cultura, ma non sa motivare i suoi allievi ad apprenderli<sup>1</sup>. Non ha tradizione e com-

<sup>1</sup> Ho trattato più estesamente questi concetti in alcuni contributi ai quali rimando: FONTANA Umberto, *Orientamento vocazionale nella scuola: scambi di stimolazioni ai fini "vocazionali" tra docenti e allievi nella situazione scolastica*, in *Selenotizie, Supplemento a Scuola Viva*, n. 4, aprile 1994, 28-43; Id., *Didattica: nuovo modo per comunicare valori*, in *Docete*, 3 (1994) 99-118; Id., *Recuperare per poter istruire*, in *Rassegna CNOS*, 3 (1995) 101-118.

petenza per 'orientare' l'apprendimento in modo che ogni allievo possa divenire se stesso nella autonomia e nella libertà; non ha dignità e fierezza per presentare una ricchezza culturale in ...'porzioni minime digeribili'; non ha autorevolezza e concretezza per essere quasi una porta che si apre sul futuro. La scuola italiana ha poca stima di sé e non ha buone relazioni con i suoi allievi, quindi non sa allearsi con le loro famiglie, in vista dello sviluppo e della corretta gestione delle risorse umane potenzialmente presenti in ogni ragazzo. Dovrebbe ripensare un pochino le sue dimensioni strutturali perché marcia su una direzione sbagliata: quella di insegnare, senza preoccuparsi se gli allievi apprendono. Presenta — anche decentemente se si vuole — i contenuti della ricerca scientifica, ma non sa dire a che cosa essi servano per la vita.

La lamentela di questo distacco tra sapere e vivere, tra crescita ed apprendimenti funzionale alla vita, tra stadi di crescita e apprendimenti proposti ai giovani è sentita ormai anche dalle cattedre di Didattica: "Sul versante dell'insegnamento, si tratta di operare in modo che le conoscenze vengano rappresentate agli alunni in modo che possano essere apprese; occorre cioè praticare delle regole efficaci per ottenere che l'alunno costruisca per sé delle conoscenze valide, approvate dalla comunità scientifica sia in vista del loro utilizzo (circolazione sociale, fruizione materiale attraverso tecnologie derivate, apprezzamento del pubblico per il riconoscimento e la legittimazione dell'attività scientifica), sia in vista della riproduzione (i futuri scienziati devono essere in grado di continuare e sviluppare il patrimonio acquisito)"<sup>4</sup>.

La scuola in Italia è come una madre (la *Gran Madre mediterranea?*...) che vuol bene ai suoi figli, che è disposta a sacrificare per essi energie e visuali, a sopportare umiliazioni e tensioni, a dare sempre... ma non è disposta a vederli crescere fino a non avere più bisogno di lei, perché sanno fare ormai da soli. Quindi non è disposta mai a "mollarli", e tanto meno si sforza di renderli autonomi quanto prima possibile.

#### **4. La risposta COSPES: orientamento verso un futuro professionale**

Da questa analisi, fatta in gruppo dagli esperti COSPES che periodicamente si radunano per incontri di studio, nacque, nel decennio 1975/1985, la determinazione di estendere l'orientamento a tutte le fasce di crescita e di culturizzazione, ma ad interessarsi in modo particolare degli studenti *maturandi o maturati* alle prese con la scelta di una facoltà universitaria, in sintonia con i propri curricula e con le proprie energie.

"I ragazzi che non hanno centrato il proprio corso di studi nella media superiore spesso non hanno prospettive future per via dello stress. La panoramica psicologica che li accompagna dopo una maturità faticosa, è proprio

<sup>4</sup> DAMIANO E., *L'azione didattica, per una teoria dell'insegnamento*, Roma, Armando 1993, 246.



quella espressa dalla parola *stress*: stress per affaticamento fisico con bisogno di evasione o di 'staccare'; stress legato a sforzi intellettuali per compiti e interrogazioni; stress per ansietà dei familiari che hanno su loro 'pretenziose aspettative'; stress per dover rimanere ancora nel ruolo di 'figli di famiglia' senza identità adulta, senza guadagnare e quindi senza diritti in casa. Nella vita di questi ragazzi c'è poco posto per il discorso del futuro professionale mediato da un lungo corso di studi, ci sono poche energie disponibili per un tragitto a questo funzionale. Un po' differente è la panoramica dei ragazzi che escono da istituti a loro congeniali dopo un corso gratificante, come lo sono di solito quelli che escono dai licei e che già hanno pensato all'università come punto finale del loro corso di studi... Purtroppo anche per questi studenti gli studi universitari sono spesso poco raccordati con il loro futuro professionale, sia per la pressione dei programmi scolastici, sia per mancanza di orientamento (conoscenze specifiche sui curricula delle facoltà e sul mondo delle professioni). Tra questi fanno capolino di frequente situazioni fantastiche, compensative che sono ancora espressione di problematica adolescenziale non scaricata, che disturbano una vera scelta per il futuro e fanno perdere energie come sarebbe: vagheggiare facoltà scientifiche prestigiose che porteranno al top della ricerca, ricercare professioni di avanguardia che non sono preparate da curricula concreti, rimanere a lungo su posizioni decisamente opposte, come ad esempio o ingegnere spaziale o ... lingue orientali, sognare di frequentare università famose all'estero, ecc. Tale fenomenologia conferma ancora che non vi è stata mai azione di orientamento proporzionata"<sup>5</sup>.

Su questi concetti si iniziò l'orientamento per l'università.

Nel Centro COSPES di Verona, da me diretto, si prese in considerazione in modo particolare il problema e fu iniziata una sperimentazione di orientamento a *stage* per studenti alle soglie dell'università, alle prese con una decisione concreta. Fu steso un progetto in sintonia con la linea orientativa COSPES, affiancato dall'esperienza del "Collegio D. Nicola Mazza" di Padova. Lo si rese operativo per la prima volta nel 1987/88 e da allora sono stati apportati continuamente dei miglioramenti e delle messe a punto fino a renderlo sempre più adeguato e appetibile. Ormai sono stati fatti già 35 corsi con un totale di 1700 allievi di entrambi i sessi.

Gli obiettivi del corso furono fissati all'inizio e rimasero sempre i medesimi. Possono venire così sintetizzati:

- a) stimolare nei ragazzi un progetto professionale personale segnalando il percorso a questo funzionale;
- b) comunicare una serie di nozioni tecniche e attuali riguardanti le Università e i curricula che esse propongono;
- c) aiutare gli studenti a scoprire e attuare la loro modalità di essere uomini/donne e studenti.

<sup>5</sup> FONTANA, *Metodologia dell'orientamento*, in FONTANA-PICCOLBONI, *Scegliere una professione*, 66-67.

Attorno a questi obiettivi si preparò lo *stage* nella sede "D. Mazza" di Costagrande di Verona<sup>6</sup>. Logicamente si dovette prima preparare l'équipe di esperti: psicologi, professori universitari, pedagogisti, ecc. che assumessero il ruolo di 'orientatori' e si sobbarcassero il compito di interagire con i ragazzi nella linea della ricerca personale (su se stessi e sul curriculum desiderato).

Il punto di fondamentale importanza fu però quello legato alla ricerca di sé, strutturato nel momento di una testimonianza di abilità e personalità e nel successivo colloquio clinico con uno psicologo-terapeuta-orientatore. "La conoscenza di sé risponde alle domande esistenziali (e spesso angosciose): *chi sono io, cosa sono riuscito a realizzare finora nella mia vita, cosa sono capace di fare, chi vorrò diventare? ecc. [...]* Solo una confronto serena con se stesso fatta con modalità di ricerca su di sé - slegata quindi dalla resa scolastica controllata dalla Istituzione Scuola - permette la modificazione dell'idea negativa che uno studente può avere di se stesso, facilita conseguentemente la conoscenza e la valorizzazione della propria identità, e sblocca le energie verso una motivazione vera. La confronto con se stesso è come un *check-up psicologico* che diagnostica il livello intellettuale, in modo veritiero, senza colpevolizzazioni per la resa e senza ulteriori sfasamenti"<sup>7</sup>.

## 5. Una proposta da imitare

Dall'esperienza acquisita in questi dieci anni di attività di orientamento con studenti alla ricerca di una facoltà universitaria conforme ai loro interessi e alle loro motivazioni scaturisce spontanea una riflessione che prendo dalla prefazione del De Rita al volume sotto citato: " (è) un'esperienza in cui da un lato vale la continuità e la costanza sul tempo (gli anni l'hanno 'testata') e dall'altra vale la evidente spinta a recuperare quella interazione tra studenti e docenti che costituisce la base per un buon processo formativo e che negli anni (e nell'università di massa) si è pericolosamente, progressivamente indebolita. Una esperienza, aggiungo da incallito localista, che dimostra che anche in questo settore le periferie vanno avanti con sensibilità e bravura maggiori di quelle che è dato riscontrare nei quartieri alti e centrali della politica universitaria e di istruzione superiore"<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> Per lo schema dei Corsi (date e contenuti) si veda il sito Internet <http://www.iperv.it/DON/MAZZA>.

<sup>7</sup> FONTANA-PICCOLBONI, *Scegliere una professione*, 58-59.

<sup>8</sup> DE RITA G., *Introduzione* al volume sopra citato (Ivi 7).

---

GIORGIO  
TÓNOLO\*

## Formazione degli adulti e scuole per genitori

### **1. Dal sostegno all'azione educativa alla formazione degli educatori**

Quando 29 anni fa, a un anno dalla fondazione del COSPES, iniziai la mia attività in un Centro di Orientamento, il nostro lavoro fondamentale con gli adulti educatori consisteva perlopiù nell'aiutarli nella valutazione e nell'intervento educativo, usualmente a favore di preadolescenti e di adolescenti.

Oggi per gran parte dei Centri COSPES italiani si sta verificando un mutamento di asse: ormai, dal sostegno all'azione educativa ci stiamo orientando sempre più ampiamente verso la formazione degli stessi educatori. Questo perché, in un contesto storico-culturale sensibilmente cambiato, ci siamo mossi cercando di leggere con attenzione le esigenze nuove di una pedagogia aggiornata nell'ambito della formazione degli adulti.

Tra i punti che abbiamo considerato come riferi-

---

\* Psicologo e psicoterapeuta, direttore del Centro COSPES di Pordenone e promotore di numerose scuole per genitori che in quasi dodici anni hanno raggiunto un'ampia diffusione nell'area del Nord-Est.

menti-guida in questa diversa organizzazione del nostro lavoro ci sono i tre seguenti:

- Anzitutto *la prevenzione*. Poiché l'educazione si fa sempre più preventiva, anche la formazione dei formatori dev'essere di conseguenza impostata secondo questo orientamento. È ormai risaputo che la stessa idea di salute è radicalmente cambiata rispetto al passato: non implica più essenzialmente l'impegno per l'uscita dalla patologia, ma soprattutto l'azione concertata per ottenere lo stato di benessere complessivo, cioè dal punto di vista sia fisico che psicologico e sociale. In questo senso richiama una condizione di miglioramento dinamico che coinvolge in maniera determinante educatori e ambiente sociale.

Per noi formare alla preventività è preparare adulti che, come educatori, siano capaci di influire in modo positivo sulla qualità della vita dei giovani e quindi sappiano promuovere condizioni di sviluppo dei loro potenziali per quanto concerne la salute, la cultura, la socializzazione. Si tratta di un'ottica globale che richiede impostazioni coerenti non solo da parte degli educatori, ma anche delle stesse strutture educative.

- Un secondo riferimento che orienta il nostro lavoro è *l'esigenza di un forte rinnovamento in ciò che concerne la formazione degli adulti*. Infatti nello sviluppo delle società postindustriali si sta imponendo un fenomeno di crescente "pedagogizzazione", in ambito sia professionale che sociale. Mentre istituzioni di ogni tipo vanno aumentando e diversificando le loro iniziative di formazione, la domanda di educazione diventa sempre più estesa ed elevata. Da un lato vediamo allargarsi le esigenze della formazione "permanente", che accompagna idealmente l'individuo lungo tutto l'arco della sua vita, ormai al di là di precise delimitazioni tra scolastico ed extra-scolastico, educativo formale o informale. Dall'altro constatiamo che qualsiasi formazione domanda livelli sempre più elevati di qualificazione, perché i profili professionali di ogni tipo comportano esigenze molteplici. Sono sempre più importanti requisiti come la capacità di collaborare, di acquisire linguaggi scientifico-culturali, la consapevolezza e duttilità dei ruoli organizzativi, l'abilità di *problems solving*, l'attitudine alle scelte e decisioni e, insieme, il possesso di impianti valoriali di fondo.
- Un terzo punto di riferimento deriva da una constatazione che non può non influenzare profondamente ogni quadro educativo: all'interno di qualsiasi processo formativo vi è un nodo problematico o — più precisamente — *un fattore determinante, che è la capacità di relazione*. Le stesse concezioni pedagogiche più recenti risentono ormai di questa nuova prospettiva. A partire dalla seconda metà del secolo si era considerato come compito principale dell'educazione quello di far imparare ad apprendere, in vista di ulteriori apprendimenti. Attualmente sta emergendo un diverso obiettivo di fondo: quello di sviluppare armonicamente la personalità dell'individuo, in modo tale che nel corso della vita possa dare ampio spa-

zio ai suoi potenziali, soprattutto all'interno di una capacità di relazioni interpersonali positive.

Di conseguenza formare nella società complessa è tenere presente che il referente principale non è più solamente la persona come tale, quanto l'interazione fra persone. La competenza, come possesso di codici simbolici, non risulta più prevalentemente come capacità di apprendimento riflessivo, ma va configurandosi in modo prevalente come possibilità di relazione significativa. Così, i valori non sono più considerati come trasmissibili a livello soprattutto contenutistico o funzionale, ma pare debbano essere proposti in modo più accentuatamente esperienziale, cioè attraverso interazioni concrete nelle quali siano presenti dei significati esistenziali credibili.

Non è un caso che l'educazione alla salute promossa a livello europeo, nella scuola e fuori, a partire dalla fine degli anni '80 punti ormai sulla creazione di un benessere per il quale si riconosce come fondamentale lo "star bene" fra persone.

I Centri COSPES, sensibili a queste istanze, hanno ormai attivato un vasto fronte di impegno, in collaborazione con istituzioni educative, pubbliche e private, con enti locali, con gruppi ecclesiali e di volontariato.

## **2. Un vasto impegno nella formazione dei genitori**

Un'area in cui l'esperienza si è consolidata da anni è quella della formazione dei genitori. Con loro una pedagogia degli adulti sembra assumere un carattere preventivo per eccellenza. Con loro tendere a migliorare la capacità di relazione è intervenire su un punto di snodo con effetti moltiplicatori.

I nostri Centri hanno costituito in varie zone d'Italia diversi modelli di intervento. Spesso con la flessibilità dovuta alle richieste o alle situazioni dei contesti dei loro interventi. Come nel caso del COSPES di Mogliano Veneto, che ha strutturato il lavoro con i genitori in modo che rispondesse, situazione per situazione, ad esigenze di gruppi, scuole, aree comunali o intercomunali. O nel caso di Bologna, Milano, Arese, Genova, dove le proposte formative COSPES per genitori sono ormai una tradizione.

In questo mio intervento sono stato invitato a proporre un modello, quello del Centro di Pordenone, che in quasi dodici anni ha raggiunto un'ampia diffusione nell'area del Nord-Est.

## **3. Un'esperienza in espansione**

Questo modello, che abbiamo definito "Scuola per Genitori" dell'IRIPES per la denominazione del Centro che l'ha espresso, è il punto di arrivo di una serie di esperienze di formazione familiare: incontri-dibattito, lezioni su tematiche educative, terapia familiare, gruppi di confronto.

Dopo un rapido avvio di carattere sperimentale, effettuato una decina d'anni fa, la nostra iniziativa sta ormai coinvolgendo complessivamente e simultaneamente varie centinaia di genitori nell'arco territoriale che va dalla Provincia di Padova in direzione della Provincia di Udine.

Al presente siamo impegnati in modo relativamente stabile con almeno una quindicina di gruppi di formazione. Ma ora abbiamo un forte aumento della richiesta, per cui stiamo per attrezzarci a far fronte, all'inizio del 1999, a venti sedi in cui si svolgeranno altrettante scuole per genitori, frequentate mediamente da circa trenta-quaranta partecipanti ciascuna.

Si tratta di un itinerario molto flessibile e variamente componibile. Idealmente ha un'estensione potenziale che può raggiungere quattro anni di formazione, divisi in otto semestri. Per ciascun semestre sono previsti sei incontri a cadenza settimanale. In realtà il tutto ha un disegno organico, diviso in due bienni, che sono tra loro integrati e in continuità. Il primo è dedicato all'autoformazione del genitore, il secondo è orientato all'approfondimento circa la comunicazione in famiglia e l'educazione dei figli.

Talvolta gli otto moduli possono venire proposti in modo anche isolato oppure possono venire variamente accorpati fra loro. Tuttavia in gran parte dei casi noi realizziamo la successione ordinata di un biennio di base e di un biennio di approfondimento.

Con questo sistema di intervento al presente sono almeno 500 i partecipanti che frequentano i nostri corsi. Col nuovo anno saranno più di 600. È un numero dunque notevole di persone adulte di tutte le categorie sociali, per lo più coppie, che affrontano in modo continuativo un programma di formazione, in cui dimostrano usualmente interesse, partecipazione e grande coinvolgimento.

Perché tanta rispondenza? Una ragione che qui non verrà illustrata è il tipo di organizzazione sottostante a queste realizzazioni e cioè il supporto di scuole, distretti scolastici, amministrazioni comunali, gruppi di parrocchie, che fa da base organizzativa e di richiesta ai nostri interventi.

Ora intendo fornire qualche cenno informativo sul significato della nostra proposta. Io credo che la sua validità, cioè la sua capacità di far presa sui genitori, dipenda da tre ragioni fondamentali: la sua coerenza attorno ad un *principio ispiratore*, la varietà e unitarietà dei suoi *contenuti* e, infine, il tipo di *metodologia* che guida la conduzione dei corsi.

#### **4. Fecondità di un principio ispiratore**

Il cardine dell'iter formativo proposto dall'IRIPES è quello di formare innanzitutto *la persona*: il singolo, quindi il partner e poi il genitore-educatore.

*Perché? Non c'è dubbio che la famiglia, collocata in uno spazio che è intermedio tra individuo e cultura, assuma una funzione regolatrice fondamentale nei rapporti tra soggetto e contesto socioculturale. Ma sia il ciclo di*

vita della famiglia in se stessa, come anche i flussi transgenerazionali che le pervengono dal suo passato in termini di aspettative, credenze, metodi educativi, sono come 'le carte che si ricevono da una mano': costituiscono degli elementi quasi 'dati', per cui sono poi le persone che decideranno in gran parte e concretamente che cosa fare con essi. Sono prima le persone in se stesse e poi le persone che, attraverso la relazione di coppia, daranno avvio alla catena di compiti di sviluppo connessi con le varie fasi di evoluzione della vita familiare.

Dopo la serie dei processi di maturazione personale nell'ambito della famiglia di origine, la vita della coppia può costituire un *crogiolo fondamentale*, una *nuova esperienza primordiale*, in cui avviene una vera rifondazione delle personalità. Da questo processo di rifondazione può derivare un senso nuovo della vita e aprirsi uno spazio esistenziale inedito. I singoli, divenuti coppia, iniziano un percorso incessante di interscambio che, fondandosi sulla differenza di bisogni e di opportunità, crea risposte di tipo negoziale, sostenute dalla consapevolezza dell'uguaglianza dei diritti. Sembra che proprio questa dinamica centrale venga poi a costituire un asse portante di vita dell'intera famiglia che si verrà a costituire.

In ottica globale di formazione permanente, obiettivi, contenuti e metodi della *Scuola per Genitori* rovesciano in qualche modo l'ordine consueto di molte iniziative rivolte ai genitori.

Il punto di partenza non è più, almeno direttamente, l'azione educativa, quanto un processo di autoformazione della persona, in base al principio che solo l'armonia con se stessi diviene poi produttrice di relazioni sane e costruttive: nella vita di coppia come nell'educazione dei figli.

Il termine *scuola* traduce allora una visione di fondo secondo cui l'educazione comporta un aiuto alla crescita delle persone in tutta la molteplicità delle loro esperienze nel tempo, comprese quelle di coniuge e di genitore.

## **5. Articolazione varia e vasta dei contenuti**

Una seconda ragione che sembra spiegare la tenuta di questa esperienza è *l'articolazione varia e vasta delle sue tematiche*.

La scuola contempla quarantotto temi possibili, ciascuno dei quali ha una collocazione precisa dentro un disegno unitario che configura un certo percorso, quasi ideale, per la formazione del genitore. È un itinerario in otto cicli di incontri, distribuiti in due bienni.

*Il primo biennio* si sviluppa nei cicli seguenti. Il primo, che raggruppa sei temi in altrettanti incontri, affronta l'esperienza dell'autoconoscenza. In questo senso cerca di contenere la tendenza frequentemente ansiogena del genitore a centrarsi più sui comportamenti educativi che sui propri vissuti come persona. Il secondo ciclo riguarda le dinamiche relazionali della vita di coppia, mentre il terzo introduce alla comprensione della famiglia come sistema interattivo, con particolari regole di funzionamento. Il quarto, che fa ripre-

correre le tappe fondamentali della propria vita, si propone di rendere i partecipanti consapevoli, non solo dei bisogni dei figli nelle diverse fasi di età, ma anche delle proprie esigenze, passate e presenti.

*Il secondo biennio* prosegue con altri quattro moduli o cicli successivi. Il quinto è rivolto all'approfondimento dei problemi della comunicazione in famiglia. Il sesto alle modalità di un intervento educativo autorevole, efficace e rispettoso della personalità dei figli. Il settimo affronta le varie esigenze educative dell'accompagnamento dei figli nella loro esperienza scolastica. L'ottavo ed ultimo è dedicato all'educazione affettiva, che è cammino congiunto di genitori e figli.

## **6. Linee guida nella conduzione**

Un terzo fattore che sembra dar ragione dell'ampia richiesta di queste scuole è forse il nucleo di linee-guida che ne ispirano tenacemente la conduzione, globalmente e in ogni momento della loro attuazione. Sono riferimenti e acquisizioni che consideriamo particolarmente fecondi e quindi da proporre a coloro che progettino iniziative formative rivolte ai genitori.

### *a) La formazione di atteggiamenti positivi*

L'ambito privilegiato della formazione realizzata in questo modello riguarda soprattutto gli atteggiamenti di base del genitore. Ottiche diverse sono centrate in prevalenza, ad esempio, sui contenuti: di conseguenza scelgono le metodologie dell'aggiornamento, dell'informazione teorica o della discussione di tipo psicopedagogico. Oppure sui comportamenti, per cui cercano di far acquisire delle regole educative efficaci.

L'IRIPES cerca di far conseguire dei cambiamenti a livello di strutture dinamiche della persona. Si sa che le strutture di atteggiamento si distinguono da quelle semplicemente cognitive per il fatto che sono caratterizzate da una carica emozionale più profonda. E se è vero che una appropriata informazione può migliorare le conoscenze circa l'educazione o i rapporti interpersonali, difficilmente essa può comportare una modifica a livello di strutture dinamiche profonde: queste costituiscono una zona sommersa che resiste con forza al proprio mutamento. Per cui sembra che le relazioni interpersonali o di gruppo e gli stili educativi potranno evolvere soprattutto in seguito a una trasformazione degli atteggiamenti personali di fondo, quelli cioè verso se stessi, e poi verso gli altri e verso la vita.

L'obiettivo centrale è pertanto l'autostima. È assodato, ad esempio, che solo genitori che possiedono atteggiamenti positivi e accoglienti verso se stessi crescono figli sani. Solo quando avranno imparato a prendersi cura di sé, capendo e rispettando i propri bisogni esistenziali, potranno comprendere veramente anche quelli dei figli e quindi diventare per loro dei modelli credibili.



b) *Le esperienze dei partecipanti usate come risorsa*

Un'attenzione costante degli interventi è l'utilizzo delle esperienze dei genitori come risorsa positiva.

Ogni individuo ha un bagaglio di situazioni di vita che sono un fondamento importante, anzi imprescindibile, nell'agire usuale e soprattutto nell'azione educativa. Migliorare è perfezionare questo bagaglio, non sconvolgerlo. Perciò qualunque intervento specialistico risulta un servizio auto-educazione del genitore in quanto lavoro di rafforzamento e di valorizzazione di sé come persona e come portatore di esperienze.

È a partire da questo nucleo che egli può compiere un'analisi per il cambiamento, a patto che valorizzi quanto già conosce, sente o ha realizzato in precedenza. Dunque, più che centrarsi direttamente su principi pedagogici o su ricettari educativi, è importante che sappia svilupparsi nel contatto con se stesso. Infatti, se educare è insegnare il modo di usare il pensiero, le emozioni e i comportamenti per affrontare le situazioni della vita, è veramente importante che il genitore sia un modello efficace nel dimostrare come si utilizzano le proprie risorse.

In questo senso sembra fondamentale dargli una visione rassicurante di sé, per rivitalizzare gli sforzi compiuti nella trama precedente della sua esistenza. Tanto che perfino le sue condizioni di conflitto, disagio e sofferenza potrebbero svelarsi come un 'gemere' di energie preziose che attendono la strada della propria liberazione.

c) *Uno spazio per il protagonismo dei genitori*

Essenziale, in tutta la proposta formativa, è il reale protagonismo dei genitori. Già in fase organizzativa dei corsi viene posta una condizione preliminare: che vi sia un gruppo di volontariato in grado di esprimere le domande presumibili di educazione nell'ambiente. A questo gruppo spetta il compito di far conoscere ad altri genitori l'idea della *scuola*, per poi coinvolgere qualche ente territoriale di supporto, che si faccia carico ufficialmente dell'intera iniziativa, con i suoi problemi finanziari e logistici.

Prima di iniziare i corsi viene anche indetta un'assemblea informale aperta, rivolta ai potenziali partecipanti, allo scopo di chiarire finalità e caratteristiche della *scuola* e rendere così più consapevole l'adesione all'esperienza. Fra l'altro tutti gli incontri sono progettati e strutturati perché siano accessibili, anche nel linguaggio, a qualsiasi genitore, senza preclusioni legate alla preparazione culturale.

In definitiva, nello snodarsi dell'esperienza formativa ogni individuo è reso consapevole di una duplice prospettiva di lavoro: da un lato riceve un aiuto a razionalizzare quanto sta già facendo, dall'altro può accogliere stimoli efficaci nell'aprirsi a prospettive nuove.

d) *Dentro un'ottica sistemico-relazionale*

L'itinerario esperienziale della scuola viene proposto secondo una sensibilità o un'ottica che può essere definita sistemico-relazionale, cioè aper-

ta alla consapevolezza delle molte variabili — personali e intergenerazionali, relazionali e sociali — coinvolte nei problemi dell'educazione familiare.

Già all'inizio dei corsi chi partecipa viene messo in condizione di comprendere che il suo mondo psicologico ha dovuto fare i conti, dal tempo lontano della prima infanzia, con un'autentica "pioggia di messaggi educativi". Per cui ogni situazione successiva — individuale, di coppia, di ambiente familiare, ecc. — appare determinata da un intreccio complesso di fattori interagenti, intreccio dentro il quale schemi emozionali appresi, modalità di comportamento ricorrenti e scelte personali consapevoli sono via via coinvolti in processi attuali di natura complessa.

È dunque in questa consapevolezza che possono fiorire dei processi di vera libertà educativa.

e) *Formare in termini di apertura al sociale*

Nell'affrontare temi e situazioni varie, di natura personale o familiare, viene costantemente favorita una sensibilità di apertura al sociale.

Ad esempio, viene considerato essenziale il coinvolgimento diretto di un ente o pubblico o socialmente rilevante. Ma, prima, viene considerata determinante la presenza di un gruppo di volontariato, che faccia successivamente da tramite ufficioso o da supporto organizzativo con l'ente promotore.

Tuttavia è il clima stesso degli incontri che tende a essere socialmente aperto. Singoli e coppie vengono continuamente posti a confronto con esperienze di altri frequentanti il gruppo di formazione: quanto a problemi incontrati, opinioni di vario genere, strategie di soluzione nelle difficoltà personali, di coppia e famiglia.

Facilmente s'instaura uno stile di simpatia e solidarietà tra i partecipanti, che non di rado iniziano a frequentarsi e a stringere rapporti *extracorso*. E comunque con atteggiamenti di responsabilità accresciuta verso la società, come ambito in cui emanciparsi e saper diventare veramente propositivi.

Il bilancio attuale di questa esperienza ci appare molto più positivo di qualsiasi previsione ottimistica formulabile una decina d'anni fa. Molti genitori, al termine dell'itinerario individuale e collettivo proposto, dichiarano di sentirsi trasformati come persone, come coniugi e come educatori.

Ecco alcune testimonianze:

- \* *Questi corsi avremmo dovuto farli da fidanzati. Dovrebbero farli tutti i giovani prima del matrimonio.*
- \* *Ho capito una cosa importante: la vita è un insieme di risorse positive da cogliere. Siamo sempre di fronte a un bivio: o le utilizziamo o le perdiamo per sempre.*
- \* *Al termine di questa esperienza sono cambiata. Sono più serena con me stessa e per questo più capace di capire i miei figli.*

- \* *Prima, con i figli, intervenivo subito, di getto. Ora per prima cosa mi fermo a riflettere e cerco di capire.*
- \* *A mio figlio che tornava da scuola chiedevo sempre: "Come hai fatto oggi?". Ora gli chiedo: "Come stai?"*

Nel concludere devo onestamente riconoscere che, per raggiungere questi risultati, sono necessarie due condizioni molto impegnative, che qui non ho tematizzato. Da un lato si richiede un notevole sforzo (tecnico, educativo e sociale) per interpretare la domanda. Dall'altro, si esige anche l'intervento attivo per saperla sollecitare. Perché la domanda, potenzialmente, può affiorare se viene riconosciuta e stimolata: attraverso le associazioni dei genitori, le istituzioni scolastiche ed ecclesiali, le amministrazioni locali.

Anche questa esperienza, comunque, ci conferma che lavorare nella formazione degli adulti è operare non solo per il miglioramento della qualità della loro vita ma, insieme, per una qualità più promettente nell'orientamento delle nuove generazioni.

---

## **PROSPETTIVE PER IL FUTURO**

- **ORIENTAMENTO E RIFORMA SCOLASTICA**
- **EVOLUZIONE SOCIOECONOMICA DEL PAESE E ORIENTAMENTO DEI GIOVANI**



---

MICHELE  
PELLERÉY\*

## Orientamento e riforma della scuola problemi e prospettive

La relazione intende esaminare alcune delle proposte di riforma della scuola contenute nel disegno di legge sul riordino dei cicli scolastici a partire da alcuni concetti che a mio giudizio costituiscono una chiave di lettura essenziale e forniscono una griglia di riferimento fondamentale per esaminare i processi educativi connessi con l'orientamento. Alla base di tutto ciò sta un concetto di orientamento che integra le sue varie dimensioni ed esigenze in una prospettiva formativa caratterizzata da continuità e sistematicità.

Il mio discorso di conseguenza esplorerà prima sommariamente alcune dimensioni fondamentali dell'orientamento, evidenziando il loro ruolo nel contesto dei processi formativi che si svolgono nella scuola e nella formazione professionale; passerà quindi in rassegna alcuni snodi rilevanti, da questa particolare prospettiva, della riforma prospettata, segnalando alcuni punti problematici e indicando possibili ipotesi di risoluzione.

---

\* Ordinario di Metodologia Didattica presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana. Attualmente è Rettore Magnifico dell'Università Pontificia Salesiana.

## 1. Dimensioni dell'orientamento scolastico e professionale

Le componenti formative dell'orientamento più frequentemente ricordate si possono raggruppare in questo modo:

a) una consistente presa di consapevolezza delle varie dimensioni del sé, in particolare attitudini, aspirazioni e desideri, valori, percezioni di sé, del proprio valore e della propria competenza;

b) una conoscenza quanto più possibile adeguata delle opportunità formative e lavorative disponibili al momento sul territorio, ma più ampiamente quelle che si aprono in una prospettiva sia spazialmente, sia temporalmente più estesa; è questa una sfida che molti cosiddetti osservatori sul mercato del lavoro non hanno saputo affrontare per peculiari carenze metodologiche;

c) conoscenze, competenze e atteggiamenti-valori connessi con la capacità e la volontà di prendere decisioni in condizioni che presentano caratteri di più o meno elevata incertezza; occorre riconoscere la necessità di educare a saper affrontare sfide moderate e a vivere la vita con un qualche gusto dell'avventura;

d) collegata a queste ultime, una disponibilità alla progettazione e riprogettazione della propria carriera futura sia in termini di preparazione di base, sia in quella di qualificazione professionale iniziale e continua e una capacità di rimanere fedeli nella realizzazione degli orientamenti presi; la coscienza della necessità della formazione per permettere la mobilità sia trasversale, sia verticale;

e) occorre aggiungere soprattutto oggi che la progettazione del proprio futuro deve poter essere coniugata con un adeguato senso di responsabilità verso se stessi, verso la propria famiglia, verso la propria comunità locale, verso il contesto umano e ambientale più generale.

Tutto questo di conseguenza implica già la messa in opera di percorsi formativi a lungo termine, caratterizzati anche da attività didattiche ed educative molteplici e dal coinvolgimento della stessa famiglia, come prima e più radicale forza educatrice e orientatrice delle scelte dei giovani, come di ogni altra agenzia formativa o informativa disponibile ai giovani.

“Nelle nuove realtà [economiche e sociali] si richiedono competenze cognitive e autoregolatorie per ricoprire mansioni lavorative complesse e per affrontare le richieste della vita quotidiana. [...] Il ritmo incalzante del progresso tecnologico e la crescita accelerata del sapere stanno conferendo un particolare valore alla capacità di una gestione autonoma della propria istruzione. Una buona scolarizzazione favorisce la crescita psicosociale che, a sua volta, contribuisce alla qualità della vita anche al di là dell'ambito professionale. Uno degli obiettivi principali dell'educazione formale quindi dovrebbe

essere quello di fornire agli studenti i mezzi intellettuali, la convinzione di efficacia e la motivazione intrinseca necessari per continuare a educare se stessi lungo tutto l'arco della propria vita" (Bandura, 1996, 34).

G. Domenici (1998) insiste anch'egli sulla necessità di un impianto formativo prolungato nel tempo, di un modello diacronico-formativo, dove: "L'orientare diventerebbe un processo intenzionale che da eterodiretto si trasforma via via, col progressivo avanzamento degli itinerari di formazione, soprattutto scolastica, in processo autonomo autodiretto, cioè tale da promuovere un vero e proprio auto-orientamento" (p. 41).

## **2. Uno sguardo alla situazione attuale**

La presa di coscienza progressiva della centralità di tali componenti nel processo orientativo ha comportato una serie di slittamenti di attenzione. Dalla prospettiva psicologica e socioeconomica ci si è aperti di conseguenza a una prospettiva più decisamente educativa e didattica. D'altra parte la definizione stessa della Scuola media italiana, come risulta dai programmi del 1979, intesa come scuola formativa, orientatrice, e che colloca lo studente nel mondo, sembrava assegnare a questo segmento terminale dell'obbligo scolastico il compito di dare corpo e fondamento alle scelte scolastiche immediate e a quelle professionali a lungo termine per la maggior parte degli alunni e, per una minoranza, a quelle più direttamente di formazione professionale o di lavoro. In realtà le analisi compiute in questi ultimi anni sulle condizioni di ingresso nella scuola secondaria superiore hanno evidenziato gravi segnali non solo di disagio, ma anche di evidente disorientamento. I giovani non riescono a comprendere la realtà e le esigenze della scuola in cui si trovano e pertanto non riescono ad adeguarvisi. E non si tratta solo di mancanza di motivazioni o di resistenza alla fatica che i nuovi impegni di studio implicano. Analoghe situazioni possono essere riscontrate nella formazione professionale iniziale, là dove questa si presenta sistematica e solida da un punto di vista culturale e formativo. La conclusione che si può trarre da queste indagini è che la scuola dell'obbligo non riesce in un gran numero di casi a fornire le conoscenze e le competenze necessarie a compiere transizioni per molti versi impegnative senza che si debbano affrontare traumi e fallimenti consistenti.

Occorre anche rilevare, ad esempio, come un'alta percentuale, oltre il trenta per cento, della piccola imprenditoria e dell'artigianato del Nord Est sia formata da drop-out della scuola. Si tratta di persone che hanno manifestato spesso alte competenze strategiche e di gestione di sé nell'intraprendere vie imprenditoriali autonome, ma che non hanno trovato nella scuola spazi e contenuti formativi che rispondessero a questi loro orientamenti e aspirazioni. Spesso tali persone manifestano giudizi sulla formazione scolastica assai critici, rilevando come essi siano riusciti ad impostare da soli non solo la loro attività, ma anche l'acquisizione di quelle conoscenze e competenze



che erano loro necessarie per sviluppare la loro attività lavorativa e imprenditoriale; e che in questo la scuola ha avuto un ruolo del tutto marginale.

Nell'analizzare la situazione attuale si riscontrano carenze molto più pervasive e profonde di una scarsa conoscenza di sé o del mondo lavorativo che ci circonda. Tuttavia occorre ricordare come queste dimensioni rimangano essenziali nello sviluppo di un programma di orientamento. La conoscenza del proprio sistema del sé è alla base di una possibilità di autoregolazione; d'altra parte orientarsi significa possedere una adeguata mappa della realtà lavorativa e professionale, nonché delle opportunità di preparazione, inserimento e carriera presenti.

Sono state più volte riscontrate:

a) carenze di sviluppo e di acquisizione di competenze strategiche di natura cognitiva, affettiva e volitiva;

b) debolezze nel saper riconoscere i propri processi cognitivi, affettivi e volitivi e nel saperli regolare;

c) limitate aspirazioni personali, di altrettanto spesso bassa stima di sé e di convinzioni di scarsa efficacia in aree essenziali dell'azione di apprendimento e della maturazione personale;

d) attribuzioni di valore distorte o poco incidenti, di elaborazioni irrealistiche o devianti di possibili sé.

In sintesi, si tratta di una "definizione dell'identità soggettiva nella difficile transizione alla vita adulta, che mette in gioco anche variabili di tipo motivazionale, valoriale e affettivo, oggi trascurate sia dalla scuola umanistica che da quella tecnica e professionale" (L. Benadusi, 1997, 90).

Non è il caso di dilungarsi nella analisi dell'attuale domanda di educazione nell'ambito dell'orientamento, ma è necessario ricordare che qui si colloca uno dei ruoli fondamentali della scuola e in generale della formazione professionale, a tutti i livelli e in tutti i settori.

### **3. Riprendere l'impegno**

Non si tratta quindi in primo luogo di scegliere un percorso scolastico o professionale, ma di scegliersi, nel senso di essere in grado di elaborare un progetto di sé per un inserimento valido e produttivo nella società, nel mondo del lavoro e delle professioni, nel mondo delle responsabilità e delle relazioni familiari, nel mondo della cultura e della vita democratica non solo del proprio Paese, ma anche dell'Europa e in prospettiva del mondo intero. Per giungere a questa elaborazione occorre una crescita e un consolidamento in molte direzioni specifiche: a) in primo luogo nel proprio mondo interiore, nel sistema del sé, visti nella loro complessità e ricchezza; b) quindi nella capacità di lettura e interpretazione adeguata della realtà in cui si vive;

c) poi nella competenza nel decidere e nell'elaborare strategie di realizzazione delle proprie decisioni; d) infine, nella capacità di guidare se stessi nel cammino spesso lungo e faticoso della realizzazione dei propri progetti, con *senso di responsabilità verso se stessi e gli altri*.

In termini più immediati si tratta in primo luogo di arricchire l'io di desideri, aspirazioni, di aperture a sé possibili; di concezioni e convinzioni adeguate riguardo se stessi, il mondo, la formazione scolastica e professionale; di conoscenze organizzate e di abilità strategiche nel risolvere i problemi posti dalla vita e dall'apprendimento scolastico e professionale. Nulla di più negativo sarebbe, invece, lasciarsi attrarre da un modello riduzionista e razionalista che considera la decisione umana in questo ambito come quella di individui che vagliano un'ampia gamma di possibilità, calcolano i propri vantaggi e svantaggi e successivamente scelgono l'alternativa d'azione dalla quale si aspettano i maggiori vantaggi (Bandura, 1996, 34).

In secondo luogo occorre guidare e sostenere i giovani nella capacità di leggere e interpretare, alla luce delle proprie aspirazioni, delle proprie convinzioni e delle proprie conoscenze e competenze, le situazioni particolari nelle quali ci si deve confrontare sia nella vita quotidiana, sia in quella più tipicamente scolastica, e quindi nella generazione delle proprie intenzioni d'azione, delle proprie scelte specifiche, nell'elaborazione dei propri progetti immediati o a lungo termine di lavoro e di attività professionale.

Infine, occorre promuovere competenze nel saper gestire se stessi e l'ambiente in cui ci si trova a operare in maniera valida e feconda per raggiungere le mete che ci si è prefissati di raggiungere e realizzare i progetti elaborati. È questa una parte della formazione spesso trascurata, quella che spesso passa sotto il nome di *volizione o capacità di perseverare nelle proprie imprese nonostante le difficoltà, gli imprevisti, le possibili frustrazioni, l'emergere di alternative più piacevoli nell'immediato, le distrazioni, ecc.*

#### **4. Scuola elementare e prescuola come primo fondamento del processo orientativo**

La scuola dell'obbligo, anche quella prefigurata dal disegno di legge di riordinamento dei cicli scolastici, nella prospettiva sopra delineata deve assumere molteplici e complesse funzioni educative. Ciò vale nel contesto attuale per la scuola elementare e media; in quello prefigurato dal disegno di riordino dei cicli dalla prescuola, dai tre cicli della scuola primaria e dal primo ciclo di quella secondaria; in quest'ultimo caso con notevoli trasformazioni istituzionali.

Sia nel caso di una scuola obbligatoria per i bambini di cinque, sia nell'attuale ultimo anno di scuola materna, si tratta di una preparazione alla scolarità vera e propria, una forma di orientamento a capire il mondo, le esigenze e le opportunità della scuola primaria e, in forme ancora aurorali, se stessi. In questo quadro ad esempio è necessario segnalare le urgenze dello

sviluppo di atteggiamenti e attese verso il leggere e lo scrivere, atteggiamenti e attese che non possono essere in alcun modo pensati come derivanti solo da contesti familiari o da esperienze sociali generali dei bambini. In effetti i bambini in gran parte non hanno la possibilità di osservare i grandi, o i più grandi di loro, impegnati nel leggere e, particolarmente, nello scrivere per dovere. Tutto questo è proprio del mondo del lavoro e non del tempo libero. Qualche esperienza di osservazione e interiorizzazione di comportamenti adulti di lettura per piacere è possibile coglierla, ma anche in questa prospettiva sempre meno.

Secondo quanto affermato nel testo di presentazione del disegno di legge sul riordino dei cicli esiste una preoccupazione diffusa circa il pericolo di trasformare la scuola dei cinquenni in una "scuola preparatoria". Questa preoccupazione nasce da una possibile interpretazione dell'obbligo come troppo precoce impostazione sistematica di tipo scolastico. Tuttavia il ruolo preparatorio della prescuola alla scuola è indubbio dal punto di vista cognitivo, affettivo, motivazionale, sociale e di prevenzione e compensazione di possibili squilibri futuri. Si tratta di promuovere un orientamento, che permetta di valorizzare adeguatamente la successiva fase scolare.

Il processo formativo che si svolge nell'arco dei cinque anni attuali della scuola elementare ha certamente lo scopo di promuovere la crescita della persona da molti punti di vista. Tra questi tende a prevalere, in particolare nell'ultimo anno, la centralità del preparare ad affrontare positivamente ed efficacemente l'attuale scuola media formativa e orientativa.

In questo arco di scolarità si debbono porre le basi conoscitive e strategiche elementari sia di tipo cognitivo, sia affettivo, sia volitivo. In questi ultimi decenni è stato messo in risalto il ruolo fondamentale di una crescita nella consapevolezza dei propri processi interni e nella propria capacità di gestirli fruttuosamente nel contesto dei vari apprendimenti. Si tratta di quelle iniziali competenze di autoregolazione, che certamente devono essere potenziate nel corso degli anni scolari seguenti, ma che se si presentano deboli e assenti al termine di questo segmento condizionano gravemente ogni possibile crescita ulteriore. Possiamo citare a esempio: il senso di poter efficacemente affrontare il successivo impegno scolastico e la vita con buone possibilità di riuscita personale e sociale; uno stile attributivo che assegni i risultati che si ottengono a cause personali (intellettuali, affettive e volitive) che sono sotto il proprio controllo; una iniziale competenza comunicativa e relazionale sia nel saper collaborare con gli altri, aiutarli ed essere aiutati, sia nel saper affrontare situazioni di conflitto e di confronto in maniera positiva.

Questi obiettivi rimangono centrali anche nella scuola primaria prevista dal disegno di legge, ma con una profonda modifica: l'ultimo ciclo assume le caratteristiche formative proprie dell'attuale scuola media, mentre rispetto a quest'ultima si attenua la valenza orientativa legata alla scelta del percorso scolastico seguente oppure dell'inserimento nel mondo del lavoro tramite formazione professionale o apprendistato.

## 5. La scuola media, scuola che orienta

L'attuale scuola media nei programmi del 1979 è descritta come scuola della formazione dell'uomo e del cittadino, scuola che colloca nel mondo, scuola orientativa. Quest'ultima caratterizzazione viene così esplicitata: "La scuola media è orientativa in quanto favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale tramite un processo formativo continuo cui debbono concorrere unitariamente le varie strutture scolastiche e i vari aspetti dell'educazione. La possibilità di operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro, pur senza rinunciare a sviluppare un progetto di vita personale deriva anche dal consolidamento di una capacità decisionale che si fonda su una verificata conoscenza di sé". È questo un quadro di riferimento abbastanza complesso e impegnativo, del quale ben raramente la scuola ha preso adeguatamente coscienza, ma soprattutto è riuscita a tradurre in pratica educativa consolidata.

La scuola media prevedeva nel suo momento costitutivo certamente un obbligo per tutti, ma al suo interno erano possibili alcune possibili articolazioni di percorso. Un'opzione era diretta verso il mondo del liceo e per saggiare questo orientamento era previsto l'insegnamento del latino nella terza classe, una seconda opzione era più diretta verso i canali tecnico-professionali e prevedeva un insegnamento delle applicazioni tecniche in seconda e terza. Materia opzionale era anche l'educazione musicale. Questa impostazione più che derivare però da una istanza orientativa traeva le sue origini dai due canali formativi precedenti: la scuola media e la scuola di avviamento al lavoro.

Nella riforma del 1977 il percorso divenne unico per tutti. E l'idea di un biennio comune unitario ne fu uno sviluppo ipotizzato negli stessi anni. L'orientamento divenne sostanzialmente un giudizio di orientamento emesso dal consiglio di classe e basato sui risultati scolastici nelle discipline principali, italiano e scienze matematiche chimiche fisiche e naturali. In qualche caso ci si avvaleva della consulenza di qualche psicologo al fine di saggiare attitudini e preferenze professionali, oppure si organizzavano conferenze di persone del mondo del lavoro e delle professioni. Il giudizio di sufficiente emesso al termine degli esami finali indicava, e indica, che un soggetto non è in grado di percorrere in maniera regolare né i licei, né, in gran parte dei casi, gli stessi istituti tecnici. Meglio l'Istituto professionale o i Corsi di formazione professionale. Ma anche là dove queste due possibili strade formative sono strutturate in maniera sufficientemente solida si hanno fortissime emorragie nei primi due anni di frequenza. Nelle zone dove è facile inserirsi nel mondo del lavoro si tratta di un passaggio diretto verso l'attività lavorativa. Dove ciò è più difficile o impossibile si aprono strade assai pericolose di vita marginale rispetto sia alla scuola, sia all'attività produttiva. E così in ambedue le situazioni viene a delinarsi una mancata, sia pur iniziale, qualificazione professionale spendibile nel mercato del lavoro e un livello di for-

mazione culturale e personale del tutto inadeguato rispetto alla esigenza dell'attuale società complessa.

Il termine della scuola media e l'inizio della secondaria si presentano così come lo snodo fondamentale delle prime scelte forti che l'alunno compie sotto l'influsso della scuola e della famiglia. Ma a questo egli nella gran parte dei casi non è preparato, né sostenuto e guidato dal sistema formativo nel suo complesso. Anche perché questo stesso sistema non è stato capace di darsi delle strutture di supporto stabili, valide ed efficaci, nonostante le molte iniziative formative delle cosiddette "figure di sistema", e l'esistenza in alcune aree di centri di consulenza anche di buon livello.

## **6. Il ciclo di orientamento nella proposta di riordino dei cicli**

Nel disegno di legge proposto la scuola secondaria è articolata secondo due cicli e sei aree di indirizzo (umanistica, scientifica, tecnica, tecnologica, artistica e musicale). Giova notare subito che si adombra impropriamente nell'area "tecnologica" l'attuale sistema di istruzione professionale di Stato. A nostro avviso, come sarà rilevato più chiaramente nel seguito, occorre con decisione procedere al decentramento regionale dell'attuale sistema di istruzione professionale di Stato. I tre anni del primo ciclo di scuola secondaria, che può essere definito ciclo di orientamento, prevedono nel primo anno un orientamento generico che si basa sull'introduzione, accanto ad alcuni insegnamenti definiti fondamentali, di "una varietà di proposte selettive e coordinate di approfondimento di temi specifici, attraverso le quali ciascuno può cominciare ad elaborare scelte che corrispondono ad una piena valorizzazione personale fondata sulla pari dignità delle possibili opzioni culturali e di vita".

Il secondo e terzo anno si articolano secondo moduli autonomi con "l'estensione dell'area degli insegnamenti disciplinari specifici dell'indirizzo prescelto". Dal punto di vista dell'orientamento il problema che si evidenzia riguarda proprio la possibilità di compiere scelte di un indirizzo consapevoli, anche se non vincolanti. Ciò sembra presupporre che ogni unità scolastica si possa articolare secondo tutti gli indirizzi previsti. In caso contrario verrà anticipata di un anno la scelta di un istituto scolastico caratterizzato da uno o due soli indirizzi. Tale istituto, come la più recente esperienza insegna, farà di tutto per tenersi gli alunni, soprattutto i migliori, al fine di conservare un numero di classi adeguato. In ogni caso viene immediatamente alla mente qualcosa di analogo a quanto è già presente in varie esperienze di tempo flessibile, con l'introduzione delle cosiddette materie o moduli integrativi. Le indagini finora svolte segnalano la tendenza a rendere rigida tale flessibilità, in quanto legata più alle esigenze di servizio dei docenti, che alle necessità o agli interessi degli alunni stessi.

L'ipotesi avanzata dal documento implica una reale capacità organizzativa dei percorsi di apprendimento scolastico in maniera flessibile e che valorizza tutte le risorse formative disponibili sul territorio.

Dal secondo anno il processo di orientamento dovrebbe diventare più "mirato" e sistematico. L'alunno dovrebbe scegliere tra i diversi indirizzi già nettamente caratterizzati, senza dover per questo rimanere prigioniero delle scelte compiute. Per questo viene affidato ai consigli di classe l'impegno di attivare "apposite iniziative didattiche [...] finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata al nuovo indirizzo". Ciò vale anche per coloro che abbiano già completato l'obbligo scolastico.

Il comma 4 dell'art. 8 allude indirettamente a un ruolo specifico del sistema della formazione professionale, affermando: "Una parte dei moduli del terzo anno, fermo restando lo svolgimento negli istituti secondari delle materie fondamentali comuni, può essere realizzata, sulla base di specifica programmazione degli istituti, mediante attività o iniziative formative da realizzare anche presso altri istituti, enti o agenzie sulla base di una disciplina da definire mediante un accordo quadro tra il Ministero della pubblica istruzione, il Ministero del lavoro e della previdenza sociale, la Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e Bolzano".

Questo comma, a mio avviso, deve essere messo in relazione all'Accordo sul lavoro del 24 settembre 1996, accordo che ha trovato tante difficoltà ad essere assunto in sede normativa. E qui emergono alcuni nodi irrisolti e tensioni di difficile composizione. Il disegno di legge continua a prefigurare una separazione assai discutibile tra formazione "accademica" o "scolastica" e formazione "non scolastica" o "professionale", quasi che le due non possano comporsi in una unità non solo progettuale astratta, ma di azione formativa concreta. In poche parole gli insegnamenti della matematica, della lingua italiana, della lingua straniera, delle scienze rimarrebbero ancorati al loro splendido isolamento e identità disciplinare (e istituzionale), senza nessun effettivo collegamento e dialogo sistematico con le esperienze tecniche e operative proprie delle attività di formazione professionale, separando istituzionalmente e fisicamente i luoghi della formazione culturale disciplinare accademica, da quelli della formazione professionale e operativa.

La tradizione scolastica italiana in realtà conserva, a differenza di molti Paesi europei, forme disciplinari assai chiuse e autosufficienti, poco aperte alle applicazioni e al dialogo con il mondo reale del lavoro e della tecnologia. Ancor più assente è una qualsiasi forma di apprendistato cognitivo legato all'attività pianificatrice e realizzativa di progetti di natura tecnico-pratica. Un accenno al "fare" e al "saper fare" contenuto nel documento governativo sembra evocare una visione del mondo del lavoro assai dissonante dalla realtà attuale e ancor più di quella che si prospetta. È sempre più difficile trovare infatti ambiti lavorativi nei quali si debba interagire direttamente con gli oggetti da produrre o i servizi da svolgere per mezzo degli utensili o delle leve e manovelle di macchine meccaniche o elettromeccaniche, mentre sempre più si deve saper utilizzare un sistema di comunicazione artificiale interposto tra l'uomo e l'azione delle macchine. Che tipo di "orientamento" emergerebbe da una simile ipotizzata dicotomia: che la parte nobile della forma-

zione sta in uno studio fine a se stesso, di natura astratta e critica, mentre la parte miserevole sta nell'imparare a "fare", quasi che la prima forma di imprenditorialità non fosse proprio quella relativa alla propria formazione secondo un progetto di sé unitario. La stessa multimedialità viene vista spesso come una specie di bricolage nel mondo della conoscenza, più che una vera risorsa per progettare e per lavorare.

Un'ultima osservazione: come è possibile promuovere un orientamento rivolto a percorrere il cammino della formazione professionale, se nel secondo anno le uniche esperienze proposte riguardano esclusivamente gli indirizzi scolastici? E se nel terzo anno gli istituti non intendono includere nella loro programmazione attività o iniziative formative presso centri o agenzie di formazione professionale?

## **7. Un tentativo di integrazione a valenza orientativa**

Nella sperimentazione avviata nella Provincia Autonoma di Trento si è impiantato non solo un percorso di formazione professionale rinnovata con forti connotati culturali, ma si è anche avviato un processo di transizione al sistema scolastico mediante apposite convenzioni con il Ministero della Pubblica Istruzione firmate dai Ministri Lombardi e Berlinguer. Questa significativa esperienza, iniziata nel 1994, ha indicato la necessità di offrire non solo forme integrative all'istruzione prevista per l'obbligo scolastico, ma anche vie alternative che permettano il recupero e la rimotivazione di soggetti che mal si adattano ad apprendere in contesti asettici e un po' aristocratici, mentre manifestano potenzialità e disponibilità insospettite in contesti nei quali i rapporti tra apprendimenti disciplinari e attività di laboratorio sono fortemente valorizzati.

Si rovescia quindi la stessa prospettiva di transizione e di collaborazione tra scuola e formazione professionale, con la possibilità di una riscoperta dello studio e delle possibilità di un rientro nel sistema formativo scolastico avendo superato blocchi e frustrazioni provocati nel passato proprio da tale sottosistema. In una parola la scuola stessa, a causa della sua impostazione, ha bisogno della formazione professionale per rivitalizzarsi e saper orientare meglio nella scelta dei suoi stessi percorsi formativi. È anche questa una delle risorse che dovrebbero essere offerte come scuola della seconda chance prevista dal Libro Bianco della Commissione europea.

In Trentino al termine del biennio cosiddetto di macrosettore, un biennio caratterizzato da un'ampia base culturale e un'esperienza tecnologico-operativa polivalente, al giovane si pongono tre grandi possibilità di scelta: un rientro nel sistema scolastico, a esempio a livello di terzo anno di Istituto Tecnico (secondo i sopra citati Protocolli di intesa); un proseguimento di formazione professionale di natura più specialistica; un inserimento nel mondo del lavoro come apprendista secondo un programma di formazione che ha qualche carattere di alternanza (per la verità assai modesto).

## 8. Su alcune possibili soluzioni istituzionali a livello di primo ciclo secondario nella prospettiva di un sistema integrato

Se l'orientamento è una componente costitutiva essenziale della formazione sia scolastica che professionale e il sistema formativo nel suo insieme (scuola e formazione professionale) ha un ruolo e una funzione essenziali in questa direzione, occorre tentare la prefigurazione di alcuni possibili scenari di riferimento istituzionali, che, almeno in via di ipotesi, possano favorire ai fini di una valida ed efficace azione orientativa un effettivo dialogo e integrazione tra sistema scolastico e sistema della formazione professionale.

a) *La vecchia via unitaria.* Tutti frequentano la scuola. A questa è affidato il compito di promuovere la dimensione orientamento, basandosi soprattutto sulle sue risorse interne. Si tratta di una specie di estensione di un anno della scuola media attuale, definita nei documenti come formatrice e orientatrice, e di una qualche intensificazione delle esperienze già in essa sviluppate, magari con l'aggiunta effettiva di figure di sistema, per la verità già prefigurate, con compiti di coordinamento delle attività a valenza orientante.

b) *La via di una certa flessibilità.* È quella che sembra prefigurata dal disegno di legge di riordino dei cicli e dal documento del Ministro. Favorire esperienze del mondo della formazione professionale con moduli integrativi che si pongono a lato alla struttura curricolare di base. Un po' come attualmente viene fatto con le attività integrative nelle esperienze di tempo flessibile. I centri di formazione professionale o gli istituti professionali, se continueranno a esistere, accoglieranno in tempi definiti dalla scuola e secondo modalità decise da questa, anche se nell'ambito di accordi quadro più generali, i giovani che scelgono di fare tali esperienze. Ad esempio: al mattino si insegnano le discipline cosiddette curricolari e in alcuni pomeriggi si avviano alcune attività integrative in collaborazione con i centri di formazione professionale o gli istituti professionali.

c) *La via dell'integrazione.* Al termine del secondo anno gli studenti possono optare di passare a un centro di formazione professionale a ciò accreditato per frequentare l'ultimo anno del primo ciclo secondario (che potrebbe anche diventare il primo anno orientativo di un percorso di formazione professionale). Nel centro o nell'istituto verrà garantita una formazione culturale sostanzialmente equivalente a quella della scuola, ma questa verrà sistematicamente correlata secondo un progetto formativo coerente a una iniziazione globale polivalente secondo ampi settori produttivi. È in sostanza il modello introdotto nella Provincia Autonoma di Trento. Al termine dell'anno formativo gli studenti potranno scegliere tra il rientro nella scuola, eventualmente scontando qualche debito formativo, oppure il proseguimento in un secondo anno di formazione professionale polivalente arricchita culturalmente, oppure inserirsi in un sistema di apprendistato assistito da un completamento di formazione culturale e generale.



d) *La via della transizione.* A termine del secondo anno del ciclo orientativo scolastico gli alunni possono scegliere di inserirsi a pieno titolo in un percorso di formazione professionale. In questo caso sarebbe consigliabile che si attivasse un anno di orientamento professionale, arricchito culturalmente e polivalente, che permettesse una scelta più consapevole del settore professionale di qualificazione, un eventuale passaggio all'apprendistato assistito o anche un rientro nel sistema scolastico. È un'impostazione sostanzialmente analoga a quella sviluppata nella sperimentazione ormai a regime della formazione professionale nel settore della grafica industriale, soprattutto nella Regione Veneto.

In linea di principio tutte le quattro vie potrebbero assicurare una consistente valenza orientante all'ultimo anno dell'obbligo e il completamento della formazione culturale di base, ad eccezione, ferma restando la prevalentemente prassi attuale, della prima. Tuttavia la preferenza, a mio avviso, andrebbe accordata, la dove ciò è possibile per la realtà territoriale e formativa del sistema di formazione professionale, alla terza e alla quarta via, cioè all'ipotesi c) e d). A supporto di questa opzione ci sono effettive esperienze e sperimentazioni già attivate da anni e che stanno dando ottimi risultati.

Per rendere ancor più efficaci e attuabili tali soluzioni andrebbero eventualmente sottoscritti, come è stato fatto per la Provincia Autonoma di Trento, protocolli di intesa tra il Ministero della Pubblica Istruzione e le Regioni o le Province autonome a ciò interessate.

Quanto all'esame conclusivo dell'obbligo scolastico, questo potrebbe essere svolto anche nei Centri di formazione professionale, secondo modalità analoghe a quelle della Scuola (a esempio con un presidente di Commissione d'esame proveniente da essa) e dovrebbe concludersi con un giudizio di orientamento, eventualmente vincolante, da includersi nel documento ufficiale di valutazione.

## 9. Oltre l'obbligo .

L'art. 11 del disegno di legge accenna al diritto alla formazione e a una formazione fino a diciotto anni. Una formazione, che in linea di principio può essere acquisita secondo una pluralità di canali: una formazione professionale orientata a una qualifica; un apprendistato adeguatamente assistito sul piano formativo; un'istruzione tecnica di tipo polivalente, ecc. Ma, se l'orientamento è una componente costitutiva di ogni processo formativo, occorre parlare anche di diritto all'orientamento inteso nel suo senso più forte e penetrante. Nell'art. 8, comma 5 si accenna al fatto che: "Negli ultimi tre anni, ferme restando le materie fondamentali e le materie di indirizzo, esercitazioni pratiche, esperienze lavorative formative e *stage* possono essere realizzate anche con brevi periodi di inserimento nelle realtà culturali, produttive, professionali e dei servizi".

Nel documento elaborato dalle regioni si evidenzia la preoccupazione che al termine dell'obbligo scolastico possa prodursi un inserimento nel mondo del lavoro da parte di soggetti che non hanno conseguito alcuna preparazione dal punto di vista professionale. Per questo si avanza l'ipotesi di aggiungere a conclusione dell'obbligo scolastico un anno di obbligo formativo professionale. Ciò porterebbe a consentire un inserimento nel mondo del lavoro solo a coloro che siano in possesso o di un diploma, o di una qualifica iniziale conseguita presso il sistema della formazione professionale, oppure una qualifica conseguita con percorso in alternanza attraverso un contratto a causa mista che preveda un congruo numero di ore di formazione al di fuori dell'impresa presso il sistema della formazione professionale.

Il sistema della formazione professionale dovrebbe attrezzarsi a rispondere al diritto alla formazione fino a diciotto anni mediante un percorso articolato (per anni o secondo un biennio seguito da un anno di specializzazione) in modo da consentire livelli di qualificazione successivi. Viene anche previsto, come ribadito spesso in tutti i documenti di questi ultimi anni, ma mai messo in sperimentazione, l'avvio di percorsi di formazione professionale superiore consistenti di tipo non universitario.

## **10. Il ruolo delle Regioni**

Alle Regioni, in una prospettiva di maggiore autonomia e responsabilità, dovrebbe essere effettivamente assegnato un ruolo fondamentale in tutto quanto attiene alla formazione professionale, sia iniziale, sia intermedia, sia superiore, sia continua. Un ruolo primario che non esclude certo il dialogo e la collaborazione con la Scuola e le Università, ma che inverte la prospettiva che sembra permeare il documento iniziale del Governo: un ruolo fondamentale è attribuito allo Stato, tramite il Ministero della Pubblica Istruzione e le sue emanazioni istituzionali; le Regioni possono avere un "ruolo maggiore" quando si tratta di programmare sul territorio le iniziative dello Stato, magari soprattutto al fine di supportarle finanziariamente valorizzando le risorse comunitarie. Io penso che occorre capovolgere la prospettiva delineata nel documento. La titolarità della formazione professionale deve essere affidata interamente alle Regioni e Province autonome, certamente in un quadro di riferimento a valenza europea e non solo nazionale, che permetta poi una valorizzazione delle qualifiche e delle competenze secondo una reale possibilità di mobilità transnazionale e transregionale. Qualcosa si è già avviato con l'adozione da parte di Regioni e Province autonome della certificazione relativa alla qualificazione professionale proposta dal Ministero del Lavoro sulla base di un modello di riferimento europeo. L'introduzione del libretto formativo potrà colmare altre lacune.

Tutto ciò ha un rilievo estremamente significativo per l'orientamento. Questo deve essere da una parte riferito alla domanda di formazione proveniente dai singoli, considerati nella loro specifica individualità, dall'altra a

quella del territorio, secondo le sue possibilità ed esigenze di sviluppo, ma con uno sguardo aperto alla libera circolazione dei lavoratori nell'intero ambito europeo. Che senso ha voler impostare sul piano nazionale piani di qualificazione, di perfezionamento o di riqualificazione professionale che vadano bene per la Sicilia o la Sardegna e contemporaneamente per il Veneto o il Trentino? Ma anche perché dover vincolare i singoli in percorsi formativi che non sono più al servizio del cittadino, ma solo alle urgenze momentanee (e secondo preferenze politiche contingenti) di un pezzo del Paese. La formazione professionale deve includere, in particolare sotto il profilo dell'orientamento, una formazione alla mobilità e a un'Europa senza frontiere, soprattutto per quanto concerne il mondo del lavoro e delle professioni.

In questa prospettiva si riaffaccia la questione dell'Istruzione Professionale di Stato e l'interpretazione del dettato costituzionale. In tale contesto è ancora possibile mantenere una doppia modalità di qualificazione professionale: una statale, quella data dagli Istituti Professionali di Stato, e una regionale, con notevoli discriminazioni sul piano dei concorsi statali circa il riconoscimento delle qualifiche regionali? Persino la Francia, che si muove "in un ordinamento tradizionalmente più accentrato del nostro" si è mossa verso una profonda regionalizzazione attribuendo alle Regioni "la responsabilità di elaborare un piano per l'intera gamma di attività di formazione professionale dei giovani, e di supportarne l'attuazione con appositi contratti fra i diversi attori sociali e istituzionali ad essa interessati" (Benadusi, 1997, 86).

A mio giudizio quindi anche la competenza primaria nel settore dell'orientamento professionale, proprio per la sua intrinseca interconnessione con la formazione professionale a ogni livello, deve essere con più chiarezza affidata alle Regioni, non solo per quanto riguarda i percorsi formativi legati a un diritto alla formazione fino a diciotto anni, bensì anche nell'ambito delle azioni formative e orientative da sviluppare a favore di tutti i soggetti già occupati, non ancora occupati o in cerca di altra occupazione.

Per quanto concerne l'apprendistato, ad esempio, le timide prospettive di formazione fuori dal posto di lavoro prefigurate nel disegno di legge sul lavoro dovranno comunque essere potenziate da robusti interventi a favore dell'orientamento inteso in senso forte, cioè come promozione della capacità di autoregolazione della propria formazione in una prospettiva di mobilità non solo orizzontale, ma soprattutto verticale. Il diritto alla formazione deve inoltre essere attentamente intrecciato al dovere che ogni lavoratore, come ogni professionista, ha di qualificarsi ulteriormente per poter svolgere ai livelli richiesti dall'evoluzione tecnologica e organizzativa le mansioni che sono di sua spettanza. E questo dovere evidentemente deve essere esteso alle aziende e alle varie amministrazioni. Diritti e doveri alla formazione devono essere esplicitati e protetti secondo una chiara normativa.

Un cenno almeno va fatto, per quanto riguarda l'orientamento, a quanto si afferma nel documento del Ministro circa il triennio finale della scuola secondaria. Esso dovrebbe avere "carattere professionalizzante, nel senso di

offrire agli studenti indirizzi corrispondenti a grandi aggregazioni culturali-professionali, il cui numero [...] varia da 7 a 11". Secondo il documento la "vera novità" è data dall'ipotesi di favorire un "avvicinamento progressivo al mondo del lavoro" secondo varie modalità organizzative. Non solo, l'ultimo anno del triennio finale acquista un ruolo orientativo assai forte, soprattutto se saranno veramente attivati i diversi canali di formazione superiore e post-secondaria alternativi a quelli universitari (sia di diploma che di laurea). In effetti alla fine della scuola secondaria si aprirebbero molte alternative possibili: *inserirsi direttamente nel mondo del lavoro, frequentare corsi di qualificazione post-diploma oppure corsi di formazione professionale superiore (non mi piace la dizione "avanzata") non universitaria, iscriversi a corsi di diploma universitario o di laurea. Con tutte le possibili variazioni sul piano delle specializzazioni o degli indirizzi possibili.*

La domanda che deve essere posta però sulla base di alcuni dati attuali: quale impatto potrà avere questa molteplicità di possibili scelte sull'effettiva comprensione e decisione del singolo. Non rimarrà prevalente nell'immaginario personale l'alternativa tra lavoro e Università? Con un sovraffollamento di quest'ultima soprattutto là dove la prima alternativa non sembra facilmente subito raggiungibile? Non sarebbe bene introdurre un esame-concorso di ammissione ai vari corsi di laurea o di diploma? o almeno ripristinare alcuni vincoli di accesso alla diverse Facoltà a seconda dell'indirizzo di studi secondario prescelto? e contemporaneamente enfatizzare meno un ipotetico nuovo "serio" esame di Stato finale? E che dire della questione (strettamente connessa) del *valore legale dei vari titoli che verrebbero così a essere conseguibili dagli studenti? Verrebbero ancora, come ora, privilegiati i titoli statali finali della scuola dell'obbligo, della scuola secondaria e quelli universitari?*

## **11. La questione dei crediti formativi**

Non è facile affrontare una tematica come quella dell'orientamento che ha visto tanta carta stampata e molto meno azioni sistematiche e istituzioni stabili a favore di chi ne ha bisogno ai vari livelli e secondo le varie situazioni di vita e di lavoro. La partecipazione diretta a varie esperienze e sperimentazioni sviluppate sia nell'ambito della formazione professionale che scolastica (5) spingono non solo a evidenziare la centralità dell'orientamento nel contesto della formazione professionale (e scolastica) ma anche l'effettiva *urgenza di soluzioni istituzionali stabili ed efficaci. Alcune delle indicazioni presenti nei recenti documenti del Governo sono certamente valide e condivisibili, altre sembrano alludere a un ruolo privilegiato ed eccessivo dello Stato e della Scuola di Stato sia nell'ambito della formazione professionale, sia, anche per la stretta connessione tra le due realtà, con quello dell'orientamento professionale. In un clima di ricerca di nuovi equilibri tra Stato, Regioni e altri attori sociali (sindacati, imprenditori, enti di formazio-*

ne professionale) e in un contesto di proclamata accettazione di un ruolo più forte e autonomo delle Regioni stesse, occorrerebbe porre le premesse per una più chiara individuazione delle competenze di queste ultime, senza continuamente contrapporre a queste competenze parallele, e inevitabilmente più forti, dello Stato centrale.

In particolare giova sottolineare come un'integrazione effettiva tra scuola e formazione professionale non possa essere realizzata con normativa a livello nazionale. Al massimo si possono fornire quadri di riferimento legislativi e protocolli di intesa tra Stato e Regioni a carattere generale che aiutino l'azione a livello locale. Sono tre le ragioni principali di questa affermazione. La prima riguarda il ruolo delle Regioni in materia di istruzione e formazione professionale, ruolo che, come più volte sottolineato, inevitabilmente andrà potenziato, tenendo conto anche degli orientamenti in ambito europeo. La seconda ragione deriva dalla necessità di tenere conto delle realtà effettivamente presenti nei vari bacini di utenza. Si tratta di aree geografiche caratterizzate da profonde diversità culturali, economiche, sociali, di domanda e di offerta formativa. La terza riguarda l'autonomia delle singole unità scolastiche e delle diverse agenzie formative, che, in base alle norme in via di attuazione, avrà progressivamente sempre più peso. A mio avviso occorrerà prevedere un coordinamento delle autonomie a livello provinciale e regionale al fine di rendere effettivo il ruolo di programmazione e di governo delle regioni stesse.

Un riferimento conclusivo deve essere inevitabilmente aggiunto. Si tratta dei riconoscimenti reciproci tra quanto acquisito nella formazione professionale e nelle esperienze di lavoro e quanto è divenuto patrimonio personale nella scuola. È il tema dei cosiddetti crediti formativi. Se ne parla da tanti anni, collegando questa problematica con quella dell'integrazione tra formazione professionale e scuola. Occorre riuscire a fare chiarezza operativa in proposito. Proprio ai fini di una corretta impostazione dell'orientamento. Il sostegno che può essere offerto ai cittadini giovani e meno giovani al fine di autoregolare la propria formazione e la propria carriera lavorativa, verrebbe di fatto in molti casi bloccato da rigidità burocratiche nell'accedere ai vari canali formativi disponibili. In Francia si è tentata una soluzione con il sistema del cosiddetto "bilancio delle acquisizioni". Occorre, forse, anche in Italia una qualche istituzione indipendente dalla scuola e dalla formazione professionale che esamini e garantisca il livello raggiunto da ciascuno nella sua formazione, tenendo conto non solo delle promozioni scolastiche o delle qualifiche professionali già certificate, ma delle conoscenze e competenze effettivamente già possedute come di quelle ancora mancanti. Questo è tanto più importante in quanto nella fase attuale di approfondimento della problematica connessa con i crediti formativi emerge un certo sbilanciamento sul versante tecnico-professionale, mentre rimane in ombra la componente culturale, quella, per intendersi, che consentirebbe un accesso più agevole ai vari gradi e ordini scolastici e alle stesse carriere universitarie.

## 12. Conclusione

La risposta a questo nuovo tipo di domanda formativa probabilmente esigerà anche nuove e più flessibili forme di offerta formativa, che possano rispondere contemporaneamente allo stato di preparazione dei singoli e alle esigenze di ulteriori qualificazioni. In questo le modalità proprie di una formazione a distanza possono assicurare una maggiore vicinanza ai bisogni individuali. Ma occorrono agenzie specializzate stabili e competenti per assicurare questo ulteriore canale formativo, agenzie che comunque dovranno anche assicurare la componente orientativa o in proprio o in collaborazione con altre agenzie specializzate.

Mi pare che, infine, resti una questione ancora irrisolta. La domanda emergente nel Paese di decentramento, di autonomia, di federalismo che sembra essere da tutti non solo riconosciuta, ma anche accettata, si limita in genere ad aspetti fiscali, economici, amministrativi, mentre nei Paesi dove essa si è fatta insistente oppure è già istituzionalmente accettata essa rivestiva in primo luogo il bisogno di autonomia sul piano culturale e formativo, scolastico e professionale. Dagli Stati Uniti, al Regno Unito, alla Germania, alla Spagna, alla Svizzera, al Belgio, ecc., la prima e fondamentale aspirazione dei popoli delle varie Regioni, Cantoni, Stati, Comunità regionali, ecc. è stata quella di avere un reale protagonismo nell'impostare e promuovere l'educazione, la formazione professionale, la cultura della propria gente, certamente in un quadro di coordinamento o di concertazione nazionale, nel quale lo Stato centrale non assume altro ruolo che quello di garantire le esigenze ritenute costituzionalmente essenziali per assicurare una identità nazionale. Come mai in Italia le varie forze politiche rimangono così attaccate a una concezione centralizzata e statalista della scuola e della formazione professionale, mentre sembrano disponibili solo a qualche concessione sul piano fiscale, economico, amministrativo?

## Riferimenti bibliografici

- BANDURA A. (1996), *Il senso di autoefficacia*, Trento, Erickson.  
BENADESI L. (1997), "Scuola, lavoro e riforma Berlinguer", *Il Mulino*, 46, 1, 77-92.  
DOMENICI G. (1998), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari, Laterza.

---

STEFANO  
ZAMAGNI\*

# Lavoro, occupazione e prospettive per l'orientamento

## 1. Introduzione

È urgente avviare, oggi, un ripensamento radicale del rapporto tra lavoro e persona. Nella *Laborem Exercens* si parla di un carattere distintivo del lavoro che fa sì che esso svolga un ruolo speciale nella società, giacché "esso prima di tutto e soprattutto unisce le persone e costruisce comunità" (LE 20). Quanto a dire che il lavoro è fondativo del consorzio umano e dunque che è necessario edificare una 'cultura del lavoro' capace di portare a sintesi le sue varie dimensioni, da quella economica a quella sociale a quella spirituale.

Di qui l'importanza di pensare in termini di una "ecologia sociale del lavoro" (CA 38): il lavoro non può essere pensato in rapporto alla sola dimensione dell'avere, come occasione per garantire al soggetto un sia pur necessario potere d'acquisto. Piuttosto, il lavoro riesce a salvare il proprio significato quando si svolge in un contesto di relazionalità. Ciò significa spostare il fuoco dell'attenzione dal 'lavoro' come processo

---

\* Ordinario di Economia Politica presso la Facoltà di Economia dell'Università degli Studi di Bologna.

'all'opera' come risultato. Ciascun lavoratore occupato in ruoli imprenditoriali o in ruoli di lavoro dipendente deve essere molto di più di un esecutore: *deve acquisire capacità di auto-organizzazione.*

Una prospettiva del genere vale a farci comprendere i guasti più seri, sia a livello personale che sociale, della disoccupazione. L'estromissione dall'attività lavorativa per lunghi periodi di tempo non costituisce solo l'evidenza di una perdita di produzione, ma costituisce un vero e proprio razionamento della libertà. Il disoccupato di lungo periodo soffre sotto il profilo psicologico, una sofferenza che nulla ha a che fare col minor reddito, ma con la stima di sé e l'autonomia personale. La presa in considerazione della categoria della libertà non ci consente, allora, di porre sullo stesso piano la disponibilità di un reddito da lavoro e quella di un reddito da trasferimento, sia pur di pari ammontare.

L'altro male grave della disoccupazione è che essa genera una perdita di abilità cognitive nelle persone. Infatti, se è vero che 'si impara facendo' è del pari vero che 'si disimpara non facendo'. Ciò è soprattutto il caso oggi, in un'epoca caratterizzata dalla centralità della conoscenza come forza dello sviluppo. La relazione tra capacità tecnologiche e attività lavorative è bidirezionale: nel processo di lavoro non solo si applicano le capacità tecnologiche già acquisite, ma avviene anche una creazione di ulteriori capacità. Ecco perché tenere a lungo fuori dell'attività lavorativa una persona significa negarle la sua fecondità. E significa anche che la disoccupazione, nell'epoca delle nuove tecnologie, costituisce il più serio impedimento al processo di sviluppo.

## **2. La nuova realtà della disoccupazione tecnologica**

Dicevano un tempo (non troppo lontano) i padri ai loro figli: 'se non hai voglia di studiare, ti mando a lavorare'. Era una minaccia reale: il lavoro come alternativa allo studio. Il lavoro era ingrato e faticoso, ma non raro. La stessa minaccia oggi sarebbe considerata priva di senso. Il lavoro sarà dunque nella società post-industriale un bene raro e prezioso, privilegio di pochi?

Le nuove tecnologie uccideranno sempre di più l'occupazione, nonostante la retorica di chi inneggia alle risorse umane come il vero capitale delle aziende dell'epoca industriale? Perché le ricette finora proposte dai vari governi non sono risultate efficaci, sia che si tratti dell'idea 'lavorare meno per lavorare tutti', sia che si tratti dei cosiddetti lavori socialmente utili, sia che si tratti della massima flessibilizzazione dei rapporti di lavoro?

Proviamo a capire. La sostituzione del lavoro con il capitale è un fenomeno antico che esiste almeno dalla rivoluzione industriale. Ma oggi esso assume connotazioni diverse per due ragioni. Primo, tale processo investe anche le attività immateriali (cioè le attività terziarie) dove lavorano i colletti bianchi degli uffici. Secondo, il capitale che sostituisce il lavoro non è rappresentato da macchine qualsiasi, ma dalle tecnologie dell'informazione e



della comunicazione (TIC). Ad esempio, negli USA le TIC pesano oggi per il 41% del totale degli investimenti in capitale fisso<sup>1</sup>.

Chiaramente le TIC hanno effetti di segno opposto sull'occupazione. Cosa fare per assicurare che l'effetto positivo prevalga su quello negativo? Si consideri l'esempio degli ospedali, dove sono stati fatti grandi investimenti in tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Queste organizzazioni non hanno affatto tagliato gli organici. Anzi, per far funzionare le nuove apparecchiature complesse è stato necessario assumere nuovo personale. Qui, le TIC si qualificano come strumenti e non come fattori di produzione.

Quali altri esempi potrebbero essere citati? Il fatto è che sono a rischio oggi tutte quelle attività umane passivamente basate su «procedure» standardizzate e quindi ripetitive. Per esse, e solo per esse, le nuove tecnologie sono «*job-killer*». Non così per quelle attività umane che coniugano le nuove tecnologie con i nuovi bisogni connessi a fattori demografici e sociali, a nuovi stili di vita.

Senonchè per realizzare attività di quest'ultimo tipo occorre una diversa cultura, non solo a livello di singoli soggetti, ma di sistema-paese. È necessario in altri termini un investimento culturale in una formazione professionale specifica che non è più 'addestramento'. A sua volta, ciò chiama in causa, sia il sistema educativo, sia la capacità del mercato di consentire il soddisfacimento delle nuove categorie di bisogni.

### 3. Dal pieno impiego alla piena occupazione

Perché pare così difficile dare ragione, oggi, della disoccupazione? È forse la non conoscenza delle cause del fenomeno oppure la mancanza degli strumenti di intervento a rendere così difficile la soluzione del problema? Niente affatto. È vero piuttosto che continuiamo ad essere vittime di uno schema concettuale che identifica la *piena occupazione* con il *pieno impiego*. Il termine *disoccupazione* dice una carenza di lavoro, cioè di impieghi, sul mercato del lavoro. Ma vi sono parecchie altre offerte e domande di lavoro che non transitano per il mercato del lavoro. Si pensi al lavoro domestico, al lavoro che entra nella produzione di servizi sociali; al lavoro erogato all'interno delle organizzazioni non profit: si tratta di attività lavorative che la società apprezza e di cui fa crescente domanda, senza però che esse siano sottoposte alle regole, impersonali e anonime, del mercato del lavoro.

Occorre dunque tenere distinta la nozione di *pieno impiego* dalla nozione, assai più ampia, di *piena occupazione*. Quando si parla di disoccupazione il riferimento è sempre e solo alla categoria dell'impiego. Accade così che la società postindustriale, al pari e forse più di quella industriale, può registrare un problema di insufficienza di posti di lavoro, cioè di disoccupazione, pur

<sup>1</sup> Cf PEROTTO P., *Innovazione, occupazione, formazione*, in *Società dell'informazione*, 20, 1997.

essendo vero che essa denuncia un problema di eccesso di domanda di attività lavorative che non trova risposta. Quanto a dire che un paese può registrare, ad un tempo, una situazione di elevata disoccupazione e di una ancora più elevata domanda non soddisfatta di attività lavorative.

Ora, in ciascuna fase dello sviluppo storico, è la società stessa, con le istituzioni, a fissare i confini tra la sfera degli impieghi e la sfera delle attività lavorative, vale a dire tra il lavoro remunerato secondo le regole del mercato del lavoro — il lavoro salariato, appunto — e il lavoro remunerato secondo altre regole o secondo altre modalità. A nessuno sfuggirà che il confine tra la sfera dell'impiego e quella delle attività lavorative è nella nostra società post-fordista sostanzialmente lo stesso di quello in essere durante la lunga fase di sviluppo della società fordista. È questa la vera rigidità che occorre superare, e in fretta, se si vuole avviare a soluzione il problema della disoccupazione. Pensare di dare oggi un lavoro a tutti sotto forma di impiego, cioè di posto di lavoro salariato, sarebbe pura utopia o, peggio, pericolosa menzogna. Infatti, mentre nella società industriale l'espansione dei consumi e la lentezza del progresso tecnico permettevano al mercato del lavoro sia di assorbire la nuova manodopera sia di riassorbire la vecchia manodopera resa esuberante, nella società postindustriale questi margini di intervento sono praticamente negati. Ecco perché occorre intervenire sul confine di cui si è appena detto.

Si pone la domanda: perché sono così forti le resistenze a prendere atto della circostanza che la nostra attuale disoccupazione è essenzialmente legata al mutamento profondo che è intervenuto nella natura del lavoro? Ancora in altre parole, perché ci si ostina a pensare che la piena occupazione debba coincidere con il pieno impiego, e quindi a pensare che per dare lavoro a tutti occorra agire solo sul lato della 'crescita' e non anche sul graduale spostamento della spesa dei cittadini verso i beni relazionali, i beni di merito, i beni sociali? Perché mai per distribuire un impiego a tutti si deve imporre un modello di vita neo-consumista, oppure si devono legittimare nuove forme di povertà (il CNEL ci informa che nel 1996 i nuovi poveri in Italia sono arrivati al 15% della popolazione), oppure si devono restringere gli spazi di libertà dei corpi intermedi della società civile? Il limite serio di tutte le proposte, anche ingegnose, volte ad alleviare la piaga della disoccupazione è quello di generare i pericolosi conflitti appena accennati. Tutto ciò è inaccettabile sotto il profilo etico.

#### **4. Come deve cambiare il sistema formativo**

Quali ricadute le considerazioni che precedono hanno sul complesso del sistema formativo? Per quanto concerne il ruolo del sistema educativo, occorre ricordare che la capacità di generare occupazione passa attraverso una forma più evoluta di lavoro. Si parla oggi di *knowledge worker*, di lavoratori della conoscenza in grado di utilizzare sapientemente le tecnologie dell'infor-

mazione e della comunicazione. Un sistema educativo riformato dovrà allora tendere a formare questa nuova specie di lavoratori, tenendo però ben presente che per tale scopo non basta la trasmissione di nozioni, di strumenti di conoscenza, di linguaggi vari. Quel che si richiede in più ad un sistema educativo all'altezza dei suoi compiti è quello di veicolare la capacità relazionale, ossia di contribuire ad inserire in un sistema di relazioni le persone formate.

La conoscenza senza relazioni produce disoccupazione intellettuale. Il laureato di una università che, anche se preparatissimo sotto il profilo tecnico, viene sfornato in un ambiente sistematicamente vuoto e privo di relazioni avrà molte difficoltà a trovare occupazione. Ecco perché non basta studiare molto. Anzi, lo «sgobbone» danneggia se stesso non praticando le virtù relazionali.

Si consideri che la forza competitiva di un distretto industriale è proprio quella di un forte legame relazionale tra le imprese del distretto le quali vengono a formare una vera e propria rete. Quasi sempre al centro di questi sistemi si colloca una scuola o una università, che fungono da catalizzatori del processo di sviluppo. Si badi che questo modello è oggi in espansione perfino negli USA dove viene indicato come *grass-roots industrial policy*.

La moderna traiettoria tecnologica sta rendendo obsoleta o di scarsa utilità gran parte della formazione e dell'educazione del passato. Anche se la vita media delle conoscenze utili arriva a una decina d'anni, il capitale intellettuale si svaluta del 7% circa all'anno — una percentuale molto superiore a quella dell'assunzione di neolaureati in Italia — con una corrispondente riduzione dell'efficacia della forza lavoro.

Di qui l'esigenza dell'*educazione e formazione continua*, il cui obiettivo non è solo l'*aggiornamento* (questo andava bene ieri) ma soprattutto la *riqualificazione*. La sfida dell'oggi esige non soltanto che meglio si educino coloro che entrano nel lavoro, ma anche coloro che vi sono già entrati. Ciò che richiederà un formidabile aumento del numero di formatori e la loro riqualificazione. Ma soprattutto richiederà un mutamento profondo nel concetto stesso di *formazione*.

La formazione di ieri era finalizzata al miglioramento immediato nelle prestazioni: il processo formativo era centrato sul prodotto. Oggi, il ruolo della formazione è la valorizzazione della risorsa umana. In altro modo, si deve passare da una concezione della formazione come 'addestramento al lavoro', all'idea di un progetto formativo a servizio della persona. Ecco perché, ad esempio, la formazione professionale non può essere confinata al solo apprendimento di mansioni specifiche.

Più in generale, quanto precede significa che oggi non regge più la separazione dei tempi di formazione dai tempi di lavoro. La novità della civiltà del lavoro post-fordista è la necessità di ripensare in modo creativo l'alternanza dei tempi di lavoro e di formazione. Quando il flusso di nuovi saperi ha la rapidità dei giorni nostri, non c'è specializzazione che tenga: è necessario un processo continuo di apprendimento.

Quali conseguenze discendono sul piano dell'orientamento dai fatti stilizzati sopra abbozzati? Una prima conseguenza è che una concezione meramente informativa dell'orientamento è, a dir poco, riduttiva e fuorviante. Non si tratta, infatti, di rinviare i giovani alle ormai tante «guide» o fiere o saloni dove raccogliere informazioni.

Se orientarsi significa guardare lontano, non c'è modo peggiore per orientarsi che rimanere legati all'oggi e alle condizioni del momento. Ecco perché il vero orientamento non può non essere caratterizzato da un elevato tasso di progettualità. In particolare, occorre ridurre il *gap* didattico-metodologico tra scuola superiore e università, da un lato, e tra scuola dell'obbligo e formazione professionale, dall'altro.

Fare orientamento significa, oggi assai più di ieri, dotare il/la giovane di mappe per prendere decisioni in contesti di 'incertezza endogena', una incertezza che sta gravando sempre più sulle spalle dei giovani fino ad annullarne le capacità di difesa.

## 5. Per un rinnovato impegno a favore della piena occupazione

Sul fondamentale tema del lavoro e delle relazioni di lavoro da sempre — a partire almeno dalla *Rerum Novarum* — l'insegnamento sociale della Chiesa è presente in forze, con interventi e documenti, ai diversi livelli: da quello pontificio a quello delle varie Chiese locali, fino a quello dei singoli vescovi. Una novità interessante, tuttavia, è possibile cogliere. Si tratta della svolta impressa dal Pontificato di Giovanni Paolo II alla più recente Dottrina Sociale della Chiesa sul tema in questione. Il fuoco dell'attenzione viene spostato — per così dire — dalle problematiche tradizionali (sfruttamento del lavoratore e criteri di determinazione del giusto salario; rapporti tra lavoratore e datore di lavoro diretto o indiretto; relazioni sindacali; partecipazione dei lavoratori alla gestione o ai profitti dell'impresa) alla grande questione dell'occupazione e del 'lavoro per tutti'.

Non è questa la sede per discutere, sotto il profilo teologico, delle ragioni di tale svolta e delle implicazioni di proposizioni così impegnative come quelle sopra riportate. Mi limito solo ad indicare che non è certo estranea a tale ri-orientamento di attenzione la presa d'atto, da parte della Chiesa 'esperta in umanità', del fatto che, pur non costituendo un fenomeno nuovo nella storia del mondo occidentale, il problema occupazionale ha assunto oggi forme e caratteri che non sono ascrivibili a quelli precedenti. La dimensione quantitativa del problema, così come la sua persistenza nel tempo, fanno piuttosto pensare a cause di natura strutturale, legate alle caratteristiche dell'attuale passaggio d'epoca, quello dalla società fordista alla società post-fordista.

Cinquant'anni fa, J. M. Keynes giudicava la disoccupazione di massa in una società ricca una vergognosa absurdità — una absurdità che era perfettamente possibile eliminare. Oggi, le nostre economie sono tre volte più ric-

che rispetto ad allora. Keynes avrebbe dunque ragione di considerare la disoccupazione attuale tre volte più assurda e pericolosa, perché in una società tre volte più ricca, l'ineguaglianza e l'esclusione sociale che la disoccupazione provoca è, almeno tre volte, più disgregante. Non si dimentichi, inoltre, che negli anni Trenta si scontavano gli effetti della più grave crisi mai sperimentata dal capitalismo industriale, una crisi che dimezzò il settore industriale di Germania ed USA. Oggi, invece, la disoccupazione pare sia diventata lo strumento per la prosperità economica: chi licenzia non è tanto l'impresa in crisi, ma quella in salute che vuole dilatare il proprio margine di competitività. È proprio questo che fa problema: la disoccupazione non più come sintomo o effetto di una situazione di crisi, ma come strategia per competere con successo nell'epoca della globalizzazione. Ebbene, la Dottrina Sociale della Chiesa, 'che cammina con l'umanità', avverte che un ordine sociale che supinamente incorporasse tra i suoi meccanismi di funzionamento un tale uso strategico della disoccupazione non sarebbe moralmente accettabile, né — si può aggiungere — economicamente sostenibile.

C'è allora da chiedersi se invece di affrontare la questione a spizzico, allineando suggerimenti e misure disparate, tutti in sé validi ma ben al disotto delle necessità, non sia indispensabile riflettere sulle caratteristiche di fondo dell'attuale modello di crescita per ricavarne linee di intervento meno rassegnate e incerte.

### **Riferimenti bibliografici**

- CALLIERI Carlo (a cura di), *Lavoro ed economia della conoscenza*, Milano, Franco Angeli 1998.  
BARTOLETTI Roberta, *Tempo e lavoro nella società postindustriale. Le politiche del tempo tra autonomia individuale e integrazione sociale*, Prefazione di Egeria Di Nallo, Milano, Franco Angeli 1998.

COLOMBO  
STEFANO

## Indagine nazionale sui servizi di orientamento

Il Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, Ufficio centrale orientamento e formazione professionale lavoratori indiceva con scadenza 30/09/1997 un Bando di gara d'appalto servizi, procedura aperta, in cui si richiedevano offerte per la realizzazione di una ricerca in materia di «**Indagine nazionale sui servizi di orientamento**».

Il raggruppamento temporaneo di Impresa, costituito dalle Associazioni CNOS/FAP (capofila), CIOFS/FP, COSPES e ISRE, ha presentato un proprio progetto di indagine al Ministero.

In data 03/11/1997 la Direzione del Ministero ha ufficialmente comunicato che la ricerca è stata aggiudicata al raggruppamento. L'aggiudicazione, oltre a mettere in evidenza la bontà del progetto presentato, premia l'esperienza e il radicamento sul territorio italiano delle Associazioni che partecipano al Raggruppamento. Esse possono avvalersi anche della partecipazione e dell'assistenza scientifica della Università Pontificia Salesiana e dell'Auxilium.

La Direzione della ricerca è stata affidata al Prof. Guglielmo Malizia, direttore dell'Istituto di Sociologia dell'UPS, che può vantare una grande esperienza nel

campo delle indagini e della ricerca. Del Comitato tecnico scientifico della ricerca fanno parte sociologi, psicologi, pedagogisti, orientatori che possono vantare lunghissima esperienza nel campo della ricerca e dell'insegnamento nel settore dell'orientamento.

La durata dell'indagine è di due anni, a iniziare dal mese di gennaio del 1998.

## **1. Impegni richiesti dal capitolato di gara**

L'attuale indagine fa seguito all'indagine nazionale sulle attività di orientamento in Italia, promossa dal Comitato per il Coordinamento operativo delle attività di orientamento, condotta nel corso del 1992, durante la quale sono stati censiti 1.314 servizi attivi tra il 1989 e il 1991. Tale ricerca aveva consentito il conseguimento di due obiettivi:

- la definizione di un quadro descrittivo aggregato delle attività di orientamento nel Paese;
- l'organizzazione di un indirizzario informatizzato, una mappa utile come strumento di lavoro per tutte le strutture pubbliche e private interessate al tema.

L'obsolescenza delle informazioni contenute nell'indirizzario, i cui dati risalgono al 1991 e l'esigenza di valutare la funzionalità di tali servizi, hanno reso necessaria una nuova ricerca. Essa, da un lato, deve garantire continuità con la precedente indagine, arricchendo il quadro delle informazioni sui servizi di orientamento in Italia e, dall'altro, prevedere la realizzazione di una diagnosi approfondita di un campione di servizi, per valutarne l'efficacia e l'efficienza.

La prima parte dell'indagine, relativa all'aggiornamento della conoscenza dei servizi di orientamento presenti sul territorio nazionale, mira alla rilevazione di dati oggettivi attraverso la somministrazione di due schede: una anagrafica e una di identità operativa.

La scheda anagrafica raccoglierà i dati relativi a:

- denominazione dell'Ente
- sede, recapito telefonico, di fax e indirizzo
- nominativo del referente funzionale
- e quanto altro utile a tale fine

La scheda di «identità operativa» del servizio mira a raccogliere informazioni riguardo:

- il tipo di orientamento svolto (informazione, formazione, consulenza);
- gli obiettivi che si prefigge il servizio;
- il tipo di target da raggiungere;
- l'ambito territoriale di intervento;

- le fasce di utenza raggiunte;
- il tipo di materiali prodotti;
- gli strumenti del servizio: che tipo di banca data o che tipo di sportello ecc.

La seconda parte dell'indagine mira alla valutazione della funzionalità di un campione dei servizi di orientamento. Verranno individuati a tale fine almeno tre servizi per ciascuna tipologia di orientamento (formazione, informazione e consulenza - FIC) e per tipo di prodotto raggiunto (creazione di servizi e/o di strutture, FIC per gli operatori di settore, o FIC per il miglioramento o la determinazione di alcune metodologie mirate). I tre servizi saranno prescelti tra i più interessanti dal punto di vista tecnico ed economico.

Si prevedono le seguenti quattro fasi di lavoro:

- analisi preliminare: occorre conoscere il mandato sociale del servizio; raccogliere informazioni sulla zona e sugli abitanti del servizio preso a campione; individuare i problemi più rilevanti del contesto che si esamina (per esempio quali sono le fasce più a rischio...); fare una analisi dei bisogni attraverso interviste a testimoni privilegiati, agli operatori del servizio o scegliendo campioni casuali di cittadini;
- pianificazione: individuare ed analizzare gli obiettivi progettuali del servizio in esame.
- stato di attuazione degli obiettivi: rilevare attraverso quali attività compiute dal servizio si realizzano gli obiettivi; il personale impiegato allo scopo; il tempo richiesto agli operatori per svolgere tali attività; gli strumenti utilizzati ecc...;
- valutazione dell'efficacia e dell'efficienza del servizio: intendendo con la prima una misura più qualitativa, quindi un indice di validità e con la seconda il rapporto tra tempi/costi e risultati.

Alla fine dell'indagine sarà prodotto:

- un nuova edizione del software, in 1500 copie, contenente l'archivio aggiornato e integrato dei servizi di orientamento;
- 1500 copie dei risultati della ricerca.

I risultati dall'indagine potranno essere diffusi tramite pubblicizzazione nel sito Internet dell'UCOFPL dei dati raccolti e un convegno nazionale dedicato all'argomento della seconda parte della ricerca.

## 2. Il disegno di analisi proposto

La prima fase dell'indagine sarà mirata a realizzare al censimento dei servizi di orientamento. Non si fermerà al mero dato quantitativo, ma cercherà d'identificare tipologie e fattori esplicativi.

La fase iniziale riguarderà la realizzazione di due tipi di schede per ogni tipo di servizio: una anagrafica e una di identità operativa. La loro preparazione è finalizzata sia alla creazione di una banca dati circa la presenza dei



servizi sull'intero territorio nazionale, sia alla predisposizione delle condizioni per un suo continuo aggiornamento.

La *scheda anagrafica* comprenderà i dati informativi di base, ossia:

- la denominazione dell'Ente;
- la sede, l'indirizzo, il recapito telefonico, il fax, E-mail...;
- il nominativo del referente funzionale;
- l'organigramma del servizio;
- il numero degli operatori, le loro specializzazioni e il rapporto di lavoro con l'Ente;
- l'orario;
- il numero degli utenti raggiunti in un anno;
- le strategie per far conoscere il servizio;
- la rete di collegamento dei servizi;
- le istituzioni con cui svolge insieme l'orientamento (scuola, famiglia, enti pubblici/privati...);
- il progetto di orientamento;
- le strutture/attrezzature (locali, strumenti informatici...);
- il bilancio (costi a prestazione...)
- altre indicazioni rilevanti.

La sua strutturazione sarà la seguente:

- I - Tipologia e caratteristiche della struttura (dom. 1-3)
- II - Caratteristiche degli utenti (dom. 14-16)
- III - Personale (dom. 17-23)
- IV - Aspetti economici e finanziari (dom. 24-27)

La *scheda* che intende descrivere l'identità *operativa* del servizio, comprenderà informazioni riguardo a:

- il tipo di orientamento svolto (informazione, formazione, consulenza...);
- il tipo di prodotto raggiunto a seconda delle prestazioni offerte;
- gli obiettivi che si prefigge il servizio;
- il tipo di target e/o i destinatari dello stesso;
- l'ambito territoriale d'intervento;
- il tipo di materiale prodotto;
- le strutture e gli strumenti a disposizione;
- la metodologia usata;
- come viene effettuata la valutazione;
- esiti dell'orientamento;
- altre indicazioni utili.

La sua strutturazione sarà la seguente:

- I - Attività della struttura (dom. 1-12.3)
- II - Materiali e sussidi (dom. 13-16)
- III - Valutazione delle attività (dom. 17-18)

La raccolta dei dati avverrà in tutto il territorio nazionale attraverso un vero e proprio censimento capillare, effettuato tramite interviste. Una prima serie d'interviste telefoniche permetterà di valutare e selezionare quali servizi siano veramente funzionanti e quali invece siano soltanto presenti sugli elenchi, ma non svolgono un servizio significativo. Di questi si rileverà soltanto telefonicamente l'indirizzo e alcuni dati base di una scheda anagrafica semplificata.

Questa prima parte della ricerca è in svolgimento in questo periodo; il suo completamento è previsto al termine dell'anno. La predisposizione di un software, riprodotto in 1.500 copie, relativo all'universo dei servizi di orientamento presenti nel nostro paese, renderà disponibile i risultati a quanti sono interessati e renderà pure attuabile l'aggiornamento dei dati.

*La seconda tappa del lavoro di ricerca mira ad effettuare la valutazione di alcuni servizi significativi, in vista dell'indicazione di strategie valide e concrete per un potenziamento e un rinnovamento dell'attuale sistema di orientamento italiano.*

Una volta conosciuto l'universo dei servizi di orientamento presenti in Italia, la seconda parte della ricerca riguarderà la valutazione della funzionalità di tali servizi. Già i questionari relativi alla prima parte dell'indagine contengono elementi che permettono una valutazione dei servizi, ma il bilancio approfondito sarà fatto a campione.

La valutazione farà perno sull'esame di due categorie di soggetti, gli operatori e i testimoni privilegiati; inoltre sarà studiato in modo approfondito un gruppo di nove servizi d'eccellenza.

Nella composizione dei campioni si terrà conto delle caratteristiche dell'universo dei servizi, prendendo in considerazione, in forma proporzionale-stratificata:

- il tipo di orientamento svolto (in forma dettagliata: informazione, formazione, consulenza informagiovane, sportello...);
- gli obiettivi;
- il tipo di prodotto raggiunto;
- le fasce di utenza;
- la collocazione territoriale secondo le circoscrizioni tradizionali (Nord, Centro, Sud e Isole), la distribuzione città/campagna, l'ampiezza delle città;
- il tipo di organizzazione interna,
- il tipo di materiale prodotto.

Il campione degli operatori sarà formato sulla base di precisi parametri di rappresentatività: livello di confidenza al 99 % e margine d'errore (E) del 2%.

I «Testimoni Privilegiati» saranno 45, 15 per ogni circoscrizione territoriale (Nord, Centro, Sud e Isole), e saranno selezionati sulla base delle loro competenze in materia secondo l'appartenenza a vari settori (amministrati-

vo, educativo-formativo, socio-psico-pedagogico, associazionismo, ricerca, università, genitori...)

Il campione dei servizi d'eccellenza comprenderà 9 strutture, scelte in numero di tre per ogni circoscrizione territoriale.

Gli operatori saranno testati tramite un questionario di valutazione, che comprenderà: le informazioni anagrafiche sull'intervistato (sesso, età, titolo di studio, curriculum professionale), l'analisi dei bisogni, dei problemi e delle potenzialità del territorio, i rapporti tra FP, scuola e mondo del lavoro, la transizione formazione - mondo del lavoro, la tipologia dei servizi erogati, tipologia e qualità dei rapporti tra il Centro di Orientamento e le varie realtà del territorio (Enti pubblici/privati/convenzionati, scuole, famiglie, copie...), la composizione dell'utenza e la relativa ampiezza con particolare riferimento alle fasce a rischio, l'équipe da cui è formato il servizio, la struttura e le attrezzature, la collocazione territoriale, il tipo di prestazione erogata dall'inchiestato, il livello di soddisfazione nello svolgimento del ruolo, la valutazione della qualità del servizio reso dalla struttura, le carenze, le attese di miglioramento, le prospettive di sviluppo in rapporto all'erogazione del servizio.

L'analisi dei risultati sarà eseguita per dati disaggregati, incroci e totali; sofisticate analisi statistiche avranno l'obiettivo di:

- ricostruire le varie tipologie di servizi, utenti e di operatori;
- identificare fattori di sviluppo, ostacoli alla crescita e carenze/limiti.

Per le interviste ai «Testimoni Privilegiati» sarà elaborata una griglia: essi, in qualità di esperti, oltre ai dati che forniranno su se stessi e sul ruolo che svolgono, dovranno indicare la ricaduta in termini di costi-benefici dei servizi sul territorio, specificando globalmente la consistenza, la qualità dell'offerta, le carenze, le prospettive di cambiamento e di sviluppo.

La griglia dei testimoni privilegiati sarà analizzata qualitativamente sulla base dei contenuti delle risposte date.

Lo studio dei servizi d'eccellenza verrà compiuto mediante osservazione partecipata, secondo griglie elaborate sulla falsariga dei questionari.

Si terrà conto, là ove possibile, anche degli studi, ricerche, pubblicazioni fatte dai servizi stessi. Il tutto in funzione di valutare complessivamente, attraverso un apposito rapporto di ricerca finale, la qualità dell'offerta erogata e relativi interventi (di cambiamento, di miglioramento...) in funzione prospettica.

### **3. Stato di avanzamento dell'indagine.**

Il 28 marzo si è riunita a Roma l'Assemblea plenaria del Comitato tecnico scientifico del Raggruppamento temporaneo d'impresa (R.T.I.) CNOS/FAP, CIOFS/FP, COSPES ISRE.

Si è proceduto anzitutto all'esame e all'approvazione della Scheda anagrafica e della Scheda d'identità operativa, preparata dalla Direzione della ricerca e dal Comitato scientifico.

Si è deciso di nominare per ogni Regione un Coordinatore/Referente regionale, che organizzerà il lavoro dei coordinatori locali scelti nel territorio di riferimento.

- a) I coordinatori regionali avranno funzioni di:
  - organizzazione: distribuzione, somministrazione, raccolta e spedizione dei questionari;
  - consulenza: supporto esplicativo sui contenuti, metodologia di somministrazione, lettura, interpretazione del testo dei questionari.
  - strumenti di lavoro forniti dal Centro nazionale e specifici della regione.
- b) I Referenti regionali svolgeranno le funzioni di:
  - rappresentanti unici della RTI a livello regionale e locale
  - consulenti e agenti in materia budgetaria, amministrativa, fiscale e documentale al fine di garantire coerenza e trasparenza nelle procedure amministrative
  - finanziatori per i servizi svolti a livello regionale e locale.
- c) I Consulenti nazionali svolgeranno assistenza nei settori:
  - contenutistico
  - organizzativo
  - amministrativo.

In due incontri, a Roma e a Milano, i coordinatori regionali hanno incontrato la direzione della ricerca per la presentazione del lavoro da eseguire sia per le interviste telefoniche previe sia per la somministrazione delle "Schede" di rilevamento.

La direzione della ricerca ha ricevuto ed esaminato tutte le schede telefoniche ricevute dalle Regioni, determinando, in conformità a criteri oggettivi, quali potessero essere i servizi, che realmente svolgono attività di orientamento con sufficiente continuità e non soltanto in modo saltuario e occasionale.

Ai Coordinatori regionali, nel mese di luglio, sono state inviate le Schede di rilevazione, perché potessero iniziare l'attività di rilevamento sul campo. Nel mese di settembre terminerà la somministrazione delle schede, mentre nel contempo procederà l'elaborazione elettronica dei dati. Il primo anno di ricerca terminerà con la preparazione del software di presentazione dei servizi rilevati.

#### **4. Commissione per l'approfondimento del quadro teorico della ricerca**

Parallelamente al lavoro fin qui svolto, una commissione formata da docenti universitari ha tenuto varie riunioni per la revisione del materiale predisposto per l'indagine e dell'impostazione generale della ricerca.

Inoltre ha tracciato il quadro teorico della ricerca, basato sui seguenti principi:

- centralità della dimensione formativa dell'orientamento in relazione a quella informativa e di consulenza va espressa ed evidenziata ancor meglio;
- la distinzione tra gli operatori dell'orientamento e i coordinatori di attività di orientamento, con precisazioni circa i contenuti della loro formazione;
- maggiore attenzione e rilievo per la metodologia dell'orientamento;
- riorganizzazione dei Servizi di orientamento sulla base del loro rapporto con i sistemi formativi nazionali, regionali e provinciali, dell'articolazione degli interventi, delle sinergie tra diversi operatori, per giungere ad un sistema integrato di servizi in grado d'intervenire in aiuto alle varie categorie di persone.

La commissione ha anche raccolto una specifica bibliografia e proceduto alla stesura del quadro teorico di riferimento.

La seconda parte della ricerca ha un'importanza del tutto particolare, perché potrà permettere, in un momento di grande interesse per il problema dell'orientamento, di tracciare delle linee di futuro a partire dall'esame dell'esistente e delle buone prassi che certamente la ricerca metterà in luce.

La Commissione avrà certamente un ruolo importante per tracciare queste linee di sviluppo e di crescita del sistema di orientamento italiano, ricco di molte esperienze, ma non ancora sufficientemente strutturato e diffuso.

Gli enti che hanno dato vita al Raggruppamento responsabile della ricerca confidano così di poter fare un buon servizio in questo settore, mettendo anche a disposizione una cultura dell'orientamento che è ormai un loro patrimonio consolidato.

# SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

A CURA DI  
GUGLIELMO MALIZIA

CALLINI D. - E. MORGAGNI (Edd.), *Processi di socializzazione e di efficacia educativa nella formazione iniziale*, Milano, Franco Angeli, 1997, pp. 159.

Nella FP la formazione iniziale rappresenta allo stato attuale una tipologia di offerta formativa caratterizzata da un'alta complessità e da incertezza rispetto alle sue evoluzioni future. Si intrecciano infatti in questo specifico "segmento" della FP diversi problemi aperti le cui prospettive future non hanno ancora confini sufficientemente definiti. Tali nodi critici vanno inoltre ad innestarsi in un sistema fortemente strutturato, con una lunga tradizione storica, che se da un lato ne ha permesso il consolidamento e lo sviluppo in termini di "know how", dall'altro ne ha frenato la flessibilizzazione in un momento di grandi trasformazioni.

Eppure, secondo le ricerche più serie la formazione iniziale nella FP riesce in generale a confermare le motivazioni degli utenti che l'hanno scelta intenzionalmente e svolge un buon lavoro di prevenzione e di recupero degli abbandoni nel senso che la motivazione della maggior parte passa da una scelta per incidente di percorso a una intenzionale. È vero che già fin dall'inizio la scelta della maggioranza sembra cosciente e mirata; tuttavia, la permanenza nel CFP conferma tale intenzionalità nella più gran parte degli allievi come risulta dal generale apprezzamento che essi esprimono riguardo alla formazione che ricevono e dalla soddisfazione che dimostrano nei confronti del proprio CFP.

Inoltre, tale formazione riesce a fornire una professionalità terminale nella maggior parte dei casi. Infatti, gli allievi della FP giudicano sufficiente/buona tutta la preparazione impartita nei CFP, ma in particolare lo sviluppo delle abilità pratiche e la preparazione a saper fare il proprio lavoro da solo. La FP di 1° livello risulta anche capace di rimotivare e preparare un certo numero di utenti al rientro nella scuola che, però costituiscono ancora una percentuale molto minoritaria.

È vero che la domanda di FP che proviene dall'abbandono è per una porzione consistente domanda da incidente di percorso. Tuttavia, la FP riesce in buona parte a operare un recupero, nel senso di rimotivare i giovani alla validità dello studio in funzione del lavoro e quindi del proprio inserimento professionale.

Questa pubblicazione rappresenta lo sviluppo della ricerca "Percorsi di qualità nella formazione professionale iniziale. Ricerca-intervento in Provincia di Ravenna", già pubblicata nella stessa collana, e contiene gli esiti di un'analisi mirata sia alla conoscenza delle caratteristiche dei giovani utenti sia alla costruzione di percorsi didattici tesi a valorizzare le loro capacità e attitudini. La situazione, già analizzata nel precedente lavoro, richiede una risposta formativa centrata sugli effettivi bisogni di questo specifico settore di utenza: rimotivazione ai processi di apprendimento; sviluppo dell'autostima, dell'autonomia e della capacità progettuale; socializzazione e sviluppo delle capacità relazionali; potenziamento delle abilità cognitive e di apprendimento individuale; recupero scolastico e culturale; raccordo CFP-famiglie. In proposito, il volume offre una serie di orientamenti preziosi tanto dal punto di vista teorico quanto da quello metodologico e, pertanto, si qualifica come uno strumento di grande rilevanza per quanti si occupano della formazione iniziale.

G. Malizia

GIORGIO BOCCA, *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, Editrice La Scuola, Brescia 1998.

Nell'Introduzione l'Autore esplicita già l'ambito e le finalità del suo sforzo di ricerca sulla *Pedagogia del lavoro* che mira ad analizzare *un'area specifica, caratterizzata dalla presenza del lavoro produttivo (...) secondo particolarità sue proprie*. Considera il lavoro produttivo in sé allo scopo poter articolare intrinseche modalità di studio. Pertanto oggetto della ricerca del Prof. Giorgio Bocca è quello specifico *dell'ambito dell'impresa intesa quale unità di gestione e di decisione economica, che nasce allo scopo di produrre o comprare o rivendere un bene o un servizio*. È infatti l'orizzonte da cui procede anche per una *rilettura della formazione secondo un punto di vista non scolastico*.

La sua riflessione si muove dal concetto di *pedagogia* intesa come scienza che studia la relazione educativa e si avvale del contributo di molteplici altre scienze dell'educazione. Mira a fare sintesi nella produzione di un sapere che sia in grado di contribuire al processo di sviluppo personale secondo una antropologia che promuova *l'uomo permanentemente aperto alla propria autoeducazione*.

Da qui si snodano gli ampi e densi *excursus* che l'Autore chiama *itinerari* individuati nelle suggestive tematiche *Dall'otium al negotium, Industrialismo e democrazia, Homo faber, Pedagogia del lavoro, Impresa ed educazione permanente*, nelle quali analizza e dibatte in dimensione verticale e trasversale la storia, l'evoluzione, le stratificazioni, le contraddizioni e le prospettive valoriali, contenutistiche e metodologiche del lavoro produttivo come opportunità e come spazio della dinamica della relazione educativa ossia della crescita e maturazione dell'uomo inteso non solo come risorsa ma soprattutto come persona attiva nell'impresa e aperta e solidale con la società.

Nella attuale società complessa e mondializzata l'uomo è chiamato ad assumere il ruolo di protagonista nella sua integralità ed è un significato e una risorsa prospettica per l'impresa: l'uomo è *il capitale essenziale per l'impresa, portatore di un proprio mondo ed, in esso, di un particolare percorso di autoeducazione, la cui piena valorizzazione all'interno dell'impresa è la condizione per una sua forte disponibilità d'impegno nella produzione e nell'organizzazione stessa dell'impresa*. Non è importante soltanto la motivazione individuale al lavoro, ma anche la disponibilità a lasciarsi coinvolgere all'interno della cultura dell'impresa. Qui si colloca il ruolo e l'impegno riflessivo e culturale autentico della pedagogia del lavoro.

Il volume di Giorgio Bocca è pertanto un serio ed eccellente strumento culturale che va considerato come elemento formativo di qualità indispensabile sia per chi opera nell'ambito dei processi formativi sia per coloro che si preparano a gestire o già sviluppano o gestiscono le risorse umane nel mondo dell'impresa.

Sergio Borsato