

Narrare l'orientamento. Viaggio tra volti e domande alla ricerca di buone pratiche

ALESSIA CAMERELLA¹

Dal 4 all'8 luglio 2011, si è svolta la prima settimana residenziale del "Corso di Perfezionamento per Operatori di Orientamento della Federazione CNOS-FAP 2011-2012" presso l'Istituto Don Bosco di Verona, in collaborazione il Centro di Ricerca Educativa Didattica dell'Università degli Studi di Verona (Dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia). Responsabile del corso è stato il Prof. Giuseppe Tacconi. Il percorso prevede altre tre settimane residenziali, in cui verranno considerati e approfonditi aspetti riguardo il tema attraverso il contributo di esperti e docenti².

1. Collocazione del progetto nel piano nazionale

La proposta si inserisce in un quadro di cambiamenti, emergenze e sfide in cui la formazione professionale, l'orientamento e i servizi per il lavoro sono interpellati nelle dimensioni politico-istituzionali e tecnico-scientifiche. L'orientamento include un insieme di pratiche che hanno come obiettivo principale la qualità dei servizi destinati agli studenti e ai lavoratori³. Dal punto di vista

¹ Università degli Studi di Verona.

² Nel presentare il percorso formativo, al quale ho partecipato come tutor d'aula, cercherò di adottare uno stile narrativo e di mettermi in dialogo con alcuni autori e autrici, che hanno approfondito il tema specifico o che possono offrire un contributo attraverso la loro riflessione.

³ ISFOL, *Rapporto Orientamento 2010. L'offerta e la domanda in Italia*, Roma, 2010, p. 52. L'orientamento consiste in un'azione e processo di aiuto globale alla persona durante tutto il proprio

degli indirizzi e delle politiche attuali si delinea un contesto all'interno del quale le attività di orientamento previste per gli istituti secondari di primo e secondo grado, in particolare per quanto concerne la funzione di informazione orientativa, dovranno acquisire una forte connotazione territoriale per poter guidare gli studenti nel loro processo di scelta⁴.

Percepando una ridefinizione del ruolo dell'orientamento nel processo educativo, è stata condotta una ricerca sull'offerta di servizi di orientamento in Italia, esplorando i vari enti, le tipologie di attività proposte, i destinatari degli interventi, i professionisti che vi operano, la domanda dell'utenza rispetto ai servizi di orientamento disponibili⁵. È stata una ricerca a doppio livello tra domanda e offerta di orientamento, non solo a carattere conoscitivo ma anche in funzione di un ampliamento della gamma di azioni orientative o a carattere orientativo in risposta allo sviluppo della domanda istituzionale, sociale, individuale di un orientamento *lifelong* e *lifewide*⁶. Tra gli obiettivi vi era anche quello di raccogliere e valorizzare le esperienze di qualità e i casi di eccellenza, partendo dalle buone pratiche di *networking* territoriale oggi esistenti, promuovendo lo sviluppo di sinergie efficaci e sostenibili in futuro⁷. Anche il corso CNOS-FAP tende a raccogliere le buone pratiche degli orientatori e orientatrici che operano presso i centri salesiani, per valorizzarne l'opera e renderla più efficace.

Come viene visto l'orientamento nel quadro nazionale? L'orientamento dovrebbe permettere alla persona di attribuire significato di continuità (personale, sociale e professionale) ad un percorso costituito da esperienze sempre più segmentate; perciò sarebbe importante programmare politiche locali e nazionali volte all'implementazione dei servizi di sostegno, alle transizioni all'interno delle scuole e nel mondo del lavoro.

Oggi più che mai il principale obiettivo dell'orientamento è quello di favorire il processo di "costruzione continua del sé", ossia implementare le competenze delle persone nella lettura incrociata di tutti quegli elementi individuali e di contesto necessari per la costruzione del proprio progetto di vita. [...] Diventa così indispensabile non solo l'acquisizione di nuove e continue conoscenze, ma soprattutto la capacità di saperle ri-utiliz-

percorso formativo e/o professionale, accompagnandola nel prendere coscienza di sé, della realtà occupazionale, sociale ed economica per poter effettuare scelte consapevoli, autonome, efficaci e congruenti con il contesto. L'orientamento si configura come processo educativo continuo, volto a far progredire l'individuo verso traguardi di maturità vocazionale. Proporre esperienze di orientamento può significare dare un'opportunità di pensare al futuro con maggiore fiducia nelle proprie potenzialità. CNOS-FAP, *Linee guida per l'orientamento nella Federazione CNOS-FAP*, Sede Nazionale del CNOS-FAP, Roma, 2010, pp. 9, 11, 28.

⁴ ISFOL, *Rapporto Orientamento 2010*, Roma, 2010, p. 40.

⁵ *Ibid.*

⁶ *Ivi*, p. 20.

⁷ *Ivi*, p. 24.

zare e innovare in funzione di specifiche necessità organizzative, integrando continuamente le risorse cognitive di tipo “esplicito” con quelle di tipo “tacito”, rendendo pensabile il futuro, individuabili nuovi ambiti di sviluppo personale e di carriera, nuovi percorsi formativi e obiettivi perseguibili aderenti al contesto⁸.

Qui si innerva una caratteristica del corso CNOS-FAP: far emergere il sapere pratico implicito degli orientatori e orientatrici, generalmente non espresso dai manuali, ma che costituisce un’espressione viva, reale e situazionale⁹.

La questione è da vedere ad ampio raggio, perchè supera i confini nazionali¹⁰. Anche a livello europeo si promuovono la sinergia tra i vari sistemi e l’impiego di finanziamenti per spingere l’orientamento all’innovazione¹¹. Per frenare la frammentazione a livello locale e rimodulare la grande varietà di apporti da parte delle organizzazioni private, si pone come obiettivo la creazione di una sorta di reti extraterritoriali fra i vari sistemi, per dare la possibilità di percorsi validi, flessibili, adattabili e riproducibili in ambienti differenti¹². Già su questo fronte si riscontra il positivo coinvolgimento delle università, coinvolte nell’azione di orientamento sia in fase di ingresso sia in fase di uscita dalle facoltà con l’obbligo di fornire informazioni chiare e fruibili anche attraverso i mezzi informatici e telematici. È richiesto

l’apporto coordinato di una pluralità di soggetti tra cui prioritariamente coloro che agiscono nell’ambito delle politiche attive del lavoro. È indispensabile la costituzione di una rete tra soggetti organizzativamente autonomi pubblici e privati che sappiano integrarsi tra loro e creare reciproci e significativi legami, operino sul territorio in maniera inclusiva e partecipativa, interagiscano, costruendo reti allargate, con i soggetti che sul territorio stesso sono portatori di competenze specifiche¹³.

Il corso CNOS-FAP raccoglie l’istanza di formare figure di orientatori e orientatrici, valorizzare le loro competenze, riflettere sulle possibili piste da percorrere a livello nazionale, per dar conto e valore agli sforzi compiuti da più parti nel riconoscimento delle figure professionali che agiscono nel campo dell’orientamento.

I cambiamenti sociali in atto interpellano i sistemi di orientamento sollecitandoli a verificare la portata esplicativa dei loro approcci teorici e l’efficacia delle loro pratiche professionali. Emerge l’esigenza di aggiornare i modelli di riferimento concettuale, i metodi

⁸ *Ivi*, p. 172.

⁹ Tale istanza trova risonanza nelle parole di Maria Zambrano, che mostra come l’unico sapere accessibile sia quello esperienziale con valenza trasformativa, perché legato al contesto e alla contingenza e si pone l’obiettivo di far emergere una visione localmente significativa, anziché teorie generali e astratte. MORTARI L., *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Liguori, Napoli, 2006, p. 4.

¹⁰ In contesto internazionale si parla di *vocational training and guidance*.

¹¹ *Ivi*, p. 100.

¹² *Ivi*, p. 52.

¹³ *Ivi*, p. 106.

e gli strumenti per svolgere un orientamento al passo con i tempi. La verifica dell'appropriatezza delle impostazioni professionali e delle risposte date alle persone e ai gruppi sociali costituisce un aspetto decisivo della qualità professionali degli operatori dell'orientamento. Dalla considerazione della elevata variabilità e differenziazione delle esperienze in atto si ripropone l'esigenza di definire meglio il modo con cui queste professioni si formano, si organizzano, erogano prestazioni di qualità e gestiscono i servizi andando incontro ai nuovi bisogni delle persone. Del resto, un processo di professionalizzazione, affinché sia riconosciuto e legittimato socialmente, richiede una definizione chiara dei confini conoscitivi e pratici entro i quali si muove la professione a partire dalla prima formazione e dai compiti esclusivi e specifici svolti con autonomia professionale¹⁴.

Il corso proposto si inserisce come risposta alle fasi di transizione sia formative sia lavorative che vivono i giovani e la popolazione attiva in carriera in un contesto caratterizzato da forte crisi e incertezza, cogliendo i bisogni e le aspirazioni e affiancando i soggetti in processi che siano al tempo stesso personalizzati, formativi, orientativi, maturativi fino allo sviluppo di competenze autorientative, con una lettura costante del presente e l'apertura a farsi interrogare.

In tale prospettiva, il corso cerca anche di sviluppare e qualificare le risposte e le professionalità adeguate per fronteggiare una domanda di orientamento scolastico e professionale del tutto nuova e complessa per il nostro scenario sociale, economico ed occupazionale¹⁵. Le linee nazionali avvertono che non è solo questione di sapere ma di saper far uso di ciò che si sa. Si tratta non solo di conoscere (nel senso di ricercare e offrire informazioni), ma di approfondire le metodologie e gli strumenti in uso nelle pratiche e nei servizi offerti oggi nel panorama dell'orientamento scolastico, formativo, universitario, professionale e di carriera¹⁶.

2. Presentazione della settimana residenziale per orientatori/trici

Nella prima settimana del corso per operatori e operatrici della federazione CNOS-FAP, assieme al Prof. Giuseppe Tacconi, hanno collaborato il Prof. Riccardo Sartori e il Prof. Giorgio Gosetti, sempre dell'Università di Verona. Il Prof. Sartori ha offerto un contributo sull'orientamento dal punto di vista psicologico, attraverso uno sguardo panoramico, l'esplorazione delle tappe storiche dell'evoluzione della disciplina, l'approfondimento dei costrutti psicologici im-

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ *Ivi*, p. 178.

¹⁶ *Ivi*, p. 188.

pliciti nelle varie fasi e l'analisi di alcuni strumenti attualmente in uso. Il Prof. Gosetti ha ampliato la questione dell'orientamento dal punto di vista sociologico, mettendo in luce i cambiamenti in atto nel mondo del lavoro e il contesto di incertezza e crisi socioeconomica. Hanno partecipato venti persone eterogenee per età, genere (per lo più femminile) e incarico lavorativo, provenienti da vari centri CNOS-FAP italiani di sette regioni: Sicilia, Lazio, Umbria, Liguria, Piemonte, Lombardia, Veneto.

La sessione di lavoro giornaliera si estendeva dal mattino al pomeriggio, con due pause intermedie e i pasti in comune. Si alternavano lezioni, approfondimenti, momenti di laboratorio e discussione.

Dopo una prima presentazione generale di conoscenza, si sono esplorati il senso del lavoro, le consegne e le possibili aperture. Prima di iniziare il Prof. Tacconi ha raccolto le aspettative e le idee di orientamento dei frequentanti, per conoscere il loro punto di vista sull'orientamento e creare una base di partenza per il lavoro; si è rivelato utile anche per i corsisti stessi che hanno potuto far emergere la propria visione, prendendone consapevolezza e potendola rivedere in itinere.

È stata offerta la possibilità di usufruire di uno spazio online in cui inserire e ricevere contributi, informazioni, materiali, riflessioni e domande. Si è cercato di rispondere così anche ad una domanda di attenzione particolare agli strumenti informatici e web esposta dal Rapporto Orientamento 2010¹⁷.

L'intero percorso è stato pensato attorno alla realizzazione di un Project Work, che verrà costruito e implementato dai docenti durante l'intero percorso. Il Project Work si impara facendo, racchiude sia un valore formativo, come occasione per migliorare i processi, sia un valore trasformativo e creativo nel tempo¹⁸, si estende in fasi circolari arricchite dalla pratica della scrittura diaristica. Non è un progetto da applicare né un compito scolastico né un appesantimento del percorso, ma un contributo che si innesta nell'attività lavorativa stessa, favorendo ricadute formative positive nel contesto di provenienza dei partecipanti. È costituito dal confronto, dal dialogo fra colleghi e responsabili, dalla scelta di focus, azioni concatenate, analisi di fattibilità sugli elementi del contesto e sulle risorse disponibili. Il senso risiede nell'implementare azioni migliorative sul contesto operativo.

Il senso della prima giornata del percorso è stato panoramico sia rispetto al tema sia rispetto all'articolazione del corso e ha lanciato l'idea di una formazione professionale all'interno dei processi, non solo in vista del lavoro, ma come missione educativa. Fin dal primo giorno, il Prof. Tacconi ha sottolineato

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ MEZIRROW J., *Trasformative dimensions of adult learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1991.

la centratura del corso sulle pratiche di orientamento e sull'intenzionalità di costituire il gruppo di partecipanti come comunità di pratica rispetto al tema formativo¹⁹. Nell'agire si svilupperebbe un sapere rilevante: sarebbe importante farlo emergere, renderlo comunicabile, trasferibile, in quanto la ricerca di un orientamento vero sarebbe quella che diventerebbe parola viva, accolta e generante nuove forme²⁰. Il Prof. Tacconi ha esplorato poi gli obiettivi generali e personali, chiedendo ai partecipanti di esplicitare quelli personali e di pensarsi in un orizzonte più ampio, comprendente almeno tre livelli operativi: personale, nazionale e quello del proprio centro-struttura di appartenenza. Risulta importante la sinergia tra il coinvolgimento dei Centri di Formazione Professionale (d'ora in poi, CFP) di provenienza, la strategia di fondo della Federazione e la propria consapevolezza e adesione al progetto. Successivamente, si è aperto uno sguardo sulle principali attività, carico lavorativo, articolazione, modalità e criteri valutazione del corso e ha iniziato a tratteggiare l'orientamento nel suo contesto attuale e nelle sfide che pone. Un *exursus* sull'evoluzione normativa dell'ultimo decennio ha portato a vedere l'attuale situazione legislativa italiana in materia, i modelli operativi di alcune regioni e città, i percorsi formativi e di ricerca sul campo. È emerso come in Italia vi siano grandi scontri ideologici, pregiudizi su percorsi formativi sul lavoro pensato deprivato di sapere e conoscenza. Invece sarebbero possibili percorsi sulla per-

¹⁹ Le comunità di pratica sono aggregazioni sociali informali, si attuano grazie alla socializzazione di pratiche professionali, possono generare processi di apprendimento, autoformazione e costruzione di nuove conoscenze; condividono repertori di riferimento, strumenti, procedure, modelli di azione, creando un capitale sociale come bene relazionale a disposizione di tutti i membri della comunità e spesso con ricadute ulteriori. Nella negoziazione e costruzione di significati, le conoscenze tacite diventano esplicite, consapevoli, codificabili, documentabili e per questo trasferibili. La comunità di pratiche non è omogeneità, ma salvaguardia delle identità, si avvale di modalità multiple di interazione, è aperta alle linee di confine e vive anche di tensione tra la competenza di cui è portatrice nel suo insieme e l'esperienza del singolo. L'insieme dei membri delle comunità di pratiche rappresentano i mattoni costitutivi di un sistema sociale di apprendimento, perché racchiudono e maturano in sé le competenze che costituiscono questi sistemi. Nel creare una comunità di pratiche, apprendimento e ricerca è auspicabile offrire ambienti di apprendimento nei quali vengano predisposti contesti esperienziali in cui i soggetti siano direttamente coinvolti nell'attività, secondo un'etica della condivisione ispirata all'arte socratica e in vista di un'autoformazione creativa ed ermeneutica. LAVE J. e WENGER E., *Situated knowledge: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999; POLANYI M., *La conoscenza personale*, Milano, Armando Editore, 1990 (*The Personal Knowledge*, University Chicago Press, Chicago 1958); WENGER E., *Comunità di pratica: apprendimento significativo e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006 (*Communities of practices, learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998); MORTARI L. e SITÀ C. (a cura di), *Pratiche di civiltà. Capitale sociale ed esperienze formative*, Trento, Erickson, 2007, p. 27; MORTARI L., *Aver cura di sé*, Milano, Bruno Mondadori, 2009, pp. 73-75; TACCONI G., *Dall'analisi delle pratiche ad alcuni modelli operativi di progettazione. Un'esperienza di ricerca e formazione con i docenti di area pratica della formazione professionale in lingua italiana della Provincia autonoma di Bolzano*, «Rassegna CNOS», 25/2, 2009, p. 124.

²⁰ MORTARI L., *Un metodo a-metodico*, 2006, p. 12.

sona e sulle sue competenze, la visione di una formazione professionale come percorso diversamente formativo, superando l'idea che solo l'istruzione dia formazione e introducendo modalità maggiormente induttive per raggiungere gli standard delineati²¹. Nasce l'appello di una formazione professionale più consistente, che favorisca sì l'inserimento nel mondo del lavoro, in modo da far fronte all'ormai strutturale flessibilità e precarietà, ma anche una formazione personale dei soggetti.

È stato presentato un orientamento sollecitato a ripensarsi:

- da momento puntuale a dimensione trasversale nel processo formativo in quanto cura di vita del soggetto;
- da azione eterodiretta ad azione autodiretta;
- da intervento con accento esclusivamente psicologico ad azione più ampiamente educativa.

Questo porta ed implica:

- educazione alla scelta, offrendo ampi spazi di decisione, curando il ventaglio delle possibilità e migliorando la formazione del curriculum;
- educazione al senso: rendere visibili direzioni e mete, guidare e co-costruire percorsi per riconoscere e dare senso a quello che si fa, iniziando dalla capacità del docente di dare significato al proprio agire;
- educazione al riconoscimento: l'orientamento è legato alle azioni di valutazione, centrata su performance efficaci, non sulla mera assegnazione di voti;
- educazione all'autoregolazione, in cui gli allievi possano esprimersi come veri soggetti e siano educati all'autovalutazione;
- formazione interiore²².

²¹ Si riscontra spesso la convinzione che i lavori di "concetto" siano più gratificanti sul piano sociale e intellettuale con il rischio di diventare esecutori di direttive altrui, privati del toccare con mano i benefici concreti della propria attività. Superando tale pregiudizio sulla manualità, all'opposto i mestieri manuali (prendersi cura degli oggetti quotidiani, dedicarvi del tempo, ripararli da sé...) offrirebbero spazi di libertà e soddisfazione spesso dimenticati. Sul lavoro manuale graverebbe ancora un pregiudizio immotivato, come se il lavoro manuale richiedesse soltanto forza muscolare e non pensieri, capacità di collegamento... Per svolgere al meglio la propria opera, il pratico deve possedere capacità cognitive non comuni, ma anche virtù morali, esperienza frutto di anni, amore per la propria attività e creatività, basata sull'esperienza e sull'intuizione. CRAWFORD M., *Il lavoro manuale come medicina dell'anima. Perché tornare a riparare le cose da sé può rendere felici*, Milano, Mondadori, 2010 (*Shop Class as Soulcraft*, Penguin, London 2009); TACCONI G., *Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi interdisciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti-scrittori*, «Rassegna CNOS», 26/2, 2010, p. 179.

²² Interessante a questo proposito è la riflessione di Gian Piero Quaglino. Oltre ad una formazione trasmissiva di contenuti e una formazione elaborativa, Quaglino individua una terza formazione più adatta alla scuola della vita, attenta ai vissuti interiori, consentendo a ciascuno di riconoscere la propria singola e unica soggettività e di accedere all'esperienza non solo per la via della ra-

Nell'approfondire il tema emerge un filone rilevante che rivaluta il senso del lavoro e si avvale dell'apporto di studiosi e studiose così come una consistente e variegata letteratura sul lavoro. Se scontiamo ancora il peso di certe ipoteche culturali, possiamo altrettanto godere del beneficio di una grande riflessione e del suo sviluppo in numerosi testi, pubblicazioni scientifiche, romanzi e racconti. Vari autori e autrici danno voce ad un'esperienza del lavoro in grado di far fiorire il poter essere della persona, in particolare all'interno della svolta pratica e riflessiva: viene criticata la mera razionalità tecnica a favore di una razionalità riflessiva, che aiuti a ripensare l'epistemologia della formazione professionale²³.

Già dall'inizio il corso ha creato un dialogo dinamico e fecondo tra formazione e ricerca, in uno scambio costruttivo tra teorici e pratici, in modo che la ricerca generi nuovi saperi e conoscenze e il sapere diventi pratica attraverso la parola e l'azione²⁴. Allo stesso modo la pratica della formazione racchiude un sapere che stimola ed arricchisce la ricerca: ciò può avvenire attraverso la ri-

gione e del mondo esteriore, ma anche per la via del sentimento e del mondo interiore. Quaglino indirizza la terza formazione alla coltivazione di sé ossia al vivere se stessi in formazione e trasformazione. Credo che tale istanza sia da coniugare con le riflessioni di alcuni autori come Jarvis, il cui pensiero mostra come tutti gli uomini siano creati e diventino persone attraverso il vivere sociale: noi diventiamo esseri umani attraverso le nostre esperienze con le culture e la società in cui viviamo. Inoltre secondo Jarvis l'apprendimento degli adulti inizierebbe sempre dentro una situazione di vita o meglio con o da un'esperienza della vita adulta: ogni apprendimento comincia con l'esperienza (*all learning begins with experience*). Studiare l'apprendimento umano equivarrebbe a studiarne il fondamento non in situazioni isolate e artificiali di laboratorio o di aula, ma nello spazio, nel tempo e nei rapporti sociali, non soltanto come risposta a determinate situazioni, ma anche come creazione di nuove esperienze dalle quali trarre nuove conoscenze e capacità d'azione. QUAGLINO G.P., *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2011; JARVIS P., *Learning to be a Person in Society*, London, Routledge, 2009.

²³ Schön propone una nuova epistemologia della pratica professionale. L'alternativa alla razionalità tecnica è la riflessione nel corso dell'azione: sia la gente comune sia i professionisti spesso riflettono su ciò che fanno, a volte persino mentre agiscono. Quando una persona cerca di cogliere il senso, può riflettere anche sulle comprensioni implicite nella sua azione, che fa emergere, critica, ristruttura e incorpora nell'azione successiva. Quando qualcuno riflette nel corso dell'azione diventa un ricercatore operante nel contesto della pratica. Non dipende dalle categorie già consolidate, ma costruisce una nuova teoria del caso unico. Tale dimensione racchiude in sé anche un'istanza politica che si riflette nelle modalità di partecipazione e confronto aperto. SCHÖN D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Edizioni Dedalo, 1993 (*The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, London 1983).

²⁴ Per teorici si intende quanti tra docenti e ricercatori accademici approfondiscono e mettono a servizio studi, riflessioni teoretiche e contributi in merito. I pratici sono quanti - educatori, formatori, tutor, operatori, insegnanti, orientatori... - operano sul campo ossia in scuole, CFP, enti e istituti vari. Il pratico è diverso dal tecnico, non ritiene sufficiente la progettazione e l'esecuzione. Il pratico è invitato a trovare soluzioni dentro ciò che succede, nell'ascolto della situazione e dei soggetti coinvolti. La sua pratica non è solo applicazione, ma racchiude invenzione e creatività, mescola strategie e stratagemmi.

flessione e la narrazione delle pratiche educative di orientamento. Per gli orientatori costruire una teoria della pratica dell'orientamento significa far emergere un discorso legato all'esperienza, individuando e comunicando "quali esperienze sono da promuovere per facilitare nell'altro la ricerca del suo divenire più proprio"²⁵.



Seguendo tale approccio, si potrà costruire un sapere che sta fuori dai recinti accreditati e che porta la ricchezza della coautorialità tra ricercatori e pratici²⁶. Per rendere ragione di ciò e del senso dell'iniziare narrando esperienze di orientamento, il Prof. Tacconi ha proposto un'attività secondo la seguente consegna:

*Pensare ad un caso di orientamento che abbia avuto efficacia nell'esito:
"Quella volta... ho percepito che la mia azione aveva senso, ossia che la cosa...
funzionava".*

Una volta data la consegna, i partecipanti si sono cimentati nella scrittura, avendo a disposizione la mattinata, potendo scegliere qualsiasi luogo (ambienti interni ed esterni), modalità (cartacea o al computer) e stile. Nel pomeriggio è stato previsto un tempo di condivisione libera su:

²⁵ MORTARI L., *Un metodo a-metodico*, 2006, p. 117.

²⁶ Già nel secolo scorso il pedagogista americano Dewey denunciava la separazione esistente tra ricerca teorica e prassi educativa, evidenziando la necessità di creare una connessione vitale tra educatori sul campo e ricercatori universitari. Affidava agli educatori il ruolo principale della ricerca, a partire dal presupposto che imparare la teoria a partire dall'esperienza sarebbe centrale nei processi educativi e nella ricerca pedagogica. La collaborazione tra docenti-ricercatori e pratici (nel nostro caso orientatori) servirebbe tanto alla ricerca quanto alla possibilità per i pratici di incrementare le proprie capacità professionali, per evitare routines irriflesse, dogmi, tecnicismi o forme di autoritarismo e opinionismo. DEWEY J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1984 (*The Sources of a Science of Education*, Livering Publishing Corporation, New York 1929).

- l'esperienza dello scrivere: cosa è avvenuto dentro di sé, come la propria mente ha vissuto tale esercitazione, cos'è successo facendo questo lavoro;
- la lettura e lo scambio di racconti e storie: una prima analisi delle pratiche di orientamento.

La condivisione è avvenuta maggiormente rispetto alla domanda "Come questi racconti raccontano di orientamento?", lasciando aperta la possibilità di rivedere, riscrivere le proprie storie e inserirle successivamente nella piattaforma online²⁷.

3. Esplorare varie modalità di racconto non standard

Ciascun partecipante ha colto un proprio approccio e stile alla scrittura, rispetto ai quali il Prof. Tacconi ha puntualizzato o messo in luce gli aspetti particolari o critici. Sono emersi vari volti dell'orientatore, perché diversi sono i contesti, le tipologie, l'utenza e quindi possono nascere vari racconti e situazioni.

Alcuni orientatori si sono soffermati sulle riflessioni su di sé, altri sulla narrazione di stratagemmi, sull'uso del potenziale emotivo o sull'abitudine di spiegare in aula il proprio agire (facendo diventare le lezioni un dialogo dalla valenza anche orientativa). Durante la condivisione i partecipanti sono stati invitati ad esplicitare *in che senso tali storie abbiano avuto significato in relazione all'orientamento*, prendendo consapevolezza che tali narrazioni sono anche storie di processi formativi. Infine si è chiesto di focalizzare l'attenzione sull'agire dell'orientatore (che cosa fa), esplicitando *quali azioni sarebbero state rilevanti* rispetto all'evento, all'intervento o alla svolta segnalata.

Ascoltare storie dei colleghi ha avuto un effetto motivante, ha accresciuto il mettersi in gioco dei vari componenti. È stata apprezzata la diversità di stili, in quanto portatrice di ricchezza e salvaguardia dal rischio di appiattimento. È risultato importante far interagire un approccio riconoscente su come operiamo con uno sguardo critico, nutrito del sapere che nasce dallo studio e dalla riflessione e uno sguardo cauto, per non far diventare la pratica subalterna alle teorie. Nell'evitare approcci sia troppo definiti e sicuri sia autoindulgenti, si è cercato di giocare un'interazione feconda tra teoria e pratica nel continuo interrogarsi su: *cosa nelle pratiche c'è rispetto alla letteratura e cosa manca? E questo in cosa ci interroga? Quale orientamento è desiderabile?* In questo modo

²⁷ L'approccio dell'analisi delle pratiche intende valorizzare le pratiche come fonte di nuova ricerca didattica, dando valore innanzitutto al sapere degli insegnanti emergente dalle loro narrazioni. Per questo accedere alle loro storie richiede un atteggiamento non intrusivo, ma ricco di pudore, delicatezza e rispetto. TACCONI G., *Dentro la pratica*, op. cit., 2010, pp. 169 e 174.

il confronto con la teoria diventa rafforzante, la teoria si integra, si corregge e arricchisce.

3.1. Lo stile

Lo stile degli scritti è stato vario e personale: c'è chi si è dilungato nella cornice descrittiva, chi ha proposto una relazione tecnica, chi ha proceduto per appunti, chi è entrato subito nella situazione concreta. Alcuni hanno introdotto il discorso diretto, anche se ha prevalso in questo primo approccio alla scrittura la forma indiretta. C'è chi ha rilevato che "pensare di scrivere è più difficile che scrivere", annotando il bisogno di sostare un po' prima di iniziare. Anche chi aveva una certa familiarità con la scrittura ha avvertito inizialmente il bisogno di staccare, scegliere e infine modificare il testo nel rileggerlo. Alcuni hanno confessato il proprio stile prolisso e la preoccupazione di non raccontare nulla, altri uno stile troppo sintetico e la paura di perdersi nel raccontare²⁸. A volte si è visto come non necessario esplicitare il motivo della scelta della storia narrata, lasciandolo emergere nella narrazione.

C'è chi si è focalizzato sulle azioni, in particolari quelle che "hanno funzionato". Ogni tanto qualcuno proponeva riflessioni generali, che avrebbero assunto maggiore efficacia se intercalate da esempi. L'introduzione di esempi concreti rende infatti la relazione più vivace, accessibile e diretta al vivo dell'esperienza. Altrimenti il rischio è quello di scivolare in un pensiero astratto e generalizzante. Si è visto che dare conto dell'evolversi della situazione permette di conoscere tutta la vicenda nelle varie fasi, ma rischia di riprodurre un registro simile alle relazioni professionali. Molti punti si possono rendere narrativi, chiedendosi "Che cosa mi fa vedere questo? Cosa mi fa cogliere che...?", assicurandosi che la narrazione e la descrizione si apprendono nel tempo²⁹.

²⁸ Il pensiero di Zambrano ci aiuta, quando ci dice che vero scopo dello scrivere è quello di "salvare le parole dalla loro vanità, vacuità, dando loro consistenza, forgiandole durevolmente. [...] Lavorare sulle parole scrivendo aiuta a ritrovare l'amicizia con le cose", MORTARI L., *Un metodo a-metodico*, 2006, p. 119.

²⁹ L'arte della descrizione è l'arte del prestare attenzione al singolo ente nella sua individualità essenziale, senza ricondurre il suo essere a cause necessitanti o spinte teleologiche. La narrazione è un atto che esprime la prospettiva del soggetto in cui si mescolano eventi, azioni, desideri, vissuti, convinzioni, intenzioni ed esperienze; permette di ricondurre l'esperienza ad una trama raccontabile, fatta di eventi e significati. Il soggetto diviene uno sguardo sull'esperienza capace di renderla in sintesi, facendone intravedere un senso. La descrizione non mira tanto all'intreccio e al flusso della storia unici e originali, ma a cogliere le strutture essenziali dell'esperienza umana rispetto ad un tema e senza i quali un certo tipo di esperienza non sarebbe tale. La descrizione che un soggetto fa di un'esperienza da lui vissuta getta luce sul fenomeno oggetto di studio e permette di coglierne le dimensioni fondamentali. MORTARI L., *Un metodo a-metodico*, 2006. SMORTI A., *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Firenze, Giunti, 1994; APPLEBAUM M., *Considerazioni critiche sui metodi fenomenologici di Moustakas e di Van Manen*, Encyclopaedia, 21, 2007, pp. 65-76.

Nel commentare insieme le narrazioni, il Prof. Tacconi ha mostrato come ogni azione possa essere ulteriormente esplicitata, non solo nominata: la scrittura utile sarebbe quella ricca di particolari. Nel sottolineare la cura per i dettagli, può succedere comunque che a volte poche pennellate siano sufficienti per rendere visibile quanto narrato. Troppi particolari possono essere superflui: è un sapiente gioco tra una parola attenta al dettaglio e allo stesso tempo capace di trattare con la zona di mistero appartenente ad ogni persona ed evento, tra precisione e leggerezza di una narrazione adatta alla complessità dell'esperienza umana. In questa tappa, il Prof. Tacconi ha consigliato di ricordare e raccontare quello che gli orientatori stessi hanno detto e fatto, non solo i gesti e le parole di chi hanno aiutato. Può essere importante descrivere l'ambiente, pensare i colori, gli oggetti, le situazioni, usare frasi evocative: le pratiche si mostrano, non si dimostrano, sono lo sguardo di un soggetto su un'esperienza concreta fatta di punti di vista, azioni, desideri, aspettative, intuizioni. È stato chiarito come esista sempre il rischio di uno stile artificioso, che non arriva mai all'essenziale. Si tratterà di imparare ad abbandonare velleità letterarie e porre attenzione agli eccessi, per stare alle cose stesse e lasciarle parlare. Un criterio da assumere può essere la consapevolezza della densità delle descrizioni concrete rispetto all'astrattezza (non è tanto la lunghezza, ma la fedeltà semplice ai fatti). Un secondo criterio può risiedere nel considerare il punto di partenza di un racconto come punto di partenza di un percorso aperto all'altro³⁰. Arendt ci parla del rapporto narratore-narrato: spesso il senso dell'esperienza sfugge a chi la vive e per questo può essere arricchita dall'esperienza del terzo³¹. Di fronte ai vari stili può essere utile confrontarsi con altri e con narrazioni su orientamenti: avvicinare racconti aiuta a raccontare.

3.2. Pensare in azione e sull'azione

Nel condividere i racconti sono emersi dai partecipanti stessi alcuni spunti metacognitivi, ad esempio come pensare i pensieri sia riflessione: non è solo una questione cognitiva, ma coinvolge tutta la persona e le sue dimensioni. Dare voce ai pensieri rende ragione delle scelte che compiamo e genera per-

³⁰ MORTARI L. (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano-Torino, Bruno Mondadori, 2010.

³¹ Il narratore non si rivolge all'universale e al generale, ma all'irripetibilità dell'unico. Soltanto ascoltando il racconto egli può acquisire piena nozione del suo significato. Perché il significato è affidato anche al racconto altrui della propria storia? Arendt afferma che essere e apparire coincidono dal momento che si appare sempre a qualcuno e senza l'altro non si può apparire. Il raccontare e il raccontarsi, come riconoscimento dell'altro e della sua differenza sono forme di altruismo e passaggi necessari a conoscere la propria identità. CAVARERO, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Milano, Feltrinelli, 1997.

corsi. La consapevolezza di sé nell'esplicitare i propri pensieri ci fa accedere in maniera originaria alle cose, senza predefirle, disinnescando il possibile potere apprensivo e manipolativo dei nostri pensieri. Importante per questo è la scrittura diaristica ossia il diario riflessivo³². Insieme a ciò, il Prof. Tacconi ha ricordato il rischio di avvitemento e di un approccio ombelicale. Una riflessione sana è guidata dall'istanza etica di renderci maggiormente ascoltanti nei confronti dei fenomeni, soggetti e situazioni, senza farci possedere dai pensieri che succedono. In chi avvertiva iper-riflessività o pensare a vuoto, è stato consigliato di sospendere il pensiero (*stop and think* direbbe Arendt)³³.

Il gruppo ha colto la potenzialità della scrittura come possibilità di riprogettare ulteriori fasi ed ha rilevato come il pensiero sull'azione sia anche pensare a come un'azione sarebbe potuta essere, non solo a come è stata. Pensando alla dimensione temporale e all'istanza di concretezza-contestualità, si può parlare di pensiero progettuale, manuale e agito. Infatti vi sarebbero un pensiero che precederebbe l'attività e un pensiero che la accompagnerebbe e continuerebbe, divenendo una vera e propria conversazione riflessiva con la situazione nella quale e alla quale si tenta di dare forma. Sarebbe un pensare capace di stare sulle cose, assumendo una postura interrogante, facendo vagare il pensiero senza costringerlo precocemente all'interno di griglie e discorsi preformulati. Inoltre si è colto un pensiero che ritorna sull'esperienza, per riceverne un feedback, acquisire nuove informazioni, rinforzare le motivazioni, stimolare, riprogettare e ripensare le proprie azioni di orientamento³⁴.

Si è notato come la narrazione dia ordine, anche se non tutto nella pratica è ordinabile. La scrittura può lasciare anche qualcosa di opaco e incompleto. Tenere non finito il lavoro significa pensare l'altro, l'azione, l'evento come infinitamente altri, non afferrabili né manipolabili.

È emerso come il ricordo cresca di intensità in rapporto al coinvolgimento emotivo e alla convinzione che anima un certo tipo di agire. Su questa scia ci si è interrogati su come selezionare le informazioni, intrecciare racconto e discorso diretto, attribuire un nome ai vissuti agiti, pensati e sentiti per essere più concreti.

³² Il diario è una tecnica di autoriflessione e rappresenta un luogo fisico nel quale il singolo fissa gli eventi significativi, riflette su di essi, prende coscienza dei valori guida, registra successi e insuccessi, vi raccoglie attività, impressioni, osservazioni, scoperte, sentimenti, intuizioni, valutazioni; il diario accompagna l'agire quotidiano e può essere la premessa per un confronto dialogico con altri. MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Carocci, 2003, pp. 88-106; MONTALBETTI K., *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.

³³ ARENDT H., *La vita della mente*, Bologna, Il Mulino, 1987 (*The Life of the Mind*, New York-London, Harcourt Brace Jovanovich 1978), pp. 161-162.

³⁴ TACCONI G., *Dall'analisi delle pratiche ad alcuni modelli operativi di progettazione*, op. cit., 2009, pp. 110, 121-130.

Alcuni apporti hanno valorizzato i riferimenti alla teoria colta in altri ambiti (come quello filosofico), per riconoscersi in un contesto di più ampio respiro e generativo di nuove sollecitazioni, ricordando comunque che il sapere pratico ha una dignità propria ed è qualcosa che non si può cogliere completamente nelle teorie già date.

4. Per una fenomenologia dell'orientamento

4.1. Quale discorso sull'orientamento? Quale processo genera pensare a partire dalla pratica?

Si può esplorare la fenomenologia dell'orientamento, aprendo alcune domande. Innanzitutto *come si manifesta l'orientamento? Quali volti, voci e dimensioni assume? Cosa c'è in comune nelle varie esperienze di orientamento?* Tali interrogativi portano ad esplorare l'orientamento riflettendo sulle varie tipologie, modalità e dimensioni di atteggiamenti, azioni, microazioni, livelli, granularità, diversità di principi, strategie, attenzione ai setting... Per far diventare la pratica luogo sorgivo di sapere, sarebbe opportuna un'attenzione micrologica, capace di restituire i vissuti, i loro significati e nuclei rilevanti. Inoltre mettere in parola alcune riflessioni e risposte anche provvisorie, renderebbe tali esperienze trasferibili.

Si è colto subito che è un intervento delicato, non semplice, che richiede disponibilità, apertura, accoglienza, attenzione relazionale affinché l'altro non si senta obbligato; si tratta di far fiorire potenzialità, mettere insieme i vari tasselli, tessere legami oltre il soggetto (famiglia, amici...), creare contesti esperienziali-laboratoriali.

Per raccontare in modo ricco la pratica, ci vuole qualche attenzione che dia efficacia ai particolari, all'uso del discorso diretto, alla consapevolezza dello scopo del racconto di pratica e dell'interesse che lega i partecipanti (condivisione e arricchimento del repertorio di pratiche). Inoltre si tratta di un'attenzione ad un contesto intersoggettivo e plurale (il diario stesso è scrittura popolata di altri e che ci mette in comunicazione per lo meno con la conoscenza di sé). Si potrà andare verso una progressiva concettualizzazione e intreccio tra sapere teorico e sapere vivo, pur sempre a partire da un sapere incarnato, aganciato alla pratica attraverso evidenze³⁵. Promuovendo la consapevolezza del pensare come attività incarnata, la riflessione sul vissuto si costituisce come mossa formativa essenziale e si può manifestare nel raccontare.

³⁵ MORTARI L., *Un metodo a-metodico*, op. cit., 2006, p. 13.

Il racconto di pratica è un gioco di molteplici eco, non è catturare la realtà così com'è. Non è ripetizione di messaggi, ma nascita di qualcosa di nuovo. Il senso del pensare e raccontare la pratica ha come conseguenza allargare la possibilità di agire, riflettere sia sul vissuto sia sul vivibile.

Si crea così un processo di alleanza reciproca tra teoria e pratica, senza subalternità, lontani dai "bisogna" e "si deve". La teoria diventa quello che c'è scavando e osservando ciò che esiste in comune nelle diverse pratiche³⁶. Per farlo emergere e per fare parlare la pratica, diventano importanti una certa umiltà, ascolto e capacità di analisi collaborativa. Se il discorso diventa troppo pieno di teorie, allora può correre il rischio di valutare la pratica e non darle voce. Un pensare umile, ascoltante e costruttivo con i soggetti partecipanti rende fecondo l'intreccio tra etica ed epistemologia. Pensare con umiltà significa sapere che il nostro potere di accedere a conoscenze vere è poca cosa (perché non afferra alcuna realtà, semplicemente la mente costruisce qualcosa che può funzionare) e poi accettare che ciò che l'intelligenza non afferra è più reale di quello che riesce a comprendere³⁷.

4.2. Quali sono le caratteristiche delle descrizioni? Che tipo di narrazione è utile?³⁸

La scrittura utile è ricca di particolari, concreta, dettagliata, ha uno sguardo espansivo, che mette in luce episodi e situazioni, lascia molteplici livelli di restituzione, restituisce il pensiero in azione. È capace di restituire l'esperienza, in quanto narrazione sensibile e porosa, che fa sentire il profumo e il colore della pratica e fa accedere alla pratica così come l'altro o l'altra l'hanno vissuta. Si sviluppa esercitando il pensiero: non è una scrittura necessariamente perfetta, completa, ma zoppicante, incompiuta, perché così stimola a pensare e ad interrogarsi. Lo scopo non sarebbe produrre sapere definitivo, ma generare riflessione e azione, che portino a fiorire ulteriori sapere e azione, nella consapevolezza che ogni storia può diventare la tessera di un puzzle. La disponibilità a mettere le proprie esperienze in storia e la continuità nel pen-

³⁶ In questo senso si può parlare di teoria locale. Cfr. TACCONI G., *Dall'analisi delle pratiche ad alcuni modelli operativi di progettazione*, op. cit., 2009, pp. 101-103.

³⁷ MORTARI L., *Un metodo a-metodico*, op. cit., 2006, p. 139.

³⁸ Con il termine "utile" intendo qualificare una narrazione non meramente utilitaristica, ma che sia orientata a ciò che vale ed è inaggirabile, che abbia una finalità, scopo e beneficio educativo-formativo per la buona qualità delle pratiche di orientamento e quindi della vita dei soggetti chiamati in causa. Rispondere all'istanza di utilità significa anche "scoprire che ciò che uno studia può entrare in rapporto forte e reale con l'esistenza concreta, i suoi desideri e i suoi significati", può assumere valore in sé per la propria persona e per gli altri, diventando una bussola per orientarsi nella vita. TACCONI G., *Dentro la pratica*, op. cit., 2010, p. 173.

sare aumentano la consapevolezza di quello che succede, con ricadute significative sulla pratica.

Già nel lavoro di gruppo si intuiva – e poi è stato confermato dall'evidenza – l'esistenza di diverse forme e strategie di scrittura: di gruppo, individuale, su carta o supporti informatici, blog, social network. Alcuni consigli e inviti emersi nella condivisione e proposti dal Prof. Tacconi sono stati:

1. nella fase iniziale non stare tanto attenti alla scrittura, ma al contenuto;
2. mettere in comune le proprie storie, disattivando la preoccupazione del giudizio altrui e curando un contesto non giudicante;
3. desiderare un sapere che abbia il senso di crescere;
4. attribuire consistenza a ciò che sappiamo e pensare lo scrittore come un abile carpentiere: la storia è punto di partenza, di arrivo e ritorno, la scrittura è processo e lavoro di riscrittura. Erving Polster direbbe che ogni vita merita un romanzo;
5. dare fiducia alle storie³⁹; la fiducia è anche effetto del racconto, potenzia il legame, porta a nutrire un sentire positivo verso la vita, genera accoglienza e sottrae dalla tendenza a riporre nel proprio io ogni possibilità di ricostituzione dell'ordine dell'essere⁴⁰. La descrizione fedele alla cosa è ispirata dall'etica del rispetto per il reale. Lo scrivere richiede fedeltà prima di ogni altra cosa: essere fedeli a ciò che chiede di essere tratto fuori dal silenzio⁴¹;
6. prima che scrivere si tratta innanzitutto di stare, in quanto punto di partenza del percorso per cogliere alcune dimensioni del fare orientamento e metterlo in pratica.

4.3. Quale senso dell'approccio sulle pratiche?

Il significato e la direzione di fondo risiedono nella possibilità di generare sapere sull'orientamento attraverso il raccontare. Tale sapere parte dal raccontare l'orientamento e si nutre nel condividere le pratiche in rete. Raccontare e scambiare racconti di orientamento fa pensare l'orientamento nelle sue molteplici articolazioni e tipologie, fa capire la strada per ulteriori prospettive, teorie provvisorie, radicate nella concretezza reale. Sostare sulle storie, farle

³⁹ Attraverso ciò che le persone ci raccontano e testimoniano acquisiamo credenze e conoscenze, anzi senza la testimonianza altrui le nostre vite sarebbero impoverite. Il ricordare come il rendere testimonianza possono creare conoscenza, non solo custodirla e giocare un ruolo cruciale nella vita pratica ed intellettuale. Il testimoniare non produce asserzioni, è sorgente di apprendimento affidabile, sicuro e dotato di sensibilità. LACKEY J. - SOSA E. (a cura di), *The Epistemology of Testimony*, Oxford, Oxford University Press, 2006.

⁴⁰ MORTARI L., *Un metodo a-metodico*, 2006, pp. 107-109.

⁴¹ *Ivi*, pp. 79-80.

oggetto di riflessioni, attribuirvi un titolo che ne enuclei il carattere personalizzante, interrogarsi su quali storie ci hanno colpito di più, cosa ci evocano e perché, quali dimensioni contengono... tutto questo permette di far dialogare le storie e mettere in moto un arricchimento reciproco tra pratiche e teoria⁴².

Nell'ascoltare le narrazioni sono emerse alcune categorie principali di buone pratiche, che si possono mettere in dialogo con quanto delineato dalle linee guida per l'orientamento nella Federazione CNOS-FAP, dandone un volto più vivo e personalizzato. Sia nei racconti sia nelle linee guida emerge la presenza di due figure, a volte sovrapposte: il referente di orientamento e l'orientatore. Entrambi costituiscono una risorsa a disposizione del CFP per favorire, a seconda dei casi, il raggiungimento del successo formativo, dell'inserimento lavorativo e dello sviluppo professionale. Il referente di orientamento sostiene e monitora l'attività della propria sede orientativa e della sede formativa, rispetto alle azioni di accoglienza e di accompagnamento svolte all'interno dei percorsi di formazione iniziale, superiore e continua, supporta le attività degli altri colleghi formatori/orientatori/tutor a loro volta incaricati di attività di orientamento e in accordo con il Direttore organizza momenti di condivisione, verifica, confronto⁴³. L'orientatore, sia a livello individuale sia di piccolo gruppo, offre servizi di informazione-formazione-consulenza orientativa e di sostegno all'inserimento lavorativo attraverso competenze di diagnosi, progettazione, monitoraggio e coordina-

⁴² In vari preziosi contributi Van Manen esplicita l'importanza di generare descrizioni e narrazioni dense e accurate, esercitando la facoltà di pensare, mettendo in comune le esperienze e le riflessioni di varie persone per comprendere in modo più profondo il significato e il senso del proprio esserci ed agire. Lo studioso americano parla di *practical knowledge* e di *pedagogical tact* ossia di una conoscenza che va oltre la logica tecnologica e calcolante per aprirsi ad una conoscenza pratica, sensibile e incarnata. Max van Manen definisce il riflettere pedagogico come la modalità in cui gli educatori crescono, cambiano e approfondiscono se stessi come esito del riflettere sul loro vivere con i ragazzi. I processi educativi domandano un'intelligenza interpretativa, un'intuizione pratica ed etica, una sensibilità e apertura verso la soggettività dei ragazzi e la capacità di stare nell'imprevisto cercando soluzioni insieme ai soggetti stessi. Ci sarebbero modi di conoscere innervati in modo immediato nelle pratiche vissute (attraverso la nostra corporeità, le relazioni, gli oggetti) e che a prima vista rimangono invisibili. La conoscenza manifesterebbe se stessa in azioni pratiche: possiamo scoprire, descrivere e narrare ciò che sappiamo riflettendo su come agiamo e su ciò che possiamo fare, sulle nostre relazioni con gli altri, sul nostro modo di esistere e vivere i cambiamenti. Ogni nostro gesto, il modo in cui sorridiamo, il tono della voce, l'inclinazione della nostra testa e il modo di guardare gli altri negli occhi sono espressioni del modo in cui conosciamo e viviamo il mondo e quindi elementi da annotare, esplicitare e condividere. Una fenomenologia delle pratiche si muove nello spazio di relazioni educative-formative tra chi siamo e chi possiamo diventare, tra ciò che pensiamo, sentiamo e ciò che agiamo, offrendo un apporto informativo, trasformativo, performativo e preformativo. VAN MANEN M., *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*, New York, State University of New York Press, 1990; VAN MANEN M., *On the epistemology of reflective practice*, Teachers and theachers and theaching: theory and practice, 1, 1995, pp. 35-50; VAN MANEN M., *The Tact of Teaching. The Meaning of pedagogical Thoughtfulness*, Albany, State University of New York Press, 1991.

⁴³ CNOS-FAP, *Linee guida per l'orientamento nella Federazione CNOS-FAP*, 2010, p. 10.

mento⁴⁴. I vari servizi hanno lo scopo di far crescere nei soggetti la motivazione, la fiducia in sé e nelle proprie risorse attraverso attività di affiancamento a diversi livelli: informare, educare, accompagnare (all'inizio, in itinere e alla fine), riorientare. Tale opera è svolta in équipe con colleghi e referenti, si avvale di varie metodologie, tecniche e strumenti, è allargata al contesto familiare, aiutando i genitori nell'affrontare le problematiche adolescenziali e le difficoltà connesse al ruolo genitoriale⁴⁵. In particolare il ruolo dell'orientatore sarebbe quello di facilitare un clima positivo e favorevole all'espressione individuale e non sarebbe di tipo valutativo⁴⁶. Aiuterebbe gli allievi a lavorare su di sé, condividere, relazionarsi con il resto del gruppo e con i docenti, promuovendo nel giovane e nella giovane la capacità di mettersi in discussione, di leggere la propria realtà interiore e soprattutto di cogliere il significato di tali attività, il senso e l'utilità per la propria vita presente e futura.

In questo orizzonte i racconti hanno arricchito la figura e l'attività dell'orientatore grazie ad alcune pratiche e atteggiamenti, come:

- lasciare tempo, essere pazienti, riprovarci, non arrendersi;
- interrogarsi sul senso, tentare di percepire, capire e cercare un punto di accesso all'altro;
- mostrare fiducia come disposizione a cercare il bene dell'altra/o, credere in ciò che si sente, assicurare e offrire speranza: fiducia e speranza sono sentimenti tensionali, che assieme all'empatia ci permettono di vivere mettendo in gioco ciò che siamo;
- accogliere e imparare a fare vuoto per far spazio all'essere dell'altra/o;
- spiegare le possibili azioni future e gli obiettivi: rendere visibili direzioni e mete aiuta a dare senso⁴⁷;
- condividere e decidere insieme ai ragazzi norme e libertà;
- lasciarsi appassionare e catturare l'attenzione;
- rendere l'altro consapevole di sé, della sua storia, di ciò che può essere;
- avvalersi dell'esperienza passata propria o dei colleghi;
- notare i cambiamenti, sviluppare un'attenzione sensibile rispetto alle dimensioni fisico-cognitiva-affettiva, alle competenze e alle reti relazionali dei soggetti;

⁴⁴ *Ivi*, pp. 14 e 44.

⁴⁵ *Ivi*, p. 16.

⁴⁶ *Ivi*, p. 25.

⁴⁷ La ricerca e l'offerta di senso sono mosse determinanti per un'azione didattica efficace. Riflettere sul senso dell'agire e dei vissuti si snoda e si arricchisce in un rapporto circolare tra ricerca di senso dell'orientatore, educatore o docente e riflessione insieme con i propri allievi. TACCONI G., *Dentro la pratica*, op. cit., 2010, p. 172; TACCONI G., *Dall'analisi delle pratiche ad alcuni modelli operativi di progettazione*, op. cit., 2009, p. 108.

- stare alla realtà, offrendo valide e efficaci informazioni e strumenti e portare l'altro a confrontarsi con le evidenze della realtà;
- esplicitare il proprio punto di vista, saper prendere posizione e giudizio;
- disporsi con un atteggiamento di umiltà sia rispetto a colleghi e familiari del ragazzo chiedendo collaborazione sia rispetto alla classe o al giovane;
- lavorare sull'autostima, sulle relazioni, sulle performance e valorizzare le possibilità. Ciò richiede di unire sia la promozione delle capacità individuali sia l'attenzione al contesto;
- provare a sollecitare senza imporre. L'accompagnamento richiede colloqui (di vari tipi), vicinanza affettiva, ricerca di un varco nell'altro. Anche fosse solo servizio di informazione, è opportuno che si offrano informazioni "accompagnate" e supportate (*scaffolding*);
- prendere consapevolezza ed esplicitare ciò che infastidisce, crea problema o si percepisce come sgradevole nella situazione in esame;
- discernere tra varie ipotesi e soluzioni di problema.

Si può notare come già in questa prima condivisione emergano buone pratiche a diversi gradi di continuità, regolarità e intensità di intervento. Le pratiche sono permeate da motivazioni, atteggiamenti, sentimenti, difficoltà e guadagni, credenze, considerazione delle condizioni di fattibilità di un'azione (reti relazionali, supporti...). Nei racconti rimane una certa difficoltà nell'esplicitare sentimenti ed emozioni, così come nel rispondere consapevolmente a domande come *cosa ha comportato il problema narrato? Cosa l'ha fatto superare o meno?* Si può pensare tutto questo come lavoro *in progress* in cui sviluppare e affinare le capacità di riflessione, condivisione e azione, come previsto poi dalla possibilità di successive settimane formative residenziali. Infatti l'osservazione, la narrazione e il confronto sulle proprie pratiche di orientamento hanno rivelato una sfumatura progettuale, perché se ne è potuto cogliere il valore euristico, la valenza come forma di conoscenza, generatrice di un sapere consistente e rilevante⁴⁸.

5. Sintesi della settimana: "Cosa vi portate a casa?"

I partecipanti hanno espresso innanzitutto il piacere di scrivere ed ascoltare, la consapevolezza di una progressione dopo il terzo anno di formazione e già l'attesa per ciò che ci sarà in prospettiva nelle prossime settimane formative, l'apprezzamento per un corso centrato sulle loro esigenze, ricco nei contenuti, sostenibile nell'organizzazione, di qualità per i docenti intervenuti. Ri-

⁴⁸ *Ivi*, p. 103.

spetto a questi ultimi è stata evidenziata l'abilità nello stimolare l'apprendimento e l'attenzione verso ciascuna persona del gruppo.

C'è chi ha espresso le proprie preoccupazioni iniziali (in particolare rispetto alla piattaforma informatica) e si sente con tante idee in testa da sistematizzare e rielaborare, augurandosi di portare a compimento il percorso, di arricchire il quotidiano con quanto appreso e sperimentato e portare nel centro di lavoro una logica, una visione e ricadute diverse.

È stata valorizzata la condivisione e l'essere parte di un gruppo, maturato nelle relazioni, in cui sentirsi accolti e in cui "tutti ce la possono fare", in vista di una crescita personale e comunitaria. È emersa riconoscenza per la disponibilità, l'ascolto, l'ospitalità, la collaborazione dei dirigenti e colleghi con cui si lavora.

Il senso di entusiasmo è stato motivato anche dal sentire senso e significato rispetto a ciò che si cercava, dal percepire che ci si stava muovendo in una direzione, ricevendo in ogni giornata un apporto stimolante, collegabile ad esperienze e conoscenze passate e arricchito di nuove. Tale entusiasmo racchiude anche una percezione di timore, rispetto al ritorno nel proprio ambiente di lavoro e ad una quotidianità che sfida e mette alla prova. Alcuni interventi hanno mostrato preoccupazione per il *project work* e la quantità di contenuti, insieme all'ansia del fare e della prestazione, aspetti ridimensionati nel confronto in gruppo.

Una partecipante ha raccontato il suo iniziale desiderio di rimanere stupita ("spero di stupirmi") e il sentire di "tornare a casa con un bel po' di stupore". È importante tale annotazione, perché lo stupore ammirato è atto originario del pensiero, è qualcosa di suscitato, profondo, intimo, fatto di sguardo e ascolto accogliente⁴⁹.

Si è colta la bellezza di un percorso che ha visto il formarsi di un gruppo in itinere. La meta chiara e condivisa sembra tenere uniti l'istanza di sognare in grande secondo l'insegnamento di Don Bosco, la presenza di incertezze e il desiderio forte di proseguire, credendo nel proprio lavoro.

⁴⁹ MORTARI L., *Un metodo a-metodico*, 2006, pp. 76-77.

Riferimenti bibliografici

- APPLEBAUM M. (2007), *Considerazioni critiche sui metodi fenomenologici di Moustakas e di Van Manen*, Encyclopaideia, 21, pp. 65-76.
- ARENDE H. (1987), *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna (*The Life of the Mind*, New York-London, Harcourt Brace Jovanovich 1978).
- CAVARERO (1997), *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Feltrinelli, Milano.
- CNOS-FAP (2010), *Linee guida per l'orientamento nella Federazione CNOS-FAP*, Sede Nazionale del CNOS-FAP, Roma.
- CRAWFORD M. (2010), *Il lavoro manuale come medicina dell'anima. Perché tornare a riparare le cose da sé può rendere felici*, Mondadori, Milano (*Shop Class as Soulcraft*, Penguin, London 2009).
- DEWEY J. (1984), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze (*The Sources of a Science of Education*, Livering Publishing Corporation, New York 1929).
- ISFOL (2010), *Rapporto Orientamento 2010. L'offerta e la domanda in Italia*, Roma.
- JARVIS P. (2009), *Learning to be a Person in Society*, Routledge, London.
- LACKEY J. - SOSA E. (a cura di) (2006), *The Epistemology of Testimony*, Oxford University Press, Oxford.
- LAVE J. - WENGER E. (1999), *Situated knowledge: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MEZIRROW J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- MONTALBETTI K. (2005), *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita e Pensiero, Milano.
- MORTARI L. (2003), *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma, pp. 88-106.
- MORTARI L. (2006), *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Liguori, Napoli.
- MORTARI L. (2009), *Aver cura di sé*, Bruno Mondadori, Milano.
- MORTARI L. (a cura di) (2010), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano-Torino.
- MORTARI L. - SITÀ C. (a cura di) (2007), *Pratiche di civiltà. Capitale sociale ed esperienze formative*, Erickson, Trento.
- POLANYI M. (1990), *La conoscenza personale*, Armando Editore, Milano (*The Personal Knowledge*, University Chicago Press, Chicago 1958).
- QUAGLINO G.P. (2011), *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- SCHÖN D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari, 1993 (*The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, London 1983).
- SMORTI A. (1994), *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Giunti, Firenze.
- TACCONI G. (2009), *Dall'analisi delle pratiche ad alcuni modelli operativi di progettazione. Un'esperienza di ricerca e formazione con i docenti di area pratica della formazione professionale in lingua italiana della Provincia autonoma di Bolzano*, «Rassegna CNOS», 25/2, pp. 101-132.
- TACCONI G. (2010), *Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi interdisciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti-scrittori*, «Rassegna CNOS», 26/2, pp. 167-184.
- VAN MANEN M. (1990), *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*, State University of New York Press, New York.
- VAN MANEN M. (1991), *The Tact of Teaching, The Meaning of pedagogical Thoughtfulness*, State University of New York Press, Albany.

- VAN MANEN M. (1995), *On the epistemology of reflective practice*, Teachers and theachers and theaching: theory and practice, 1, pp. 35-50.
- WENGER E. (2006), *Comunità di pratica: apprendimento significativo e identità*, Raffaello Cortina, Milano (*Communities of practices, learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998).