

3 EDITORIALE

STUDI: Adolescenza , Identità e Orientamento

- 13 Costante Scarpellini
L'orientamento esistenziale
- 21 Severino De Pieri
I COSPES e l'emarginazione
- 25 Giorgio Tonolo
La fatica di crescere
- 39 Pina Del Core
Identità e ricerca di senso nella adolescenza
- 49 Giorgio Tonolo
Prospettiva temporale nell'adolescenza
- 57 Umberto Fontana
L'orientamento universitario
- 63 Laretta Valente
Quale orientamento nella Formazione Professionale

MODELLI ed ESPERIENZE: Formazione degli Orientatori

- 77 Clemente Polacek
Biennio di specializzazione per orientatori
- 89 Carmen Sala
Scuola per Consiglieri di Orientamento scolastico e professionale e per Consiglieri psicopedagogici
- 99 Giancarlo De Nardi – Michele Pellerey – Silvano Sarti
Identità e formazione del formatore con funzioni di coordinatore delle attività di orientamento
- 123 Giampaolo Penzo
Corsi per coordinatori delle attività di orientamento nella Formazione Professionale

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 131 A cura di Severino De Pieri

L'Orientamento

La crescente rilevanza delle problematiche orientative sia a livello degli Operatori di FP che di Dirigenti di FP, sia a livello di politiche regionali che nazionali e comunitarie è una conseguenza macroscopica dell'importanza che il fenomeno va assumendo nella vita dell'uomo, specie in una società frammentata e complessa come la nostra.

La scelta dei percorsi formativi e lavorativi è solo un momento dell'azione orientativa, limitata ad alcune tappe della adolescenza.

Essa deve rivolgersi a tutte le fasi della vita per sostenere l'uomo nelle scelte che deve operare, scelte che diventano sempre più difficili con lo scorrere degli anni.

È un'azione che aiuta a conoscersi, a misurare le proprie capacità, a valutare le proprie risorse, a indirizzarle in una prospettiva di autoprogettazione e di auto-realizzazione, in vista delle responsabilità da assumere o già assunte in famiglia, nella società e nel mondo del lavoro.

Essa avrà la sua premessa nell'esperienza più specificatamente formativa come luogo e tempo non solo di apprendimento, ma di ricerca e di costruzione di identità, come opportunità di acquisizione di saperi e di abilità, ma soprattutto di sviluppo delle capacità e delle virtù proprie di ogni soggetto.

Non si tratta solo di far spazio nei normali curricoli formativi a specifici moduli orientativi, nè di integrare la normale didattica con particolari accorgimenti metodologici, nè tanto meno di ricorrere ad altre operazioni meramente aggiuntive. Esse sarebbero certamente destinate all'insuccesso, perché non inciderebbero realmente sul soggetto, pur creando nell'Operatore l'illusione di aver fatto un servizio di orientamento ai propri allievi. Le diverse iniziative a carattere orientative sono utili, solo se rapportate ad una visione globale dell'orientamento.

Nè trova ormai giustificazioni un sistema di orientamento di tipo binario, che volesse affidare alla Scuola l'orientamento scolastico e ad altre strutture quello professionale, separando di fatto le scelte formative dalle scelte professionali e non tenendo in considerazione i necessari rapporti con Centri e agenzie, che si occupano di politiche giovanili e di inserimento/transizione al lavoro.

Altrettanto negativa risulta qualsiasi forma di delega anche a Centri o agenzie specializzate nell'orientamento, al di fuori delle strutture scolastiche e formative. Essi non possono sostituirsi all'azione orientativa, connessa ad ogni fatto educativo, svolta dalla famiglia, dal sistema scolastico e da quello formativo; sono chiamati a svolgere un compito di supporto rispetto alle agenzie educative, e, successivamente, un compito di sostegno personalizzato per gli adulti in vista dell'autorientamento.

Fortunatamente è pure caduta una certa modalità di orientamento, che si era sviluppata specialmente nell'area anglosassone, cioè di utilizzare l'analisi psicoattitudinale per la scelta del lavoro, al fine di collocare l'uomo giusto al posto giusto, quasi una forma di preterdiminismo, in contrasto con la libertà di scelta del soggetto.

Altrettanto difettosa è risultata quell'azione orientativa, che, attenta agli aspetti educativi generali, ha trascurato gli aspetti professionali, quasi che essi non concorressero fundamentalmente alla formazione della persona del lavoratore.

Così si è rilevata insufficiente quell'azione orientativa che si limita alla dimensione informativa. Essa si intreccia sempre più con l'azione formativa, in quanto che aiuta il soggetto a leggere le informazioni, che si moltiplicano continuamente, a orientarsi riguardo ad esse e a cogliere le opportunità che gli si offrono per la sua autorealizzazione.

D'altra parte non bisogna neanche nutrire eccessive attese quasi che l'orientamento possa offrire soluzioni già pronte e confezionate secondo le proprie esigenze: è un cammino che si intraprende attraverso la consapevolezza delle difficoltà soggettiva e dei problemi oggettivi, attraverso l'impegno nella ricerca delle possibili soluzioni, attraverso comportamenti coerenti per raggiungere dati obiettivi.

Coerentemente con queste ed altre constatazioni, una recente ricerca com-

parata, condotta per conto della CEE in dieci Stati membri, rileva come sono in corso in tutti i Paesi processi di riadattamento e di trasformazione dei sistemi di orientamento, in base ad un nuovo concetto di orientamento, alla revisione del suo ruolo e delle sue funzioni e alla ridefinizione delle diverse agenzie che lavorano in questa specializzazione, superando definitivamente alcune interpretazioni del passato, sia sul piano teorico che sul piano pratico.

Ormai in tutti i Paesi, orientamento significa sviluppare le capacità di autoorientamento dei soggetti che si trovano in condizioni di incertezza o di difficoltà, sia perché si trovano ancora in una fase formativa, sia perché di fronte a cambi, che investono la loro esistenza. Esso tende a rimotivare l'individuo, dandogli il gusto del successo, a fargli acquisire le capacità necessarie a individuare un progetto di vita, commisurato tra le aspirazioni e le potenzialità soggettive con le opportunità oggettive, a costruirne le tappe, a realizzare il cammino scelto, a verificarne la coerenza, anche in vista di un inserimento dinamico nella società e nel mondo del lavoro.

Le conclusioni della ricerca CEE sottolineano la necessità che «l'orientamento sia visto come processo continuo, che comincia nelle scuole, continua concentrandosi nei momenti di transizione (dalla scuola al lavoro, da un lavoro a un altro, da altre attività a lavoro ecc.) ed è sempre accessibile durante tutta la vita adulta e lavorativa».

Ne consegue che «la scuola e le altre istituzioni educative e per la formazione professionale contemplino sempre l'orientamento»; che tale dimensione sia sempre presente «in tutti i servizi che si occupano di politiche sociali e giovanili»; che vengono stabiliti collegamenti tra chi si occupa di orientamento in modo formale (insegnanti, tutors, consiglieri di orientamento) e chi svolge ruoli informali (genitori, sistema dei media).

Ne verrà in ogni Paese una rete di orientamento: complessa di soggetti e di agenzie diverse; flessibile per venire incontro a tutti, specie nei momenti della necessità; capace di risposte diverse secondo le esigenze dei soggetti; dotata di una pluralità di competenze professionali, che sappiano interagire.

A rendere ancora più difficile e di consanguineità più urgente ai nostri giorni l'azione orientativa sono concorsi alcuni fatti quali la turbolenza del mondo e del mercato del lavoro, il ruolo dei media.

Il rincrudirsi della disoccupazione, che da fatto congiunturale si rileva sempre più come strutturale, l'allungamento dei tempi di transizione al lavoro per quei giovani fortunati che riescono ancora a trovare una occupazione, e il moltiplicarsi di fasi di cambiamento indotte dalle transizioni degli assetti produttivi e degli statuti professionali determinano una condizione di incertezza, che è difficile superare. Essa assume aspetti drammatici in coloro, che vengono estromessi dal mondo del lavoro, sia a livello personale come frustrazione, come mortificazione e smarrimento di identità, causato da obsolescenza delle professionalità possedute, sia a livello familiare e sociale. Come sempre, vengono penalizzate alcune categorie «deboli», come le donne, i disabili, i giovani emarginati dal sistema scolastico che non riesce a svolgere un ruolo preventivo e compensativo delle disuguaglianze, delle emarginazioni e delle devianze.

Nè meno gravi risultano i condizionamenti provocati dagli strumenti di comunicazione sociale. Da una parte essi offrono una varietà di informazioni molto utili all'orientamento; dall'altra parte le modalità con cui svolgono tale servizio possono provocare fenomeni di disorientamento. Così Fiorella Farinelli: «Sono sotto accusa: il "bombardamento" di immagini e di notizie che passivizza e confonde i pubblici meno capaci di selezionarle e di decodificarle; la dipendenza dei media da interessi economici e politici di parte e la loro diffusa resistenza a farsi veicolo di una informazione a finalità sociale; l'inquinamento indotto nell'informazione sulla realtà del lavoro, dalla riproposizione, intenzionale o solo acritica, di stereotipi e pregiudizi di varia natura».

Nella Federazione nazionale CNOS/FAP

Fin dal suo costituirsi la Federazione «persegue finalità istituzionali di orientamento, di formazione e di aggiornamento professionale, ispirandosi esplicitamente ai valori cristiani, al sistema preventivo di Don Bosco e agli apporti della prassi educativa salesiana», in particolare... c) attivando iniziative di orientamento scolastico e professionale in dimensione educativa e promozionale, favorendo specifici interventi rivolti a soggetti esposti al rischio di marginalità culturale, professionale e sociale» (Cfr. Statuto art. 2 comma 2 e 3).

Anche quando non si parlava ancora di orientamento, nella magna charta della FP dei Salesiani (1887), che codificava l'esperienza maturata da Don Bosco e dai suoi discepoli, si stabiliva di «secondare possibilmente l'inclinazione dei giovani nella scelta dell'arte o mestiere». E negli avvertimenti di pedagogia per uso dei Maestri d'arte della Società Salesiana, stesi da Don Giuseppe Bertello — uno dei primi Consiglieri Professionali Generali — si raccomandava di studiare di conoscere l'indole dei propri allievi. Per questo uno dei primi studiosi del sistema educativo di Don Bosco, Alberto Caviglia, poteva scrivere: «Non pare esagerato dire che Don Bosco ha provveduto e prevenuto il problema dell'orientamento, pensandolo in ogni suo aspetto, e ordinando per esso l'insieme delle cure che l'educatore deve esplicare per avviare ed accompagnare l'educando 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 e diretto, diciamo orientato, verso il suo giusto avvenire».

Nella Proposta Formativa della Federazione, un intero capitoletto è destinato a tale caratteristica fondamentale della formazione professionale offerta dalla Federazione stessa.

Come prospettiva essa propone: «L'integrazione del servizio di orientamento con gli interventi di formazione professionale aiuta a superare la contrapposizione tra orientamento unicamente funzionale all'offerta o alla domanda di

lavoro e la scelta che il soggetto è continuamente chiamato ad operare, ponendole entrambe in un più vasto processo di sviluppo di attitudini, di preferenze, di interessi e di valori che esige una convergente azione formativa, in vista della «maturità professionale».

Individua come prospettiva della collaborazione tra istituzione formativa e l'equipe di orientamento i seguenti obiettivi:

- * personalizzare il progetto e la programmazione degli interventi di formazione professionale dei CFP;
- * potenziare le occasioni e le opportunità di sviluppo personale per scelte qualificanti il ruolo professionale;
- * assicurare il servizio informazione-lavoro con adeguatezza e responsabilità formative.

E cerca di tradurre ogni obiettivo in alcune linee di intervento, che sembrano ricoprire ampiamente tutta l'area dell'orientamento, visto come «un servizio che, utilizzando proprie metodologie, integra e supporta l'intervento delle istituzioni formative, offrendo un contributo specifico sotto il profilo psico-pedagogico-didattico-sociale».

Nel corso degli anni la Federazione attraverso il Laboratorio CNOS/FAP ha supportato le sue esperienze e riflessioni riguardo all'orientamento con alcuni studi-ricerche:

- * «La dimensione psicopedagogica - didattica - sociale di orientamento nei Centri di Formazione Professionale e nelle istituzioni educative» (1980-81);
- * «L'informazione al lavoro in un'esperienza di orientamento professionale specificatamente qualificata sotto il profilo educativo» (1984);
- * la ricerca-intervento su: «Identità e formazione del Formatore con funzione di coordinamento delle attività di orientamento» (1992).

Inoltre la rivista quadrimestrale «Rassegna CNOS» in quasi tutti i numeri ha sempre riservato uno spazio specifico allo studio dei diversi aspetti dell'orientamento.

A febbraio 1989 viene pubblicata su «Rassegna CNOS» una sintesi delle riflessioni e delle esperienze fatte con l'articolo: «Linee per un progetto di Orientamento nei CFP» a cura di Paolo Penzo e Umberto Tanoni, in cui si individuano gli ambiti operativi e gli obiettivi del servizio di orientamento nei CFP, i contenuti dell'azione di orientamento, il piano di intervento, rapportando i cicli di formazione alle fasi di orientamento, le strategie per un efficace servizio di orientamento e l'articolazione degli interventi.

Con la ricerca-intervento del 1992, pur sottolineando l'importanza dell'insieme dei servizi di orientamento, resi dai Centri specializzati, si è passati decisamente a una concezione in cui l'orientamento è inteso come processo nel quale il soggetto si costituisce protagonista delle sue scelte: un processo educativo, continuo, finalizzato a far acquisire e far utilizzare alla persona le conoscenze,

le abilità, e gli atteggiamenti necessari per rispondere adeguatamente alle scelte che continuamente è chiamata ad operare, soprattutto in relazione all'attività professionale; un processo che investe tutta la persona nelle diverse componenti e nelle diverse fasi di maturazione».

Per ottimizzare, armonizzare, sincronizzare le attività formative e didattiche con valenza orientativa dei diversi operatori e del Centro nel suo complesso, si è individuata una persona, che, pur continuando a far parte del corpo docente, si facesse carico della realizzazione coordinata e finalizzata di questo insieme di attività: il coordinatore delle attività di orientamento. Egli è come un ponte tra i Formatori del CFP e l'èquipe di orientamento.

Rifacendosi e integrando la declaratoria del CCNL 1989-91, così se ne è delineato il ruolo: «Nei confronti dei colleghi docenti, per questa attività egli rappresenta l'elemento di riferimento sia sotto il profilo della raccolta delle informazioni, sia come interfaccia con l'esterno, sia come garanzia di coerenza metodologica, senza che ciò significhi né imposizione, né delega o surroga di responsabilità del docente.

Ne deriva un lavoro continuo di monitoraggio, di assistenza nei momenti di difficoltà, di presenza discreta sia in fase di progetto, sia di implementazione, e quindi di verifica».

Si conclude con la necessità di istituire un percorso formativo tendente a trasferire le competenze coerenti con il quadro tracciato e tali da assicurare una base sufficientemente solida e omogenea a sostegno dell'implementazione del servizio. L'ipotesi di tale percorso è stata concretata in un progetto specifico, che è stato sperimentato e ritrovato positivo, anche attraverso un sostegno personalizzato ad ogni candidato, una volta che gli è stato affidato tale compito in un CFP specifico.

Purtroppo anche questa articolazione della funzione docente non ha avuto un corrispondente riconoscimento a livello regionale e resta ancora affidata al volontariato, come del resto capita per l'orientamento stesso. Va ascritto a merito della più parte dei Centri della Federazione la scelta di valorizzare l'orientamento, come componente fondamentale della formazione, usufruendo della collaborazione dei COSPES.

La collaborazione con i COSPES

La Federazione nazionale CNOS/FAP ha tra i suoi soci anche l'Associazione nazionale «Centri di Orientamento Scolastico, Professionale e Sociale/ COSPES» (Cfr. Statuto, art. 9, c)) e «ne ricerca esplicitamente la collaborazione, condividendone i principi ispiratori e le metodologie del servizio e avvalendosi dell'apporto scientifico e operativo delle équipes psico-pedagogicodidattico-sociali dei Centri COSPES» (Cfr. Proposta Formativa pag. 33).

La Proposta Formativa della Federazione individua gli elementi qualificanti di tale collaborazione in tre direzioni:

«a) rispetto al soggetto, cui viene rivolto il servizio di orientamento.

Egli viene considerato come:

- portatore di una situazione personale e sociale da rilevare e interpretare educativamente e professionalmente;
- persona potenzialmente aperta allo sviluppo e alla maturazione integrale delle attitudini, delle preferenze, degli interessi e dei valori;
- attivo protagonista delle scelte personali e collettive;
- risorsa fondamentale e strategica dello sviluppo complessivo del sistema sociale;

b) rispetto alla istituzione formativa. Essa viene considerata:

- responsabile principale della elaborazione e dell'attuazione del Progetto Formativo;
- struttura del servizio formativo articolato, riferito a specifiche guide curriculari e a metodologie analoghe;
- Comunità Formativa che fa interagire i diversi soggetti di cui si compone;

c) rispetto al mondo del lavoro. Esso viene considerato come:

- sistema di relazioni e di organizzazioni delle risorse umane e strumentali ordinate alla produzione di beni e di servizi;
- domanda oggettiva di professionalità e di cultura professionale;
- sede di elaborazione, di socializzazione e di informazione culturale, sociale, economica e politica».

Questa collaborazione è facilitata dal fatto che tanto la Federazione che la Associazione COSPES hanno la stessa matrice culturale, quella del Centro Nazionale Opere Salesiane/CNOS, che le promuove e «si muovono nell'ambito di una antropologia che si accorda alla storicità fondamentale dello sviluppo dell'io, è aperta ad una concezione spiritualistica dell'uomo e ad una visione cristiana della vita» e «si ispirano al Sistema Preventivo di San Giovanni Bosco, il cui Metodo Educativo, basato sull'azione preventiva e l'amorevolezza accompagna e aiuta il soggetto a divenire «onesto cittadino e buon cristiano» (Cfr. Proposta Formativa dei COSPES, pag. 2).

Scientificamente, ambedue le Associazioni fanno riferimento alla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Salesiana di Roma.

Operativamente si riferiscono, a livello nazionale al Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, e, a livello regionale, alle Regioni; e fanno parte della Confederazione Nazionale Formazione Aggiornamento Professionale/CONFAP. Ambedue si estendono su tutto il Paese, anche se in un modo non omogeneo, per cui sono possibili interscambi sistematici anche a livello locale.

In ordine all'orientamento sia i COSPES che la Federazione sono passati progressivamente, attraverso la riflessione, lo studio e l'esperienza, da una concezione prevalentemente psicotecnica e attitudinale in funzione diagnostica, ad una funzione caratterologico-affettiva, socioculturale e dinamico-esistenziale ed infine educativo-personalistica» (COSPES).

Pur non generalizzando un metodo di Orientamento, in quanto che esso

varia a secondo delle situazioni specifiche, i COSPES nel loro intervento prevedono questi momenti:

- a) *conoscitivo-interpretativo relativamente alla persona e all'ambiente:*
 - *analisi delle relazioni e dei processi intellettivi, della struttura della personalità e dell'ambiente sociale;*
 - *formulazioni di ipotesi interpretative;*
- b) *preventivo: informazione, sensibilizzazione e azione circa il disadattamento individuale e ambientale;*
- c) *pedagogico-terapeutico: realizzazione di interventi adeguati sulle situazioni emergenti. Nella realizzazione di tali indicazioni metodologiche, i COSPES operano secondo lo spirito e il metodo del lavoro in équipe» (Proposta Culturale).*

Nel 1987 i COSPES pubblicano un «Progetto per l'orientamento» che ha avuto un vasto eco di consensi.

Nel 1990 editano un manuale per l'orientamento nell'arco evolutivo: «Orientare: chi, come, perché» (a cura di Augusto Musso).

Esso parte dall'analisi della situazione dell'orientamento in Italia con le indicazioni che ne derivano sotto il profilo progettuale. In seguito delinea il quadro teorico di riferimento, con l'analisi di alcuni importanti costrutti per fondare l'operatività (un concetto di arco evolutivo esteso a tutta la vita, le componenti della maturità professionale quale obiettivo finale del processo evolutivo, le linee metodologiche riferite ai vari livelli). Su questi costrutti articola la metodologia, ripartita per obiettivi e linee di intervento nei vari campi di applicazione (livelli scolastici dalla scuola materna all'università e tematiche attuali dell'orientando). Ad ogni livello allega una o più tavole sinottiche che sintetizzano tutto l'iter operativo per quella fascia di età. Il manuale si conclude con un cenno sui ruoli e sui compiti degli operatori.

A tale manuale dovrebbe presto far seguito una raccolta sistematica e ragionata delle metodologie in uso presso i COSPES.

In particolare nel manuale vengono tracciate, a cura di Paolo Penzo e Umberto Tanoni, alcune linee per l'orientamento nella Formazione Professionale secondo l'articolazione del sistema formativo regionale, individuandone gli obiettivi e le strategie, adattandole ai soggetti nelle loro diverse fasi di maturazione professionale, e richiamando i compiti di tutti coloro che vengono coinvolti nell'azione orientativa. Fra i prerequisiti, per intraprendere in un CFP tale attività si mette al primo posto una solida cultura dell'orientamento, che si traduca in un progetto concreto con programmazione e verifiche sistematiche. Il segreto della riuscita è affidato alla «continua interazione tra Organo collegiale di programmazione ed équipe di orientamento».

Il manuale — con l'altro volume sulle metodologie di prossima pubblicazione — rappresenta un primo tentativo di sintesi di numerose pubblicazioni dei singoli COSPES e della Associazione, di alcuni studi-ricerche, di confronti con altri Centri e Università e delle esperienze maturate in venticinque anni di

intenso lavoro, particolarmente a servizio dei giovani, in strutture salesiane e pubbliche.

Parlando delle funzioni dei COSPES, Mario Viglietti mette particolarmente in rilievo quella svolta per gli educatori, docenti, formatori, genitori, quasi facendone una caratteristica della Associazione: «La funzione fondamentale dei COSPES è quella di contribuire alla formazione della mentalità educativa orientativa negli insegnanti e nei formatori, rendendoli coscienti che anche la dimensione dell'orientamento fa parte della loro professionalità di docenti e che, perciò, è necessario per loro acquisire anche quelle conoscenze e competenze che ne permettono a pieno diritto l'esercizio a favore degli alunni».

In tale prospettiva si muovono anche gli interventi nella formazione educativa dei Genitori, non solo in rapporto alle dinamiche pedagogiche e psicologiche, ma soprattutto in rapporto alle problematiche dell'orientamento.

In questo numero

Nella sezione STUDI: «ADOLESCENZA, IDENTITÀ E ORIENTAMENTO» vengono presentate le relazioni tenute nel Convegno celebrativo del venticinquesimo dell'Associazione Nazionale COSPES a Brescia il 18/09/1993, incentrato sul tema «ORIENTAMENTO E IDENTITÀ».

La relazione di base è tenuta da Costante SCARPELLINI, ordinario di psicologia dell'Università Cattolica di Milano. Egli affronta il tema dell'orientamento esistenziale come prospettiva essenzialmente dinamica e globale che, superando le tradizionali e riduttive concezioni di orientamento scolastico e professionale, estende questo bisogno della persona ai compiti di sviluppo dell'intera esistenza. Per questo il Prof. SCARPELLINI ritrova del tutto inadeguate alcune agenzie educative, in quanto incapaci attualmente di assumere questo approccio in maniera pertinente ed efficace.

Verificandosi spesso nell'adolescenza fenomeni di emarginazione, il Presidente nazionale Severino DE PIERI presenta brevemente quanto i COSPES fanno in questo ambito.

In un «Panel» a cura di Soci dell'Associazione viene colto il rapporto che intercorre tra adolescenza, identità e orientamento. Il «Panel» è aperto da una relazione di Giorgio TONOLO, direttore del COSPES di Pordenone, che guida il gruppo scientifico costituito dall'Associazione per condurre una impegnativa ricerca nazionale sull'adolescenza, ormai giunta alla quarta ed ultima fase di attuazione. Egli riporta sistematicamente le prime indicazioni emerse dalla prima fase, ottenuta mediante l'analisi di «storie di vita» di un campione nazionale di adolescenti dai 14 ai 19 anni.

Seguono quattro relazioni esplicative del tema e riferite ad alcune dimensioni dello sviluppo adolescenziale in riferimento all'orientamento.

Pina DEL CORE, già direttrice del Centro COSPES di Napoli e attualmente impegnata in compiti di coordinamento della formazione a livello internazionale, svolge in modo accurato e approfondito il rapporto che intercorre tra for-

mazione dell'identità e ricerca di senso dell'adolescenza, facendo riferimento ai primi dati della ricerca COSPES.

Segue un altro articolo di Giorgio TONOLO che nell'ambito dell'identità approfondisce l'aspetto della prospettiva temporale nell'adolescenza, fondamentale anche per gli impegni di orientamento a questa età.

Ulteriori specificazioni vengono recate da Umberto FONTANA, direttore del COSPES di Verona, sull'orientamento universitario e da Lauretta VALENTE, direttrice del COSPES/CIOFS di Roma, sull'orientamento nella formazione professionale.

Nella sezione MODELLI ED ESPERIENZE vengono presentati alcuni curricula formativi, tra i più significativi, nella preparazione di specialisti in orientamento nel nostro Paese.

Anzitutto Clemente POLACEK dell'UPS illustra il biennio di specializzazione in orientamento attivato presso l'Università Salesiana di Roma a partire dall'a.s. 1983-84. Riporta la descrizione delle discipline e indica gli aspetti organizzativi del Corso che prevede anche un tirocinio di 300 ore da svolgersi con la supervisione dei Direttori dei Centri COSPES operanti nelle varie Regioni italiane.

Carmen SALA, direttrice del Centro di Orientamento dell'Università Cattolica di Milano, presenta i Corsi di diploma per la formazione di consiglieri di orientamento, attivato da decenni presso l'Istituto Toniolo della predetta Università.

Infine, in base a risultati di una ricerca-intervento condotta nel 1992 dal Laboratorio CNOS/FAP, istituito presso l'Istituto di Didattica e di Sociologia della Facoltà delle Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana, Giancarlo DE NARDI, Michele PELLEREY dell'UPS e Silvano SARTI dell'UPS presentano: «Identità e formazione del formatore con funzioni di coordinamento delle attività di orientamento».

Sullo stesso modello e in base a tale esperienza è stato condotto anche il Corso per Coordinatori delle attività di orientamento a livello di Regione Veneto, di cui dà relazione. Giampaolo PENZO, direttore del COSPES di S. Donà di Piave (VE).

Le SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE a cura di Severino DE PIERI, riportano le più significative recensioni di volumi pubblicati dall'Associazione Nazionale COSPES o da suoi SOCI in questi anni e citate nell'opuscolo celebrativo pubblicato in occasione del Convegno del venticinquesimo COSPES dal titolo «Orientare i giovani». L'opuscolo riporta, tra l'altro, con la cronistoria dell'ultimo quinquennio dell'Associazione, l'elenco delle Sedi dei Centri, dei Soci COSPES e delle pubblicazioni per un totale di circa 2.000 titoli tra volumi, contributi e articoli per riviste e periodici.

COSTANTE
SCARPELLINI

L'orientamento esistenziale

In un tempo già lontano hanno domandato a Pio XI perché talvolta dicesse brutalmente la verità, senza quegli eufemismi molto usati; la sua risposta è stata: «Il Papa non deve fare più carriera». Anch'io credo di poter dire quello che ritengo verità, anche se poco diplomaticamente.

Secondo me il dire le cose in modo diplomatico è un modo di risparmiare la verità, è usare giri di parole che vengono intese quasi mai nel modo giusto, non in modo diretto, ma obliquo.

Si dice ora dei ciechi che sono «non vedenti», dei mongoloidi che sono affetti dal morbo di Down, che vi sono disabili, ma si cerca di evitare di dire quanto e come siano disabili. È disabile chi non sa pronunciare la «z», è disabile chi non riesce a correre, come pure è disabile il tetraplegico e così via.

L'orientamento è un concetto talmente generale che si identifica con l'essere e la realtà. Infatti, l'orientamento indica quella direzionalità che è estensibile e immanente in ogni dinamica. Perciò, dato che tutti gli esseri, specie i viventi, sono essenzialmente dinamici, ne deriva che ognuno di essi è orientato a raggiungere

mete intrinseche e/o scopi esterni a lui; ciò essenzialmente per il principio interiore qualificante o l'azione di altri su di lui.

Si può quindi affermare che l'orientamento copre queste nove aree dell'essere, che stanno tra loro in ordine decrescente di importanza.

- | | |
|-----------------------|---|
| 9 – Fisica | (spaziale, temporale) |
| 8 – Biologica | (sanitaria, nutritizia) |
| 7 – Psichica | (attenzionale, vitale) |
| 6 – Emotiva | (coniugale, amicale) |
| 5 – Valoriale | (estetica, morale, religiosa) |
| 4 – Culturale | (filosofica, scientifica) |
| 3 – Sociale | (interpersonale, organizzativa, politica) |
| 2 – Produttiva | (economica, professionale) |
| 1 – Sportiva | (hobbistica, ludica) |

È facile osservare che l'orientamento professionale da una parte occupa uno degli ultimi posti, come importanza, dei vari orientamenti possibilmente assunti, ma diviene uno dei primi, perché assorbirà almeno la metà della vita (nel tempo) dell'individuo.

Tuttavia, accanto all'orientamento professionale stanno tutti gli altri orientamenti che indirizzano più profondamente la persona, la qualificano e la definiscono.

Essi strutturano la persona nel suo interiore, nel suo farsi persona, mentre l'orientamento professionale è rivolto in gran parte alle condizioni esterne, per le necessità di sostentamento, per il bisogno di partecipazione sociale, per l'attuazione delle proprie potenzialità e colloca quindi la persona in un ambito societario.

Allora è evidente la prima domanda: chi si propone di sviluppare l'orientamento, non solo nel ristretto campo professionale, ma verso gli altri settori della persona, che risultano più importanti? Tanto più che solo se sono sviluppate le altre aree, l'orientamento professionale assume un equilibrio e non è unilateralmente ed artificialmente potenziato al servizio della produttività, strumentalizzato a favore delle organizzazioni economico-produttive.

Già questa linea implicita si è avuta quando si è ipotizzato, con De Pieri, Viglietti e tutto il COSPES, l'inizio dell'intervento orientativo fin dalla scuola materna, poi nelle elementari e nelle medie: non avrebbe senso iniziare prima dei 15 anni, se non fosse considerato l'orientamento esistenziale.

Infatti, sappiamo, dagli studi di Claparède e di Super, che l'orientamento strettamente professionale non si può fare se non verso i 16-18 anni, nei quali si stabilizzano gli interessi con il fondamentale raggiungimento dell'identità. Diviene di conseguenza implicito che l'orientamento, prima di quest'epoca, si rivolga non al settore «professionale» ma a qualcosa di più radicale e di più vitale, all'orientamento di base, cioè esistenziale.

De Pieri ritiene: «L'orientamento è il modo personale con cui ognuno

conduce la propria esistenza»¹, non il solo settore lavorativo, che sarebbe riduzionistico.

Allora, domandiamoci: chi si propone di sviluppare gli aspetti emotivi, valoriali, culturali della socialità?

Vediamo i possibili agenti di sviluppo.

La famiglia

Purtroppo sono in essa presenti molti interventi contrari ad un orientamento valido e maturativo.

Sul piano emotivo la famiglia oggi tende a soddisfare e a gratificare i figli, secondo il suo codice materno (Fornari), con modelli di chiusura egoistica centrata sul piacere e sulla soddisfazione.

Schematicamente si può dire che:

- la madre rappresenta l'assistenzialismo;
- il padre rappresenta la norma;
- la necessità costrittiva rappresenta l'elemento oggettivo.

L'atteggiamento appagante nei genitori e quindi nella famiglia è spesso sollecitato da sensi di colpa vissuti dai genitori quando la presenza e la disponibilità sono scarse.

Sul piano valoriale vengono trasmessi valori parziali o disvalori (sfiducia, ricerca di vantaggi, di successi, ipervalutazione della furberia, se non peggio, dell'imbroglio, che può sconfinare nella delinquenza): i proverbi sono la stilizzazione della mentalità «Ognuno per sé e Dio per tutti», «Nel mondo chi si fa pecora il lupo se lo mangia» e così via.

Sul piano emotivo non si alimenta una preparazione all'amore, al matrimonio. Si fa qualcosa sul piano sessuale (che però sostituisce il piano psichico, affettivo) e con i propri modelli vissuti si propongono orientamenti del rapporto di coppia, che per il 60/70% circa è percepito negativamente, come bisogno e non come amore: basti osservare il disimpegno progressivo nel matrimonio, con il progredire della convivenza per la soddisfazione di bisogni.

Sul piano sociale poche famiglie (20/25%) offrono modelli di orientamento sociale valido, preoccupate e chiuse nella dinamica economica, esaltata dai sindacati e dalle loro lotte e dai politici, come se l'economia fosse l'unica componente del sociale.

La famiglia deve recuperare l'aspetto di orientamento valoriale, ma in questo deve essere aiutata.

La scuola

Noi, davanti ai fatti che scorrono sotto i nostri occhi in questi ultimi anni, se vogliamo essere onesti dobbiamo riconoscere che la scuola ha mancato il

¹ DE PIERI S., *Progetto di sé e partecipazione*, Ediz. Paoline, Roma 1982, p. 30.

suo compito, non per il fatto di essere scuola, ma per il fatto di essere dominata ed utilizzata dalla organizzazione societaria (Stato) che ha altri «scopi» da raggiungere, non il «bene» della persona, anche se tale bene è strombazzato come una valida copertura dei veri scopi perseguiti.

La scuola ha mancato il compito di dare orientamenti perché è statale e lo Stato non si interessa del bene dei cittadini, se non a parole, ma considerandoli sudditi si interessa, semmai, dei loro beni, per il proprio bene: come tutti i sistemi tende a mantenere se stesso.

Abbiamo sott'occhio che tutto ciò che è statale non solo è inefficiente, ma tende allo spreco; lo Stato si interessa della scuola come potere da esercitare, ugualmente della sanità, delle industrie, delle poste ecc Cito l'indagine dell'Unesco (1986): «La scuola italiana è la più inefficiente e la più costosa». Oggi è ancora peggio, con personale in esubero per centinaia di migliaia.

Ma la scuola statale ha un'altra caratteristica deleteria: all'apparenza è neutrale (perché non deve orientare verso valori), in realtà è laico-materialista ed orienta verso pseudo-valori, quelli materialisti, vale a dire i valori esteriori ed inferiori, quali l'economia, l'apparire, il divertimento, la legalità (non l'onestà o la giustizia), la strumentalità (non il rispetto della persona), l'opinionite (non la valorizzazione del vero).

Lo Stato, con la sua scuola, non è in grado di orientare verso i problemi dell'esistenza, vissuti dalla persona, perché questi non interessano allo Stato: esso utilizza la persona per i suoi fini.

Si ricordino non solo la truffa del positivismo giuridico imperante, con le 150mila leggi esistenti, la guerra, la TV di Stato che trasuda orientamenti di oppio e ovattamento dell'informazione e dell'intelligenza.

Lo Stato non può orientare a valori perché «non ne ha», non può e non vuole averne: non può stimolare verso indirizzi di socialità, perché è orientato da se stesso verso una mera socializzazione (che non è affatto socialità, autenticamente intesa come apertura generosa e oblativa verso l'altro).

Basti osservare come nella scuola tutto venga degradato:

- all'educazione (disciplinare, di sviluppo) si sostituisce l'istruzione;
- si chiama educazione sessuale e invece è istruzione sulla sessualità;
- la scuola è «detta» orientativa (1962), sfondando l'ovvietà, come se fosse un fatto creativo acuto e un'alzata di ingegno, ma non si fa nulla per orientare: anche il giornale è orientativo, la carta stradale, l'elenco del telefono; tutto può avere la qualifica di orientativo.

Quello che secca maggiormente è da una parte l'ovvietà fatta cadere come invenzione, dall'altra l'ossequio pedissequo di cantori alla solfa fornita da Leonardi ministeriali, servi del potere.

Ma vi è di più: la beffa più grande si è avuta nell'inclusione di handicappati psichici nelle scuole comuni, così si «socializzavano».

L'abbiamo vista la socializzazione che sostituiva l'apprendimento! Vi è stata e vi è anche la pretesa che la scuola, gli impiegati della scuola, siano

tutti specialisti in grado di curare gli psicotici, i quali sono stati parcheggiati e sono ulteriormente peggiorati, avendo perso anche l'opportunità migliore per una relativa curabilità, come risulta dalla nostra ricerca *Handicappati e inserimento* (ed. Le Stelle 1982).

Questo per non parlare del personale della scuola, del suo essere modello culturale e maturativo; non crediamo di errare dicendo che il 40/50% di esso è in stato di naufragio, dal punto di vista umano.

Noi, per trent'anni, abbiamo invocato una legge sull'orientamento; per fortuna non l'hanno fatta, anche se per ben tre o quattro volte è stata presentata in Parlamento.

Secondo me, non tutto il male viene per nuocere: una fortuna, perché, con il modo di gestire che ha lo Stato, avremmo un servizio che non funziona, una pletera di orientatori improvvisati (come nella scuola vengono affidati handicappati, la cui difficoltà richiederebbe da parte dell'operatore almeno il triplo di preparazione e di specializzazione), che sarebbero incompetenti e disorientanti.

La gente ha buon naso nel riconoscere i servizi che servono solo agli addetti ai servizi.

Già nel 1938 Gustavo Combès², citando il progetto sull'orientamento del 12 dic. 1937: «Il s'agit d'étatiser et de rendre obligatoire l'orientation professionnelle», vedeva la statalizzazione dell'orientamento come una manovra di logge segrete fiorenti in Francia e forse anche altrove. (18mila massoni ai posti di comando).

Si può concludere che la scuola statale e in parte anche quella libera, che deve ossequiare i programmi ministeriali per avere l'approvazione, sono incapaci di dare un orientamento di sviluppo esistenziale maturativo.

La religione

Forse qualcuno crederà che l'organizzazione religiosa (Chiesa, associazioni, scuola di religione) potrebbe venire incontro al disorientamento e all'impreparazione con i quali si affronta la vita. Ma questa è un'opinione ingenua, falsa, fatta al solo scopo di trasportare il problema e spostarlo nell'immediatezza.

La religione non è più conosciuta, perché vi è un'ignoranza abissale di essa: solo circa il 38% degli italiani è praticante, sul 95% che si definisce cristiano-cattolico. Ma solo il 20% dei praticanti si interessa di religione, studia, si informa.

Alle lezioni di religione si subisce l'ora, che risulta svuotata di impegno con il farla opzionale. La religione è vissuta per l'80% di pratiche rituali non più capite, perciò l'orientamento religioso è superficiale, carente in profondità.

Se si tiene conto che il ragazzo frequenta per 11mila ore all'anno la scuo-

² G. COMBÈS, «Le retour d'offensif du paganisme», Lethielleusc 1838, p. 120, 232.

la e 15mila ore l'anno le passa davanti al televisore, mentre sono solo 50 le ore trascorse a sentire le cose di religione, possiamo dedurre quale sia il vero formatore della gente.

Pare quindi di essere in un clima di massimo disorientamento:

- 1) culturale (ignoranza che orecchia: basti vedere le risposte alle Scale Wechsler; *il Corano è un grande coro o una cosa che riguarda la Corea; tra Roma e New York ci sono mille Km.; gli abitanti in Italia sono 120mila!*);
- 2) valoriale (tutto è opinione; che il Papa proponga la pace è un'opinione; che ci siano i gay è un'opinione; l'omosessualità è un'opinione. Tutto è opinione, non ci sono punti fissi, non c'è più niente di male);
- 3) etico (ancora non esistono punti certi morali);
- 4) nelle competenze (si raggiunge il massimo livello di incompetenza, secondo il principio di Peter);
- 5) nell'apertura al vero (ecco la frase ricorrente: «questo non mi interessa»).

Di fronte a tanto superficialismo e allo spreco della persona umana, di fronte al livello minimo che si raggiunge, con tutte le conseguenze di incapacità nella vita matrimoniale, di meschinità nella vita educativa, di chiusura nella vita culturale, di sbandamento nella vita morale e perciò nella vita sociale, occorre costruire un orientamento più profondo dell'orientamento che sta alla base di quello professionale, il quale può e deve essere una occasione per un orientamento esistenziale.

Noi dobbiamo riconoscere l'importanza del lavoro nella vita dell'uomo come essenziale, ma non unico e totale scopo.

Infatti senza lavoro l'individuo, oltre che privo di sussistenza, si trova messo fuori gioco dall'interagire sociale e quindi esso è una dimensione necessaria; tuttavia, come è concepito oggi, è una schiavitù larvata: esso è contro la persona, ostacola la sua realizzazione a beneficio delle organizzazioni che sfruttano il lavoro e il lavoratore (industrie, istituzioni, strutture. Basti vedere le nevrosi dei lavoratori, la disaffezione al lavoro, la fuga dal lavoro: se a uno fa male un'unghia, sta a casa trenta giorni). Il lavoro non è più amato perché la gente sente che è una schiavitù.

Purtuttavia con il lavoro si è partecipi di una vita sociale; si è nella linea di sviluppo personale come attuazione delle proprie potenzialità. Allora si deve attuare nel lavoro la propria maturazione ed espansione umana, ma questa maturazione è un presupposto da attuare sia nel lavoro, sia nella vita familiare, procreativa, sociale, religiosa.

L'orientamento, perciò, deve interessarsi non solo di attitudini, di capacità, di abilità maturate, ma anche di inclinazioni, di atteggiamenti verso la realtà, per far maturare una presa di significato di sé e del reale (persone e cose) e un progetto da realizzare.

Il significato di fare soldi, di produrre senza scopo è la massima umiliazione della persona umana. Questo in linea di principio, ma è facilissimo dire, come fanno i nostri politici, che «occorre fare qualcosa di nuovo»; essi non sanno quale sia il nuovo da indicare, chiusi nel sistema e impossibilitati

ad uscire dal sistema stesso. Se c'è un'idea nuova, questa squinternava il sistema, viene bollata come assurda e non è riconosciuta la sua validità. Noi definiamo «matto» quello che non comprendiamo.

Allora è importante trovare «come» si possa realizzare, ed è in questo piano che si deve costruire un indirizzo che stia alla base della nostra capacità di orientare:

- 1) anzitutto tenendo fermo che, da che mondo è mondo, la religione è stata la matrice di ogni scienza (dall'astronomia dei babilonesi alla psicologia dei mistici, dalla medicina alla legge, dall'economia alla matematica). Occorre dire chiaramente la nostra confessionalità, proprio come sigillo di onestà (che non può essere esibita nel laicismo, per l'assenza o la negazione di un principio moralizzatore superiore all'individuo che opera).
- 2) In secondo luogo occorre costruire un modello 'ad quem', quello della espansione maturativa, attraverso le dimensioni rilevate (e il loro grado raggiunto) in personaggi rappresentativi di più culture, che abbiano raggiunto un livello elevato e valido; occorre cioè costruire un modello universale di umanità. Tale modello universale di umanità deve includere:
 - 1 - le capacità mentali e le abilità cognitive;
 - 2 - gli indirizzi culturali;
 - 3 - le dimensioni emozionali e valoriali (etiche);
 - 4 - i principi e le sensibilità estetica, religiosa, sociale;
 - 5 - l'apertura e la disponibilità di scambio e di accettazione;
 - 6 - il livello di autostima, di aspirazione e di realismo.
- 3) Su questo modello di maturità si confronteranno i singoli orientandi nelle varie tappe della vita (10-12-16 anni) per programmare le acquisizioni maturative che risulteranno carenti. Mettere in evidenza le carenze (culturali, valoriali, etiche, sociali, di autostima, di capacità, di costanza e di energie a disposizione, di apertura religiosa) è un atto di realismo educativo, per non lasciar credere di essere completi e maturi, quando invece si soffre di gravi manchevolezze. Serve per chiarire all'orientando e alla famiglia le deficienze, le assenze e quali dimensioni siano presenti per un programma di sviluppo, di allenamento e di esercizio, al fine di raggiungere almeno un livello medio, da perfezionare ulteriormente. La collaborazione e l'apporto della famiglia hanno l'effetto di orientare all'educazione anche la famiglia. Questo progetto è essenzialmente un'intuizione anticipatrice del futuro: essa, condivisa dalla famiglia, diventa allora programma e conquista di traguardi, che faranno della famiglia, non a parole ma a fatti, una comunità educante, volta allo sviluppo di persone.
- 4) Solo dopo tre-cinque anni di sviluppo maturativo, cioè verso i 16-18 anni, si potrà attuare l'orientamento socio-professionale, partendo dalla base di una completezza, già preparata, di umana sufficienza. Se non si attua questo si rischia, come si è continuato a fare in questi

anni, di formare strumenti umani utilizzati sul piano comportamentale a fini economicamente produttivi (cosa cara alle istituzioni, allo Stato, all'industria). Si rischia cioè di dar vita a tecnici, robots specializzati, non a uomini.

Se l'uomo deve essere un servo dello Stato, dell'industria e delle istituzioni, allora l'uomo non ha una dignità.

Noi crediamo che l'accento posto sulla professione chiuda in una unilateralità di sviluppo e sia il peccato originale dell'orientamento attuale al servizio di strutture e non al servizio della persona.

Si potrà obiettare con facile critica che tutto questo è utopistico o troppo ambizioso, ma questo è negare e la negazione è alla base della schizofrenia.

Tuttavia l'approccio generale e globale è un'esigenza e un bisogno vero (anche se il bisogno sentito è principalmente quello dell'immediato, del posto di lavoro, il bisogno economico), altrimenti saremmo ad un servizio parziale, e perciò erroneo, della nostra gente.

È la tendenza che già nel *Carminide* di Platone³ era stata biasimata, di curare gli occhi senza vedere le connessioni con la testa e il funzionamento di tutto l'organismo unitario.

Nell'orientamento si combatte la battaglia per una concezione globale dell'uomo; il pericolo è di ridurre l'orientamento al puro fatto economico-produttivo.

L'orientamento, se deve assurgere a dignità e a valida funzione, deve essere rivolto a tutto l'uomo, perché la professione a cui si è chiamati, per cui si ha vocazione, non è quella di essere un ingranaggio del meccanismo societario, non è quella di occupare un posto produttivo, ma quella di produrre se stesso.

La vera e più profonda professione è quella di essere autonomi, liberi, contenti di sé e collocati nel proprio reale, per essere attivi e produttivi con gli altri.

La vera professione si chiama professione «uomo».

³ PLATONE, *Dialoghi*, vol. III, ed. Laterza 1946, p. 283..

SEVERINO
DE PIERI

I COSPES e l'emarginazione in Italia

L'Associazione Nazionale COSPES (Centri Orientamento Scolastico Professionale e Sociale) che raccoglie in Italia 30 Centri, di cui 18 SDB e 12 FMA, si pone essenzialmente a servizio della dimensione orientativa del progetto educativo.

Essa, attraverso il servizio di orientamento promosso e attuato dai Soci e dai Centri, oltre all'aiuto per le scelte, svolge un'opera di vasta prevenzione a favore di giovani che gravitano attorno alle opere salesiane o vivono nei loro contesti di vita (scuole pubbliche, gruppi informali, ecc.).

Ciò trova riscontro nello Statuto Associativo, dove viene fatto un preciso riferimento dell'azione che i COSPES svolgono a favore dei disadattati di ogni genere.

Ogni anno i COSPES, attraverso un centinaio di operatori, raggiungono circa 100.000 utenti, tra cui un terzo di disadattati, drop-out, handicappati, tossicodipendenti, emarginati, ecc.

1. Settori operativi a contrasto dell'emarginazione

Gli ambiti privilegiati dai vari Centri COSPES, con accentuazione ora dell'uno ora dell'altro, tenendo

anche conto delle sensibilità degli operatori, si possono considerare i seguenti:

- l'orientamento scolastico-professionale dalle elementari all'università;
- l'assistenza e l'orientamento ai Centri di Formazione Professionale e ai lavoratori giovani e adulti;
- la consulenza psicopedagogica per soggetti in età scolare con problemi di apprendimento, disattamento, ecc.;
- la consulenza psicoclinica e vocazionale;
- incontri di psicoterapia breve o di sostegno e chiarificazione;
- corsi di formazione permanente e di animazione culturale;
- attività di studio e di ricerca con pubblicazioni in vari settori della psicologia;
- l'allestimento di una biblioteca specializzata in scienze umane aperta a tutti gli interessati del settore;
- l'osservatorio sul mondo delle professioni e del lavoro¹.

Tra questi ambiti alcuni si riferiscono all'opera di orientamento che funge anche da ampia barriera di prevenzione; altri si rivolgono essenzialmente a soggetti che vivono forme di disagio e disadattamento o che sono esposti o candidati all'emarginazione.

Il contrasto all'emarginazione viene attuato dai COSPES soprattutto nel servizio di orientamento ai soggetti delle fasce deboli inserite nei Centri di Formazione professionale (CFP). Qui i COSPES, oltre al recupero, contribuiscono all'inserimento nella società di soggetti deboli o marginali, come portatori di handicap, drop-out, emarginati.

In secondo luogo quasi tutti i COSPES svolgono attività di consulenza psicologia e psicoterapia a favore di soggetti disadattati, svantaggiati, o che vivono forme tipiche del disagio adolescente e giovanile.

Alcuni soci COSPES assicurano, in qualità di psicologi, un supporto di consulenza e supervisione agli operatori e alle comunità per handicappati, tossicodipendenti, ecc.

In terzo luogo il contrasto all'emarginazione viene in alcuni COSPES affrontato attraverso un'opera di sensibilizzazione e formazione degli adulti (insegnanti, genitori, animatori, operatori sociali) che hanno a che fare con giovani in difficoltà.

2. Modalità del servizio dei COSPES nel recupero degli emarginati

Nell'ambito dell'emarginazione gli operatori e i Centri COSPES svolgono essenzialmente un'attività di intermediazione tra i soggetti in difficoltà e le istituzioni deputate all'accoglienza, al recupero e all'inserimento.

¹ CIAN L., *I principali ambiti operativi dei COSPES*, in COSPES (a cura), *Un servizio di orientamento ai giovani*. Ventennio COSPES (1968-1988), Roma 1988, p. 43.

Tale opera in alcuni casi si rivolge direttamente alle persone in difficoltà, attraverso il servizio diagnostico e psicoterapeutico, ma nella maggior parte dei casi l'azione di contrasto all'emarginazione viene svolta a favore degli operatori e delle istituzioni che operano con soggetti emarginati o esposti all'emarginazione.

La metodologia privilegia l'approccio plurispecialistico ai problemi posti dall'emarginazione, con l'intervento di operatori specializzati (psicologi, sociologi, psicopedagogisti, consulenti di orientamento, psicoterapeuti, ecc.) e con l'ausilio di tecniche socio-psicodiagnostiche e terapeutiche adeguate (psicodiagnosi, consulenza psicologica, dinamica di gruppo, psicoterapia individuale e di gruppo, formazione specialistica e supervisione agli operatori sociali).

3. Attività di ricerca, sperimentazione e pubblicazione

L'Associazione Nazionale COSPES rappresenta in Italia una rete significativa di Centri e servizi integrati per la prevenzione e il recupero non solo attraverso l'operatività, ma anche mediante lo studio e la riflessione scientifica, i cui apporti confluiscono in pubblicazioni scientifiche o formano oggetto di rapporti per pubblici dibattiti, seminari di studio, conferenze, ecc.

Nelle circa 2.000 pubblicazioni scientifiche effettuate da Soci e Centro COSPES negli ultimi 25 anni, possiamo annoverare circa 450 titoli che si riferiscono espressamente alle problematiche dell'emarginazione, in particolare a soggetti disadattati, svantaggiati, emarginati².

Tra l'altro possiamo ricordare la vasta risonanza che ha incontrato la ricerca sui preadolescenti, che per la prima volta ha recensito il fenomeno del disadattamento a questa età³.

È ora in atto una ricerca sugli adolescenti italiani, che tra gli altri ambiti affrontati prevede esplicitamente il tema della devianza e dell'emarginazione.

Anche nella recente pubblicazione di un «*Manuale per l'orientamento nell'arco evolutivo*», l'Associazione COSPES ha affrontato a livello progettuale e metodologico operativo il problema del disadattamento, della devianza e dell'emarginazione nelle diverse età e fasce di interventi⁴.

² COSPES (a cura di), *Un servizio di orientamento ai giovani. Ventennio COSPES (1968-1988)*. Roma 1988. Inoltre COSPES (a cura di), *Orientare i giovani. Venticinquesimo (1988-1993)*, Roma 1993.

³ COSPES (a cura di), *L'età negata, Ricerca sui preadolescenti in Italia*, LDC, Torino 1986; inoltre DE PIERI S. - TOXOLO G., *Preadolescenti. Le crescite nascoste*, Armando, Roma 1990.

⁴ COSPES (a cura di), *Orientare: chi, come, perché. Manuale per l'orientamento nell'arco evolutivo*, SEI, Torino 1990.

4. Prospettive dell'Associazione COSPES a contrasto della emarginazione

Negli intenti dell'Associazione è prevista per i prossimi anni un'azione essenziale rivolta su due fronti circa il grave problema delle antiche e nuove forme di emarginazione nel nostro Paese:

- reperimento e formazione di personale specializzato,
- elaborazione e verifica delle metodologie atte al recupero e all'integrazione.

Queste finalità saranno conseguite a livello di singoli Centri, a livello associativo nazionale e in collaborazione con Università e Istituti di ricerca (tra cui le Università Salesiane e l'ISRE di Venezia).

Conclusione

Come si può osservare, i Centri COSPES svolgono essenzialmente un servizio di prevenzione primaria attraverso le molteplici attività di orientamento, che promuovono nei più diversi contesti del nostro Paese, e un servizio di prevenzione secondaria attraverso iniziative mirate al recupero individuale e di gruppo dei soggetti evolutivi esposti al disadattamento e all'emarginazione (Consulenza psicoclinica, psicoterapia, socioterapia, ecc., in collaborazione con i servizi specialistici territoriali e le associazioni di assistenza e volontariato).

GIORGIO TONOLO
e Gruppo
di coordinamento
COSPES

La fatica di crescere

Prime indicazioni dell'indagine COSPES
sugli adolescenti italiani

1. Nuova indagine COSPES

È ormai tramontata l'immagine dell'adolescente contestatore?

E, nel caso, non sta diventando un problema sociale proprio la sua dipendenza sottile e diffusa dagli adulti e dall'ambiente?

È questo uno degli interrogativi di fondo che emerge di colpo dopo la fase iniziale dell'indagine nazionale COSPES sugli adolescenti in Italia *. Già ai primi dati, a cui ne seguiranno molti altri con l'attuazione delle fasi successive di ricerca, si ha la sensazione di

* Le indagini attuali dei COSPES fanno seguito a quelle rivolte alla fascia di età della preadolescenza (10-14 anni) e culminate, fra l'altro, nelle seguenti pubblicazioni: COSPES, *L'età negata*, LDC Torino-Leuman 1986 (5 edizioni); TONOLO G.- DE PIERI S., *Educare i preadolescenti*, LDC, Torino- Leuman 1988 (2 edizioni, in corso di stampa la traduzione in lingua spagnola); DE PIERI S.- TONOLO G., *Preadolescenza. Le crescite nascoste*, Armando, Roma 1990.

Per la presentazione globale delle ricerche in atto si veda: G. TONOLO, *Processi di formazione dell'identità nell'adolescenza: nuova indagine nazionale COSPES*, in «Rassegna CNOS», anno 8, n. 3, 1992, 159-167.

soggetti in fase di mutamento rispetto alla generazione precedente: sono aperti a chi si interessa loro, crescono con più capacità di adattamento, ma rivelano accresciute asincronie e friabilità nelle dimensioni del loro sviluppo.

A partire dal 1990 l'Associazione COSPES sta cercando di gettare tutta una serie di scandagli sul periodo dai 14 ai 19 anni, che sembra di eccezionale importanza lungo l'intero arco di vita nel creare alcuni orientamenti esistenziali di fondo. L'attenzione dei suoi ricercatori è focalizzata essenzialmente sui fenomeni di natura processuale durante l'adolescenza e tra essi soprattutto sulle dinamiche relazionali, cioè quelle vissute dagli adolescenti nel rapporto con persone, istituzioni e agenzie varie con cui devono quotidianamente coesistere, incontrarsi o scontrarsi. Infatti, l'ipotesi su cui regge l'intero progetto di esplorazione è che le esperienze con gli altri modellino in modo determinante i processi di costruzione dell'identità, processi che vanno subendo degli sviluppi assai rilevanti in questo periodo.

L'indagine COSPES è in realtà un insieme articolato di varie ricerche integrate fra loro, che si vanno snodando in quattro fasi distinte. Una prima (1990) è stata dedicata a un vaglio iniziale delle ipotesi di fondo attraverso una serie di interviste semistrutturate. Una seconda (1992), rivolta ad un campione di 5.500 adolescenti italiani, è stata orientata a cogliere le correlazioni soprattutto interne o «intrasistemiche» nello sviluppo della personalità dei soggetti dai 14 ai 19 anni. Una terza fase (1993) si è proposta di studiare l'influenza dei gruppi, sia spontanei che strutturati, sulle rappresentazioni sociali degli adolescenti. L'ultima (fine 1993 e inizio 1994) analizza i processi di formazione dell'identità, sempre in riferimento alle esperienze di relazione più significative, attraverso un approccio «sistemico», cioè rivolto contemporaneamente ad adolescenti e a loro genitori, insegnanti e animatori di gruppo.

Mentre l'esplorazione su migliaia di soggetti, giovani e adulti, sta per essere completata, ora vengono presentati alcuni risultati complessivi della prima fase di ricerca. Si tratta di un abbozzo espositivo di carattere sommario, che segue la lettura diretta di molte interviste e, soprattutto, deriva da un lavoro di analisi statistica dei dati ottenuti attraverso una particolare codifica ed elaborazione di tutti i contenuti dei colloqui.

Le indicazioni che vengono presentate hanno certamente dei limiti, ma anche, crediamo, una loro rilevanza. Sono limitate, anzitutto, in quanto provengono da un campione rappresentativo più ristretto di quelli che seguiranno; poi perché gli aspetti processuali e relazionali dell'identità in questa fase iniziale non sono ancora al fuoco dell'attenzione come avverrà nelle fasi successive della ricerca; ed ancora perché la descrizione «per grandi tendenze», ponendo in particolare risalto gli orientamenti medi, corre il pericolo di far passare in dissolvenza l'estrema varietà delle situazioni reali, magari cancellando frange, come quella del disadattamento, drammaticamente presenti nella realtà degli adolescenti. Tuttavia sono risultanze che paiono rispecchiare in modo vario e attuale il mondo evolutivo degli adolescenti con molti dei loro tratti e problemi.

2. Nell' ambiente: i quieti adattati

2.1 *L'adolescente prolungato*

I rapporti che questi ragazzi dimostrano di vivere con la famiglia e i genitori sono in generale abbastanza positivi e rimangono una base portante lungo tutto il periodo adolescenziale. Di fatto l'ambiente familiare è il contesto di vita che rivela la più forte tenuta sul loro mondo affettivo e mantiene una notevole influenza sulla sfera delle scelte e dei valori. In verità i figli in mezzo a disagi di varia natura, segnalano anche spinte molteplici verso l'emancipazione. «Pretendono di liquidarmi con una parola», protesta un quindicenne. «Ma quando io voglio sapere, esigo una risposta. E se non me la danno, mi arrabbio tantissimo». Gli fa eco un altro: «Con la differenza di una generazione la pensano diversamente; ormai sono nati così e sono inquadrati in una certa maniera».

All'inizio dell'adolescenza denunciano, ad esempio, notevoli limiti alle loro decisioni personali. E solo più avanti, e in progressione fino ai 19 anni, si sentono più liberi sia nelle opinioni come nelle loro scelte concrete. Ma sembrano vivere tutto questo senza grandi fratture. Oggi trovano perlopiù genitori discretamente accondiscendenti, e loro stessi stentano a sganciarsi dai tanti vantaggi di una buona coesistenza in casa.

Molti provano addirittura dei sensi di colpa per la diversità di parere rispetto ai propri cari: il motivo del disagio sembra risiedere nel fatto che gli orientamenti di fondo dei genitori costituiscono un riferimento essenziale che, al di là delle apparenze, è d'importanza senza pari nella loro vita, anche rispetto ai modi di sentire dei coetanei.

«Se si tratta di cose importanti, dice un quindicenne del Nord, io seguo il parere dei miei genitori. Sono loro che con le loro esperienze riescono a capire. Sono magari cose già vissute; mentre gli amici possono darmi una loro opinione, però ne sanno quanto me».

Un problema sarà ovviamente il prolungarsi e il vario articolarsi di questi vincoli all'interno della famiglia: sono legami tante volte invischiati sia dall'infantilismo persistente dei figli, sia dall'attaccamento morboso dei genitori.

«A volte i genitori, sostiene un diciottenne del Sud, «con la paura del distacco cercano di allontanare il più possibile il momento in cui si dovrà dare al ragazzo o alla ragazza maggiore libertà».

In tal modo sembra smentita, almeno nel contesto italiano, l'ipotesi di una radicale nuclearizzazione della famiglia stessa verso forme sempre più atomistiche di esistenza. Pare anzi che l'ambiente familiare venga riscoperto come aiuto affettivo, come importante riferimento valoriale oltre che economico e come luogo privilegiato di comunicazione.

2.2 *L'amicizia, spazio determinante per l'identità, ma senza pregiudiziali verso gli adulti*

Coetanei ed amici sono uno spazio-forza in crescente irruzione nel mondo dell'adolescente. «L'amicizia è ciò che la famiglia e il mondo non riesce a darti», dice una sedicenne del Sud. Si tratta di rapporti intensi che all'inizio di questa età vengono intessuti in prevalenza dentro le istituzioni come la scuola, la parrocchia-oratorio, ma poi maturano attraverso un criterio più interiore, e cioè dal grado di consonanza incontrato con i coetanei circa i loro problemi.

Gli adolescenti stanno volentieri tra loro. Ma come? Abbastanza a livello singolo e soprattutto genericamente insieme. Pare che ai gruppi strutturati affluisca meno del 20% dei soggetti, mentre un buon 80% di essi viene a contatto con gruppi informali. L'interesse per la vita in comune rivela delle accentuazioni un po' singolari: alto all'inizio e alla fine, sembra subire una flessione verso la metà del periodo adolescenziale. Ma questa amicizia quali significati racchiude?

Nell'atto di prendere psicologicamente le distanze dalla famiglia, di «differenziarsi» con una sua individualità, l'adolescente sente l'esigenza di una esperienza sociale di transito. Nei suoi processi di formazione di una identità personale e sociale trova così nei pari un terreno di confronto e di autosperimentazione che è essenziale per la sua maturazione. «Io gli amici li sento più vicini. Usiamo le stesse parole», spiega un ragazzo del Sud; e un coetaneo aggiunge: «... mentre i nostri genitori, voglia o no, fanno riferimento al tempo che hanno vissuto loro da giovani e non sono proprio coerenti con i ragazzi della mia età».

Anche il gruppo, soprattutto quello informale, è l'interfaccia di tipo più usuale e per questo più immediato ed efficace nel favorire con la debita gradualità il cammino dell'adolescente verso l'autonomia adulta.

Ma è poi interessante constatare come sia l'esperienza dell'autonomia personale che l'amicizia con i coetanei non si sviluppino in alternativa al mondo dei grandi: «A volte se io tornassi indietro,» confida una diciottenne del Centro, «vorrei che i miei genitori facessero sentire maggiormente il loro potere».

Se per lungo tempo è stato luogo comune che le nuove generazioni fossero in conflitto quasi costitutivo con gli adulti, i primi dati della ricerca parlano invece di un clima di accordo abbastanza diffuso, anche se non del tutto idilliaco. Gli adulti diminuiscono d'importanza. Non per questo sono vissuti con sentimenti di contrapposizione. Anzi hanno un peso significativo nella misura in cui sanno mantenersi in un clima di amicizia e di proposte credibili. Non suscitano entusiasmi; se preferiti, lo sono tra i parenti più giovani dei genitori, tra gli animatori, gli allenatori o insegnanti: cioè tra coloro che vivendo a contatto giornaliero con loro sono anche sensibili ai loro problemi: «Riescono a capirmi». «In loro si cerca quello che non si è». «Mi ha dato delle responsabilità».

2.3 *Dai sessantottini ai W.W.F.*

Con le istituzioni gli adolescenti intervistati paiono vivere un rapporto conciliante e labile insieme. Oltre la metà di essi, ad esempio, annettono alla scuola una consistente capacità di formarli alla vita. Anche se non sono molto teneri con gli insegnanti: «Spesso si arriva a scuola e gli insegnanti sono arrabbiati, hanno i loro problemi», dice un ragazzo; mentre un coetaneo ricorda: «Io quando andavo a scuola, con i professori erano solo le materie, mai un rapporto di vita».

E con la chiesa? Se da un lato sfilacciano il loro senso di appartenenza e la frequenza alle pratiche religiose, dall'altro ritengono particolarmente utile quello che essa è in grado di offrire per la loro esistenza. Si tratta di una domanda religiosa di tipo ancora piuttosto soggettivo, ma indubbiamente consistente.

Verso la politica sembrano piuttosto disincantati: «Vedo che è basata solo su interessi personali,» sostiene un diciottenne del Nord, «su falsità, su intrighi...».

Chiamati a valutare i coetanei che si dichiarano politicamente impegnati, non li prendono molto sul serio anzi sono propensi a giudicarli affetti da mania di posa e da protagonismo velleitario: «Parlano tanto di Mandela e poi quando vedono un marocchino cambiano strada». In concreto, pensano molti di loro, l'impegno in politica non può essere serio prima dei vent'anni: «Io ho provato a seguire anche qualche tribuna politica. Ma prima di tutto mi sembra che facciano un gran rigiro di discorsi. Poi, dopo un certo punto, mi annoio». Così si esprime un diciassettenne del Nord.

Al vertice dei loro interessi esterni o sociali questi adolescenti mettono l'antirazzismo e l'ecologia. In questo senso, direbbe qualche adulto, stiamo assistendo ad un trapasso di generazioni: dai «sessantottini» ai W.W.F.

Molti dei fenomeni che si stanno imponendo nella società attuale, secondo loro, sono da accettarsi come normali e inevitabili. Il diffondersi della pornografia, per esempio, che forse ci si aspetterebbe dovesse sconvolgerli, in realtà non dimostra impressionarli più di tanto. Come pure l'omosessualità. In fondo se sono comportamenti che pongono problema all'opinione pubblica, essi ne sembrano più «vaccinati» e meno preoccupati degli adulti.

3. Orientamento, prospettiva temporale, senso della vita

3.1 *Il diploma e la necessità*

Di fronte alle possibilità formative successive alla scolarità dell'obbligo si può notare anzitutto una differente costellazione di motivazioni di scelta tra coloro che si orientano alla scuola media superiore e coloro che invece accedono alla formazione professionale.

Per chi continua negli studi risulta di particolare importanza lo sviluppo dell'istruzione, in vista della professione futura: «Lo faccio per realizzarmi –

afferma un diciottenne del Centro – in previsione di un'entrata nel mondo del lavoro e per inserirmi meglio nella gerarchia del lavoro; ma anche perché penso che la scuola sia importante per la formazione della personalità».

Si tratta di una motivazione emergente, nella quale si può ravvisare certamente una spinta autonoma e personale all'autorealizzazione, ma anche un certo influsso ambientale, legato soprattutto ad apprezzamenti o aspirazioni della famiglia per l'elevazione del livello culturale del figlio. È sorprendente, infatti, il peso annesso da molti di questi adolescenti al conseguimento di un titolo di studio: la speranza di un diploma incide mediamente ancor più della presenza di interessi e attitudini personali in sintonia con l'attività professionale desiderata. Mentre, fra l'altro, all'esperienza scolastica come tale questi ragazzi attribuiscono un grado di utilità che decresce sensibilmente nel tempo: abbastanza elevato ai 14 anni, diventa piuttosto mediocre verso i 19. «La scuola ti può dare un pezzo di carta – sostiene un diciannovenne del Sud – però poi sei tu che se sei in grado vai avanti. C'è gente che senza avere neppure la terza media è riuscita tantissimo nella vita: dipende sempre dalla volontà». I più critici verso la scuola sono soprattutto i maschi, che in vari casi si sentono come dei «condannati a studiare».

Diverse invece sono le ragioni di scelta di coloro che si sono orientati rapidamente alla formazione professionale o al lavoro. Per molti di loro sembra si possa parlare di una specie di «stato globale di necessità», che deriva da molteplici fattori: la limitata propensione per lo studio, l'interesse immediato per l'attività lavorativa, il desiderio di indipendenza e in qualche misura le spinte familiari. Ma al di là di questa sindrome motivazionale diffusa si evidenzia una discreta percentuale di orientamenti che sono determinati da una vera attrattiva per uno specifico settore di attività lavorativa. Una componente di rilievo è anche l'esigenza o il desiderio di guadagno immediato, visto soprattutto come espressione di indipendenza dalla famiglia verso varie libertà di scelta: moto, acquisti personali, gestione più autonoma del divertimento.

Per coloro che entrano direttamente o quasi nel mondo del lavoro le motivazioni risultano, comunque, scarse e poco articolate. «Non è stata una scelta, è stato un obbligo», precisa ad esempio un diciottenne del Nord. «Praticamente – egli prosegue – avendo raggiunto una certa età, mi è stato chiesto se volevo andare a scuola o andare a lavorare. Siccome avevo problemi a casa, c'era poco da scegliere; c'era il lavoro. Non potevo permettermi di andare ancora a scuola, di essere ancora mantenuto. Mi è stato chiesto, sì, però è stato un pro forma».

3.2 *Futuro sfuocato*

L'evoluzione del senso del tempo sembra coincidere in larga misura con lo sviluppo dell'intelligenza stessa della persona e, in definitiva, del suo mondo psicologico globale.

Durante la prima infanzia la nascita della nozione del tempo è contestua-

le al formarsi da un lato del senso della continuità delle cose o persone intorno a sè e, dall'altro, del proprio io come centro di attribuzione delle esperienze personali. Ed è proprio la consapevolezza di tale costanza che pare venga a costituire l'inizio della storia psicologica dell'individuo. Nell'adolescenza questo genere di consapevolezza si intensifica e soprattutto viene collegato a un io in divenire. Per cui nel presente si inscrivono in modo marcatamente più esteso i ricordi del passato e le anticipazioni sul futuro e, in particolare, si va formando la percezione dell'esistenza di un rapporto dinamico tra sviluppo personale e caratteristiche dell'ambiente, costituito da individui, gruppi e contesto generale della propria cultura. Anche l'orientamento scolastico-professionale appare inscritto in questa visione prospettica.

Con la ricerca nazionale COSPES si sono volute sondare alcune componenti fondamentali di tale processo. Perciò sono stati vagliati anzitutto i contenuti delle previsioni degli adolescenti circa il loro avvenire. Così risulta che all'invito ad immaginare se stessi fra un decennio definiscano come traguardi principali prima di tutto il lavoro, quindi in misura quasi equivalente il matrimonio e, alquanto a distanza, la venuta dei figli. E mentre matrimonio e figli accendono maggiormente la fantasia delle femmine, il lavoro è il traguardo più ambito dai maschi.

Al di là comunque di queste indicazioni generiche, molti tra gli adolescenti intervistati rivelano una notevole indefinitezza circa le prospettive del loro avvenire. L'arco di tempo su cui si sviluppa una loro precisa previsionabilità è poco esteso. Spesso delineano delle mete temporali ristrette semplicemente al raggiungimento di un impiego, alla preparazione alla professione o solo all'impegno immediato per il completamento degli studi. In questo modo i contenuti delle loro aspettative appaiono limitati nella quantità e sfuocati nel tempo. L'analisi qualitativa dei loro orientamenti verso il futuro fa trasparire piuttosto diffusamente dinamiche allentate, quasi prive di mordente e di intense polarizzazioni. La struttura delle motivazioni presenta spesso una certa labilità e un grado modesto di coerenza globale.

Si tratta quindi di adolescenti che sembrano guardare all'avvenire con un atteggiamento di fondo di attesa quasi distaccata. Per ora sono centrati in prevalenza sull'oggi: si sentono protetti dalla famiglia, frequentano la scuola o un Centro professionale e per intanto dicono di essere sufficientemente gratificati dalle occasioni attuali d'incontro o di amicizia.

3.3 Valori affettivi e senso tenute della vita

L'ampliamento e la differenziazione delle prospettive riguardanti il proprio futuro secondo vari autori è uno dei segni centrali della maturazione della personalità. In effetti quando l'individuo, adolescente o giovane, riesce a ricordare le sue esigenze e aspirazioni personali con le richieste della società e in questo spazio di armonizzazione si apre all'avvenire, ha raggiunto un traguardo di sviluppo considerevole: ha instaurato un rapporto attivo con il mondo e ha proiettato un'immagine costruttiva di sè verso il futuro. In

questo orientamento dinamico la persona mobilita sistemi cognitivi e affettivi. Non compie una semplice operazione di prevedibilità, esprime una sua progettualità esistenziale e formula contestualmente e di conseguenza, tutta una serie di giudizi di valore su ciò che è buono, desiderabile, ottenibile. Quindi se da un lato si pone in una posizione di tensione verso il conseguimento di scopi significativi, dall'altro intuisce più o meno chiaramente dei «valori», cioè dei traguardi o mezzi con cui soddisfare dei bisogni di ordine fisico, affettivo, spirituale. Una ricerca di un senso per la vita, o «volontà di significato» che solitamente risulta presente con più evidenza nell'adulto, va sviluppandosi anche nelle fasi di preparazione all'età matura. L'adolescente infatti è in pieno nella traiettoria di questo cammino.

Naturalmente una costruzione strutturata così dinamicamente implica una serie di condizioni: anzitutto una conoscenza adeguata di se stessi, cioè delle risorse di base dei propri possibili investimenti; una progettualità sufficientemente chiara; un sistema di valori delineato in maniera abbastanza coerente nelle sue linee essenziali, e, su tutto, una certa unitarietà di tensione «autopoietica»

Come si presentano gli adolescenti dell'indagine COSPES in merito a questo quadro esistenziale e alle sue singole dimensioni evolutive? In modo indubbiamente articolato e comunque rivelatore di situazioni estese che inducono alla riflessione. Dimostrano di conseguire un sensibile miglioramento nella conoscenza di se stessi. Diventano via via più riflessivi circa il significato e le conseguenze della vita relazionale in casa, con gli amici e nella società; sono anche più determinati in varie delle loro decisioni. Tuttavia rivelano diffusamente una percezione di sé ancora piuttosto parziale e incerta e sono spesso confusi circa il grado o la qualità delle loro effettive potenzialità di autorealizzazione.

In grande maggioranza si aprono mentalmente di più verso l'avvenire, però in proporzione elevata possiedono dei progetti per il futuro che risultano al loro interno labili e contraddittori.

Nell'ambito dei valori, che in fondo assumono una funzione di raccordo tra progetti concreti e tensione vitale dell'individuo, questi adolescenti manifestano dei mutamenti di particolare rilevanza rispetto a un passato relativamente recente: oggi essi accentuano soprattutto le caratteristiche dell'affettivo, dell'espressivo individuale e del prepolitico. Ai vertici delle loro aspirazioni segnalano l'amicizia vera (soprattutto le femmine) e il volersi bene. Circa lo sviluppo concreto delle loro potenzialità manifestano delle attese di realizzazione prevalentemente individuale. Per cui l'affettività in famiglia e fuori, il posto sicuro al lavoro, le scelte nella propria vita sono valori configurati in modo da porre pressoché costantemente al centro il singolo. E con una modalità particolare che è la preferenza per il rapporto umano rispetto ad altre aspirazioni ideali come: la sicurezza lavorativa, il possesso di denaro e lo stesso impegno per la società, la cultura o la fede. Tanto che, paradossalmente, anche l'apertura al sociale viene colta prevalentemente nell'ottica di una responsabilità che parte dall'iniziativa personale e non dall'influsso

di fattori esterni o da generiche sensibilità di tipo collettivo. Così è interessante notare come il rapporto umano preferito sia poi quello vissuto nelle micro-realizzazioni: tra amici, in famiglia, in gruppo e nelle associazioni.

Quanto alla tensione per dare possibilmente un senso unitario alla propria vita il panorama offerto dai soggetti dell'indagine è difficilmente definibile. Senza dubbio in questo arco di età aumentano interrogativi, inquietudini e spinte alla ricerca. Nella maggioranza dei casi però, e anche al termine dell'adolescenza, le risposte sono ancora incerte e poco elaborate. I «sistemi di riferimento» di questi adolescenti rispecchiano la frammentazione di esperienze vissute dentro un ambiente sociale particolarmente complesso e diversificato. Con l'effetto che la loro stessa spinta vitale verso l'autorealizzazione è poco intensa e di durata breve. Così la loro visione del mondo e della propria esistenza appare di dimensioni modeste e con una strutturazione globale spesso incoerente e lacunosa.

4. Verso l'identità

4.1 L'arcipelago

Gli adolescenti evidenziano una loro identità? Il primo dato che sembra emergere dalla ricerca iniziale dei COSPES è la grande diversificazione nelle esperienze adolescenziali: al di là della normale evoluzione per età, variano a seconda del contesto socio-economico e culturale; variano in connessione con gli stili educativi della famiglia e delle istituzioni formative; sono diverse in base ai tipi di amicizia e dei gruppi di appartenenza; si distinguono in rapporto all'uso dei mass media e del tempo libero. Per l'indagine COSPES, dunque, più che di un identikit del mondo adolescenziale, di deve parlare di un autentico «arcipelago di adolescenze».

Le fasi successive di esplorazione cercheranno di chiarire come le relazioni con persone e istituzioni significative influenzino i processi della maturazione individuale e sociale. Quello che appare chiaro è che questi adolescenti nella formazione della loro identità, intesa come senso consistente della propria continuità, unicità e stima di sé, non presentano più dei percorsi sostanzialmente omogenei. Hanno invece degli itinerari differenziati, in quanto in contesti ambientali notevolmente diversificati vengono a crearsi esperienze di vita abbastanza specifiche e distinte. Sono gli adolescenti della società complessa.

Il secondo dato indicativo è che gli influssi più forti sulla loro personalità pare derivino ancora e soprattutto dalla famiglia e, in una certa misura, anche dall'ambiente dei coetanei.

L'impressione centrale comunque è che il loro modellamento venga giocato principalmente nella vita di rapporto interpersonale. In tal senso verrebbe confermata l'ipotesi iniziale dell'indagine che ritiene che, oltre alle variabili di tipo biologico e socio-culturale, siano fondamentali quelle che

riguardano le esperienze relazionali. Tutto questo naturalmente ha come conseguenza l'influenza sullo sviluppo dei processi simbolici dei singoli adolescenti. I quali, immersi concretamente in ambienti oggi molto veri e articolati, traducono la complessità nella creazione delle loro stesse strutture di significato. In un periodo peraltro in cui stanno dando, o dovrebbero dare, una impostazione di impianto alla visione di sé, degli altri e del mondo.

4.2 *Identità al maschile e al femminile*

L'analisi dei processi di formazione dell'identità nell'adolescenza secondo l'indagine COSPES presenta l'impressione globale di percorsi sostanzialmente equivalenti per maschi e femmine. Risultano tuttavia interessanti alcune differenziazioni specifiche.

Per taluni aspetti evolutivi le ragazze sembrano maturare in modo più veloce dei coetanei. Quanto a tratti di personalità, tendono più alla riflessività e all'introversione, sono più sensibili ai problemi umani, personali e sociali. I coetanei al contrario, più immediati e meno esitanti, sono potenzialmente più centrati sull'azione concreta che sui sentimenti delle persone.

Nella percezione del proprio aspetto fisico, mentre i ragazzi sono abbastanza soddisfatti, le ragazze appaiono più scontente interiormente e preoccupate per le possibili svalutazioni dell'ambiente esterno.

Dal lato relazionale i maschi sono un pò più utilitaristi; pensano soprattutto a come occupare praticamente il tempo quando sono insieme. Le altre amano soprattutto vivere sentimenti piacevoli, realizzando scambi sul piano delle idee e delle esperienze umane e si rivelano desiderose di non recare dispiacere agli altri e più capaci di immedesimarsi nei loro stati d'animo.

Quando s'incontrano con soggetti di sesso diverso nei maschi prevalgono l'attrazione fisica ed erotica e la tendenza a trascorrere il tempo insieme per divertimento; nelle femmine invece, l'emozione, le esperienze da vivere in compagnia in modo trasparente e cameratesco, ma anche con una attenzione specifica a un possibile futuro insieme come coppia. Sul terreno dei pregiudizi le ragazze si mostrano più convinte dei maschi che gli uomini non sappiano capire i propri simili e le donne in particolare.

Negli interessi pratici le adolescenti preferiscono in modo più marcato che i coetanei attività particolari come il volontariato, l'ecologia, la lettura. E, quanto ai valori, denotano indici più elevati di attenzione per i problemi sociali, umani, affettivi. Insieme segnalano pure una più acuta sensibilità morale, soprattutto per quanto riguarda i comportamenti che danneggiano in qualche modo la persona: prostituzione, teppismo, razzismo, calunnia. Mentre invece, rispetto ai ragazzi, sentono come meno grave il fenomeno dell'assenteismo dal lavoro.

Nell'ambito della famiglia o dell'ambiente culturale in genere le adolescenti col crescere in età manifestano una spinta sempre più forte all'autonomia personale; nelle uscite, nelle scelte riguardanti sia l'amicizia che l'ambito sociale più vasto. Anche perché di fatto, per vari aspetti importanti

della loro vita si sentono più ostacolate e condizionate nell'espressione di se stesse.

4.3 *Situazioni di disagio e devianza*

Attorno ai casi che si configurano come marcati dai segni del disadattamento sembra si colleghi tutta una serie di manifestazioni psicologiche negative quasi in circolarità fra loro. Negli adolescenti in difficoltà esiste anzitutto una forma generalizzata di disagio verso il mondo degli adulti, ritenuto incapace di riconoscere le esigenze vere dei giovani. In primo luogo essi appaiono insofferenti verso la famiglia soprattutto per le restrizioni che essa impone, come quella dell'orario del rientro. «I genitori», dice un ragazzo del Nord, «si impicciano e questo mi dà fastidio. Gli amici sono una cosa mia... e loro criticano gente che non conoscono». Né appaiono più contenti della scuola: «Lì vale la legge del più forte» afferma un diciassettenne del Centro. «Va avanti chi riesce a mettere i piedi sopra e chi è più furbo». E gli stessi professori «non riescono ad escludere i loro problemi da quelli della classe».

Delusi dagli adulti, questi adolescenti trovano il loro rifugio tra gli amici e, di preferenza, tra quelli che vivono analoghe esperienze di difficoltà o di emarginazione. Così lo sfogo più usuale può essere il «fare cose piuttosto pazze...», perché mentre gli adulti sono sempre lì a guardare i pro e i contro di una cosa, un ragazzo va subito all'arrembaggio». Il futuro? «È un buco nero». Quanto all'omosessualità: «Ognuno si gestisce come vuole».

Dove poi il disagio si fa più acuto e si associa a pensieri suicidi, risulta correlato significativamente con sensi di vuoto esistenziale, di bisogno di amore dagli altri, di frustrazione personale all'interno della propria famiglia:

È risaputo come disagio, situazione di rischio ed effettiva condizione di devianza si collochino su un continuum lungo il quale i confini di separazione sono spesso aleatori e comunque facilmente valicabili. In questo senso un certo numero di adolescenti raggiunti dall'indagine presenta in misura variamente profonda ed estesa i fattori tipici della vulnerabilità sociale: limitata autostima, difficoltà a costruire relazioni positive con gli altri e a giocare efficacemente dei ruoli sociali, contrasti con la famiglia e influenzabilità alle pressioni dei pari, incapacità a programmare significativamente le proprie attività.

4.4 *Crescita con fatica*

Dai 14 ai 19 anni ragazzi e ragazze sono concordi nel parlare delle loro trasformazioni; si ritengono progressivamente più maturi in riflessività, capacità di autocritica ed effettiva autonomia decisionale.

Invitati a rilevare anche i possibili cambiamenti esterni della propria vita, segnalano sensibili mutamenti nel campo delle abitudini. Le più segnate dalla trasformazione sono quelle riguardanti la moda e l'abbigliamento; ma a loro parere l'evoluzione investe in modo marcato anche i gusti musicali; quindi il linguaggio usato fra coetanei. Tra le abitudini che si evolvono in

modo caratteristico sono ancora il fumo, i tipi di divertimento e di uscite, come la frequenza alle discoteche. Tuttavia un mutamento che essi ritengono fondamentale per loro è il fenomeno dello sgancio dalla famiglia. Per una reale o presunta conquista di autonomia vogliono spazi sempre più vasti: spazi erosi timidamente e quasi di tipo «territoriale» nella preadolescenza e all'inizio di questa età; spazi sempre più abbondanti di «tempo» lungo tutto l'arco dell'adolescenza.

C'è da chiedersi però se tutto ciò comporti l'affermarsi di un effettivo protagonismo. E la risposta immediata è che dentro una società complessa, che crea e usa ampiamente le mode culturali, le scelte di abitudini e l'elaborazione di significati risultano di esigua consistenza. Per cui questi adolescenti sembrano maturare gran parte della loro identità dentro il condizionamento.

Stentano a far decollare una progettualità originale. Pare quasi che il senso della loro autonomia esistenziale sia come un parto di cui si vuole tenere lontano il travaglio. Di fatto emerge l'impressione diffusa che incontrino una certa difficoltà ad accettare le responsabilità connesse con la propria crescita. «Non mi piace immaginare - dichiara un diciassettenne del Centro - quello che diventerò fra dieci anni. Preferirei vivere in una situazione come quella che sto vivendo adesso: non vorrei crescere».

Ma nel cuore di tali problemi di condizionamento o della paura di accesso alle responsabilità di adulto sorge un interrogativo ulteriore, su una possibile divaricazione riguardante il loro sviluppo. La loro autonomia non risulta di fatto anticipata nei comportamenti, ma posticipata nelle capacità di conoscenza effettiva e di reale progettazione?

Sono vari e convergenti i fenomeni che indurrebbero a pensarlo.

4.5 *Identità incompiute*

Un primo dato di ampio riscontro è il fatto che l'attesa d'inserimento nel mondo degli adulti si fa più lunga per le nuove generazioni. Tuttavia né i giovani né gli adulti segnalano fretta o preoccupazione per il ritardo. Così per intanto l'adolescente «prolungato» gode in casa di un dialogo maggiore e dentro le istituzioni educative di rapporti più camerateschi che in passato. Ma la serie delle attenzioni da cui è attorniato non è forse un accompagnamento per certi versi deresponsabilizzante e un limite sottile per lo sviluppo autentico delle scelte veramente personali?

Oggi poi, mentre si deve parlare più di «adolescenze» che di adolescenza come fenomeno unitario, gli itinerari di crescita degli individui sono complessi e gli esiti della loro maturazione difficilmente prevedibili. Infatti da un lato gli educatori detengono una parte limitata di influenze, dentro un sistema di policentrismo formativo che ha come alleati o concorrenti coetanei, mode, mass media. E dall'altro canto gli stessi ragazzi sono più incerti e fragili nella loro progettualità personale. Chi determina allora la fisionomia della loro esistenza? Bisognerà parlare, almeno entro certi limiti, di «identità a caso»?

Ma vi è un'altra constatazione: attualmente i tempi dei compiti di sviluppo previsti per l'adolescenza si sono allungati. Il periodo in cui l'individuo dovrebbe rendersi capace di assumere le responsabilità tipiche dell'adulto stenta a rimanere dentro il traguardo tradizionale dei 18-19 anni. A questa età l'individuo non sembra ancora in grado di definire se stesso con chiarezza, per assumere rapporti più definiti e personali con gli altri e con il suo ambiente di esistenza. Per cui l'arco cronologico dell'adolescenza appare ormai come diluito e vistosamente spostato in avanti.

Vi è poi un ulteriore dato di evidenza che sembra sbiadire il protagonismo degli adolescenti. Molti conducono la loro vita su orizzonti limitati. L'appagamento dei bisogni immediati attenua sia le speranze come le inquietudini verso il futuro. L'insieme delle loro esperienze pare muoversi quasi dentro una prospettiva schiacciata sul presente, mentre è risaputo che solo chi si propone oggetti-meta lontani, definiti e fattibili insieme, potrà conseguire una realizzazione personale veramente significativa.

Forse altri elementi emersi dall'indagine possono testimoniare a favore di nuove forme di adattabilità negli adolescenti attuali. Non c'è dubbio che hanno variato sensibilmente la scala dei valori rispetto a quella dei coetanei di una ventina d'anni fa: anche se resta da vedere quanto la trasformazione sia prodotta da loro o semplicemente indotta dall'ambiente più generale. Al primo posto ora mettono l'amicizia e non più il cambiamento delle istituzioni; apprezzano anche l'impegno sociale, però se passa attraverso il rapporto umano e la possibilità di espressione personale. In una società priva di forti tensioni ideali o di grandi progetti comuni accolgono con favore dei codici di comportamento pluralisti e flessibili. Magari coniugando una morale teorica a dimensione planetaria e una prassi a volo radente. O forse attenuando, in molti casi, lo stesso mordente della ricerca appassionata di un senso per la vita, perché troppo difficile da individuarsi.

Tuttavia i dubbi circa i gradi di effettiva evoluzione positiva permangono. Radiografati in dirittura d'arrivo al termine di questa età, gli adolescenti dell'indagine offrono una tipologia diversificata negli esiti di maturazione. Ci sono «gli evanescenti», che restano ancora senza impegni galvanizzanti e senza chiarezze esistenziali. Vi sono «gli attendisti», tesi da un lato nel desiderio di realizzare qualcosa di autentico, però d'altro canto senza capacità di decisioni efficaci verso orientamenti in qualche modo significativi. Non mancano «i bloccati», fermi in posizioni sostanzialmente infantili e spesso in preda a tendenze regressive. Ed esistono infine, fortunatamente, anche i veri «progettuali». Ma nella panoramica complessiva della ricerca paiono prevalere le prime due categorie, cioè quelle degli «evanescenti» e degli «attendisti», che includono degli individui in una situazione evolutiva invischiata e non risolta adeguatamente.

In definitiva l'esito dei processi di maturazione di questi adolescenti avvala l'immagine di un insieme diffuso di soggetti dalle identità incomplete.

5. Conclusione: Verso una nuova definizione di adolescenza?

Al termine della ricognizione sulle prime risultanze dell'indagine COSPES si impone l'esigenza di qualche cenno di riflessione. Per avanzare delle domande sul significato stesso dell'adolescenza, oggi e in prospettiva. Ed anche perché le stesse categorie di «formazione dell'identità» e di «preparazione alla vita adulta», tradizionalmente connesse con il momento adolescenziale, forse sono da reinterpretare quanto a contenuti e processi.

Un dubbio preliminare riguarda il fatto se davvero l'adolescenza rimanga un periodo che si specifica in funzione della preparazione alla vita adulta, o non sia da considerarsi una fase della vita umana con compiti essenzialmente propri e caratteristici di sviluppo. Ma subentra l'incertezza anche sull'arco di anni (14-18/19) entro cui per lo più avverrebbero alcuni processi essenziali dal lato personale e sociale. In questo senso bisogna riconoscere, ad esempio, che la formazione dell'identità, che come processo non inizia né si esaurisce certo nell'adolescenza, probabilmente non avviene più in modo così pregnante come in passato durante il segmento cronologico tradizionalmente attribuito all'adolescenza.

Al di là comunque di queste osservazioni c'è un'ulteriore considerazione, di carattere più generale, concernente la preparazione progressiva dell'individuo non tanto alla condizione di adulto quanto alle situazioni imposte da un nuovo contesto culturale, ormai tipico delle società tecnologicamente avanzate. In ambienti in cui i mutamenti sono continui e generalizzati l'adattamento vero infatti non sarà più soprattutto l'inserimento occupazionale o la creazione di rapporti sociali stabilizzati.

Forse l'obiettivo ottimale della maturazione come individui, della costruzione concreta dell'identità personale e sociale, sta diventando un altro: quello di acquisire la capacità relativamente costante di gestire e progettare il cambiamento.

Allora l'adolescenza sarà più una fase di vasto addestramento che un periodo destinato al raggiungimento di traguardi prestabiliti. Sarà più il momento dell'acquisizione dell'abitudine a pianificare le proprie scelte che momento di acquisizione di risultati definiti e fissi. La stabilità che l'adolescente dovrà raggiungere sarà più esattamente quella di mantenere la continuità e l'intenzionalità nel mutamento.

Di fronte a queste perplessità e a queste domande le risposte, allora, non verranno più solamente da uno studio attento del mondo adolescenziale, ma deriveranno anche dalle analisi e dalle riflessioni sul mondo più vasto in cui noi stessi stiamo vivendo la nostra vicenda esistenziale.

PINA
DEL CORE

Identità e ricerca di senso nell'adolescenza

01. Premessa

Nel quadro teorico di riferimento sull'orientamento emergono alcuni elementi costanti o termini-chiave come identità, progettualità, ricerca di senso — i quali costituiscono le tipiche ed essenziali dimensioni di ogni processo di formazione della personalità. Non ci può essere orientamento, né tanto meno auto-orientamento senza considerare almeno queste coordinate fondamentali. La raggiunta capacità di orientarsi nella vita, di fare delle scelte fondanti costituisce difatti uno degli indicatori per valutare la maturità e l'unità della persona, mentre il dinamismo di scoperta del progetto di sé o di un senso della vita completa la definizione di sé e dà orientamento e fisionomia all'identità. Il divenire di qualsiasi progetto di vita, sia esso professionale o vocazionale, procede di pari passo con la formazione dell'identità personale e con tutte le vicissitudini e i conflitti che tale crescita comporta e dipende, specie in età adolescenziale, dalle identificazioni con persone, comunità, ambienti e proposte di vita che diventano modelli di riferimento per giungere ad assumere una scelta di vita coerente.

Tenterò di mettere a fuoco prima di tutto come progettualità, ricerca di senso e identità, considerati in un contesto di globalità e di unità articolata, appaiono strettamente collegati tra loro, anche se non sempre coincidenti. Difatti, oltre all'espansione sociale, culturale ed artistico-espressiva, alla crescita e alla strutturazione dei dinamismi psicologici, la considerazione del 'senso della vita' è di fondamentale importanza non solo in vista della crescita integrale dei giovani, ma per sciogliere uno dei nodi più problematici dell'educazione in un tempo di assenza di progettualità e di disorientamento esistenziale. Chi osserva la condizione giovanile attuale, infatti, si domanda come possa esserci sviluppo di progetti vocazionali seri e consistenti in un contesto di diffusa 'a-progettualità', in una cultura in cui la progettualità personale trova una pesante barriera sociale che le impedisce di esprimersi. Il problema si presenta senza dubbio complesso, cercherò semplicemente di domandarmi come intendere e far maturare le due coordinate — identità e ricerca di senso — in vista dell'orientamento nell'età dell'adolescenza, partendo dall'ipotesi di una stretta interdipendenza tra loro. Ricaverò preziose indicazioni in merito dall'analisi di alcuni interessanti aspetti emersi dai dati dell'indagine COSPES sugli adolescenti in Italia attualmente ancora in corso¹.

1. Identità e ricerca di senso: quale interdipendenza?

Tra le numerose categorie interpretative con cui gli studiosi della condizione giovanile leggono il vissuto di diffusa 'a-progettualità' dei giovani di oggi il tema dell'identità appare centrale e viene rivisitato come il terreno delle contraddizioni della società complessa e come il luogo di scontro tra bisogni, nuovi valori e carenze istituzionali². La difficoltà di far fronte al problema dell'identità in un contesto sociale di complessità, così come documentano le ricerche psico-sociali, può essere la causa dell'abbandono della progettualità, sia sul piano sociale che personale, e soprattutto della perdita di senso nella vita con tutte le conseguenze di frustrazioni, demotivazione o emarginazione largamente presenti nel mondo giovanile. «L'impossibilità di far fronte adeguatamente al problema dell'identità — scrive Garelli — può portare i giovani a non porsi troppi problemi, ad essere aderenti alla vita quotidiana, ad accettare il ritmo del 'vivere alla giornata', in una sorta di cambiamento» (GARELLI, 1984).

¹ Mi riferisco all'indagine COSPES sugli adolescenti iniziata nel 1990 e di cui sono già realizzate le prime due fasi. Si vedano in proposito le pubblicazioni dei primi rapporti, tra cui: TONOLO G., *Processi di formazione dell'identità: nuova indagine nazionale COSPES*, in *Rassegna CNOS*, 8, 3, 1992, 159-167; GIORGIO V., *Adolescenti 90*, in *Selenotizie*, Supplemento n. 1 di *Scuola Viva*, 4, marzo 1993, 47-50; DEL CORE P., *Adolescenti e senso della vita*, in *Rassegna CNOS*, 9, 2, 1993, 61-75.

² Cf. MELUCCI A., *Giovani e lotta per l'identità*, in AA. VV., *Ipotesi sui giovani*, Borla, Roma, 1986, 34-54; DE NICOLÒ G., *Il percorso dell'identità giovanile*, in *Note di Pastorale Giovanile*, 5, 1985, 4-14.

1.1 *Domanda di identità e ricerca di identificazione*

La crescente attenzione per il problema dell'identità trova la sua spiegazione nella crisi di identità che ha investito strati, categorie, gruppi sociali e interi Paesi, specie quelli industrializzati. Il risvolto di tale crisi, che costituisce per molti aspetti un fatto nuovo, è innanzitutto una forte domanda di identità e una ricerca di identificazione. Il bisogno di essere se stessi, di costruire la propria identità come specificità che rende 'diversi' da tutti gli altri, è alla base dell'agire umano e orienta la vita di ogni uomo da quando è totalmente dipendente dagli altri a quando, divenuto adulto, termina il suo percorso terreno. Questa spinta ad auto-definirsi e a caratterizzarsi mediante la differenziazione dagli altri va di pari passo con il bisogno di riconoscersi parte di un'entità sociale e di avere delle affinità con gli altri facendone esperienza positiva. Domanda di identità e ricerca di identificazione così convivono nella stessa persona e si alternano progressivamente nella crescita individuale³.

È noto come nell'attuale contesto di mutamento culturale siano cambiati i criteri di definizione dell'identità giovanile: non più di tipo oggettivo, esterno all'individuo (identificazione al ruolo), ma di tipo soggettivo, dal di dentro. La ricerca di identità, cioè, non insegue più modelli proposti o imposti dall'esterno, oggettivo (identità preconstituita), ma parametri interni, soggettivi, tutti da costruire. Significativa in tal senso è la frase, per altro abbastanza comune e ricorrente nella pubblicità: 'inventati come viverla...'. L'adolescente e il giovane 'si inventa' la sua identità personale e se la costruisce volta per volta. Ciascuno, cioè, riorganizza ed elabora la propria soggettività sulla trama della differenziazione per 'essere se stesso' percorre sentieri diversi e differenziati tutti ugualmente percorribili e validi, senza però trovare nelle istituzioni o in un senso oggettivo una sua legittimazione e coerenza.

1.2 *Crisi di identità e perdita di senso*

In una società che vede aumentare la complessità, che conduce a vivere esperienze vitali separate fra loro (il mondo del lavoro da quello della famiglia, quello della sfera pubblica da quello della sfera privata...) e che non offre più dei sistemi di significato unitari, né tanto meno un universo simbolico (valori, ideali, progetti...) tale da integrare le diverse norme, la molteplicità di appartenenze e così dare significato alla vita dell'individuo la costruzione dell'identità personale si fa sempre più difficile e problematica. Ne deriva una progressiva perdita di un senso globale e unitario che dia ordine e significato alla vita individuale, ma anche una crisi di identità storico-culturale che, non trovando più nella continuità di una tradizione punti di riferimento validi, si scontra con la relativizzazione di qualsiasi sistema di signi-

³ LIVOLSI M., *Identità e progetto*, La Nuova Italia, Firenze, 1987, 130 ss.

ficati elaborati collettivamente e trasmessi nei processi educativi e di socializzazione⁴.

L'identità dunque appare collegata ai problemi del senso e dei valori, ma anche alla conseguente profonda crisi di progettualità che si esprime con l'assenza del futuro della dimensione temporale dell'adolescente e del giovane. Le conseguenze sono rilevanti soprattutto nella direzione di esiti sempre più problematici di una 'identità debole' e 'incompiuta'⁵.

1.3 *Il significato integratore della ricerca di un significato della vita*

Considerando la variabile 'senso della vita' come uno dei dinamismi che presiedono la condotta umana e le scelte di vita, la psicologia umanistica, mediante uno dei suoi rappresentanti più significativi come V. Frankl, ha offerto una chiave di lettura interessante per la compressione del rapporto identità-ricerca di senso. La ricerca di un significato della vita — la cosiddetta «volontà di significato» — costituisce una forza motivazionale primaria nell'uomo e, in quanto tale, dà 'direzione' e 'significato' al comportamento⁶. Essendo per sua natura «tensione verso il compimento dei significati e dei valori», tale motivazione è capace di polarizzare tutte le energie dell'individuo per spingerlo fuori di sé, perché realizzi un 'compito' o un 'progetto'. La ricerca di un significato della vita è considerata perciò come un fattore integratore e unificatore della personalità. La funzione dinamica e unificatrice della ricerca di senso, la sua attitudine 'orientatrice' e, soprattutto, la sua capacità di indirizzare verso il futuro costituisce uno dei dinamismi di fondo che presiedono alla formazione dell'identità. D'altra parte elemento specificante l'identità è la realizzazione di una scelta di vita che si colloca all'interno e al termine di un ampio processo di decisioni riguardanti gli impegni da realizzare o il posto da occupare nella società (identità professionale o occupazionale). L'identità di fatto si definisce proprio attraverso le scelte e le decisioni che si attuano giorno dopo giorno nella direzione di un progetto di vita, di un nucleo di valori scoperti e assunti come fondanti e come centrali nella propria vita. Mentre a sua volta l'orientamento verso o la ricerca di senso presuppongono una percezione più o meno realistica di sé e delle proprie possibilità, ma anche un'intuizione anticipatrice di un modello ideale di vita (progetto di sé e progetto di vita).

⁴ Cf. BUZZI C., *Gli itinerari giovanili verso nuovi sistemi di significato*, in AA. VV., *Ipotesi sui giovani*, 69-88.

⁵ Cf. PALMONARI A. - CARUGATI F. - RICCI - BITTI P. - SARCHIELLI G., *Identità imperfette*, Il Mulino, Bologna, 1989.

⁶ Frankl definisce la volontà di significato come una «tensione fra l'essere e il significato» o meglio «tensione a trovare e a realizzare un significato e uno scopo» (cf. FRANKL V., *Fondamenti e applicazioni della Logoterapia*, SEI, Torino, 1969, 45; *Ibid.*, *Teoria e terapia delle neurosi*, Morcelliana, Brescia, 1962, 19). Ne definisce gli aspetti dinamici e in particolare quello energetico (di spinta a...) e direzionale (l'orientamento verso...). Suppone dunque una meta ed ha la caratteristica dell'intenzionalità che consente di organizzare la condotta in relazione a degli scopi da raggiungere. Si veda pure DEL CORE P., *Giovani, identità e senso della vita*. Edi Oftes, Palermo, 1990.

2. Progettualità e prospettiva futura nella costruzione dell'identità adolescente

Il problema del senso della vita dunque si presenta connesso al problema dell'identità, perché la progettualità e l'orientamento verso il futuro costituiscono due dimensioni essenziali dell'identità. Per parlarne in termini concreti bisogna riferirsi all'adolescenza, fase evolutiva che più di tutte rappresenta lo scenario ottimale per lo svolgimento di tali dimensioni. Poiché il senso della vita è collegato alla maturazione dell'identità, l'adolescenza — e ancor prima la preadolescenza — è stata sempre considerata come un'età privilegiata per lo sviluppo della progettualità personale e per la scoperta del senso della vita. Ma, data la difficoltà ad elaborare una progettualità esistenziale nel quadro generalizzato di incertezza e di provvisorietà della nostra società, si preferisce guardarla piuttosto come un 'tempo cruciale' per la ricerca di significato della vita. Difatti, pur essendoci a livello teorico tutte le premesse per l'instaurarsi di questa spinta motivazionale, a livello pratico si osservano delle accresciute asincronie tra le diverse dimensioni della sviluppo, e soprattutto degli stati di incertezza e di conflitto tra istanze bisogni interiori e le molteplici opportunità, spesso divergenti offerte della società⁷.

2.1. Atteggiamenti e scelte progettuali

La progettualità, come dimensione essenziale dell'identità, è un dinamismo carico di valenza motivazionale e per questo si pone come nucleo propulsore di atteggiamenti e di scelte progettuali. La tensione dinamica verso il futuro diventa realmente un fattore di crescita e di maturazione. come afferma Allport, il senso dell'io raggiunge la sua completezza allorché l'adolescente comincia a fare dei progetti e a proporsi delle mete da realizzare ad ampio raggio⁸. Perciò l'esigenza di trovare uno scopo nella vita, di fare, cioè, delle scelte che diano significato e pienezza alla propria esistenza personale sembra strettamente collegata ai processi di formazione dell'identità, in particolare al dinamismo di progettazione di sé.

Dall'analisi dei dati della Ricerca COSPES emerge che la spinta ad elaborare progetti di realizzazione di sé, sia sul piano professionale che esistenziale, è largamente presente nei nostri adolescenti (90%), ma appare piuttosto bloccata dalla mancanza di aspettative positive per il futuro. L'apertura progettuale piuttosto limitata a quanto immediatamente possono intravedere, si scontra con la realtà di un futuro ancora confuso, incerto e che fa paura. La problematicità del futuro per i suoi risvolti disastrosi e, soprattutto, per i suoi margini di prevedibilità assai incerti e confusi, influisce negati-

⁷ Cf. DEI CORE P., *Adolescenza: tempo cruciale per la ricerca di un significato della vita*, in FIZZOTTI E., *Chi ha un perché nella vita. Teoria e pratica della logoterapia*, LAS, Roma, 1992, 159-166.

⁸ Cf. ALLPORT G., *Psicologia e personalità*, LAS, Roma 1977, 110.

vamente sulla progettualità. «Il futuro è un buco nero», afferma un'adolescente di 17 anni, ma anche il presente è carico di paura. Ecco perché nei loro disegni per l'avvenire emergono nuclei progettuali in cui esiste, accanto a un aspetto realistico, piuttosto limitato, un'arca di proiezione utopistica dei loro desideri. Richiesti di provare ad immaginarsi fra dieci anni i nostri adolescenti in maggioranza si pensano 'felici' (94.1%) e la loro proiezione non va più in là di questo vago bisogno di benessere e di serenità. Il progetto di sé infatti assume come orizzonte quasi esclusivo la professionalità o l'impegno per terminare gli studi, mentre fa fatica a concretizzarsi in specifiche attuazioni future e orientamenti esistenziali. Nelle aspirazioni circa il proprio avvenire gli adolescenti vedono come fondamentali e, in egual misura, il lavoro e il matrimonio, per questo proiettandosi nel decennio futuro la maggioranza (89.5%) si immagina con un lavoro fra le mani e quasi la metà di essi si vede già sposato con figli (49.7%) o senza figli (23.0%). Non sono pochi quelli che affermano di non riuscire ad immaginarsi nel futuro (24.3%) e che addirittura non vogliono pensarci (22.3%). Bisogna dire che per gran parte di loro appare privo di garanzie, perché al momento attuale offre prospettive di disoccupazione più che di possibile occupazione.

2.2 *Prospettiva futura e cambiamento del Sistema di sé*

Tra i compiti evolutivi che definiscono l'identità, oltre a quelli relativi all'ampliamento delle competenze cognitive e della prospettiva temporale che include il futuro, si presenta fondamentale nell'adolescenza il cambiamento del Sistema di sé. L'ampliarsi dell'orizzonte cognitivo connesso con l'assunzione del pensiero ipotetico-deduttivo porta l'adolescente ad estendere i suoi interessi e a rendere più numerose e profonde le sue esperienze relazionali, ma soprattutto a porre maggiore attenzione alla dimensione temporale della propria esperienza. Ciò che si aspetta per il futuro, le paure, le speranze e i progetti influenzano il comportamento nel presente. Lo sviluppo del concetto di sé infatti sembra essere l'effetto della crescita intellettuale insieme all'accresciuta indipendenza emotiva, ma soprattutto dell'avvicinarsi di decisioni fondamentali relative all'occupazione, ai valori, al comportamento sessuale, alla scelta di amici⁹, fino alla scelta vocazionale. L'orientamento verso la ricerca di senso si intreccia con i processi di definizione di sé e di progettazione del futuro, anzi dà loro un tono e una coloritura particolare, risente però delle caratteristiche di incertezza e di confusione proprie degli adolescenti della nostra società.

Anche la definizione di sé si esprime in termini più intenzionali e progettuali. Richiesto di descrivere se stesso, confrontandosi con quello che era prima e con quello che vorrebbe essere, l'adolescente sembra preoccupato di trovare le prove della continuità del proprio sé nel tempo e nella diversità di

⁹ Cf. COLEMANN J. C., *La natura dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 1983, 67.

rapporti con gli altri oppure del valore del proprio sè in relazione alla possibilità di modificare la realtà circostante. L'evoluzione dell'identità di sè viene percepita prevalentemente in termini di relazione, ma anche di azione e di prospettiva futura, e questi tre aspetti si trovano spesso collegati nelle risposte degli adolescenti. Infatti nella prima fase dell'indagine, quando sono stati intervistati sul modo con cui loro si vedono e sui cambiamenti vissuti in questi anni, gli adolescenti si ritengono più maturi ed autonomi (39.2%), più aperti e socievoli (19.6%) e più responsabili di se stessi e degli altri (14.7%). Ma anche dai risultati della seconda fase il dato resta confermato; infatti emerge che gli adolescenti si sentono più cresciuti rispetto a qualche anno fa perché godono di una maggiore autonomia (possono star fuori la sera 59.0%, dispongono di soldi 36.8% e pensano di più al loro futuro 34.5%).

3. Valori e scopi della vita

La possibilità di fare delle scelte realistiche e rispondenti alle aspirazioni personali e ad un progetto di sè è fortemente collegata alla scoperta e all'elaborazione di valori che diano significato e scopo alla vita. È nell'adolescenza che si concretizza la scelta dei valori e si tende ad organizzarli in sistema di significato (o anche in 'ideologie') capaci di dare una prospettiva esistenziale unitaria alla vita. Ci domandiamo, pertanto, quali sono i 'sistemi di riferimento' con cui l'adolescente giudica i propri progetti e se l'elaborazione cognitiva di tali sistemi di significato dentro una propria gerarchia di valori lo porta a costruirsi una visione generale del mondo e della vita. Tale percorso evolutivo non sempre giunge a compimento, ma evidentemente realizza in maniera embrionale e incompleta. In proposito si osservano alcune linee di tendenza che vanno ulteriormente approfondite.

3.1 *Emergenza di valori affettivo-relazionali ed auto-realizzativi*

A che cosa gli adolescenti attribuiscono valore e quali sono le cose che essi ritengono più importanti per la loro vita? Gli orientamenti di valore che motivano le loro scelte e che danno un senso all'esistenza non si discostano molto dagli esiti di numerose indagini sia sui giovani che sui preadolescenti¹⁰.

Invitati a preoccuparsi su «ciò che più conta nella vita» gli adolescenti della ricerca esprimono valori di tipo affettivo-relazionale insieme a ideali di tipo auto-realizzativo. La prima cosa a cui annettono straordinaria importanza è l'amore e l'amicizia. L'amare e il volersi bene è collocato in testa alla propria gerarchia di valori (55.2%) a cui segue la salute (49.8%). La cultura

¹⁰ Cf. CAVALLI A. - DE LILLO A., *Giovani anni 80. Secondo rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 1988; Id., *Giovani anni 90. Terzo rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 1993; AA. VV., *L'età negata. Ricerca sui preadolescenti in Italia*, LDC, Torino, 1986.

e lo studio (34.2%) insieme a un lavoro sicuro (32.3%) sono ritenuti relativamente importanti, così come il formarsi una bella famiglia (22.4%), l'onestà (23.3%) e il denaro-benessere (20.9%). Mentre sembra perdere di importanza la fede (10.7%) e l'impegno sociale (8.2%). Come interpretare l'emergenza di questi valori e relazionali? Sembra di poter dire che la ricerca di soddisfacenti relazioni interpersonali costituisca per i nostri adolescenti qualcosa che dà sicurezza e stabilità in un tempo di grandi cambiamenti interiori ed esteriori, ma nello stesso tempo diventa il terreno privilegiato di assunzione di valori e significati, l'occasione per un'elaborazione anche cognitiva dei sistemi di significato con cui vagliare i propri progetti e attorno a cui polarizzare tutte le energie vitali.

È interessante notare come diventano criteri base per le scelte future, non tanto degli interessi materiali o di vantaggio economico, ma ideali di realizzazione personale. Infatti interrogati sull'importanza della scelta del lavoro e sulle motivazioni sottostanti ad essa, i nostri ragazzi rispondono che prima di tutto il lavoro deve portare ad una realizzazione personale (46.1% con una percentuale significativamente molto più alta nelle ragazze 53.9%) e che solo in un secondo luogo conta la retribuzione (35.4%) o il posto sicuro (30.5%). Non mancano evidentemente coloro (per lo più si tratta di maschi) che sono spinti dal miraggio del prestigio e della carriera (28.6%).

3.2 Orientamento verso la ricerca di un senso globale

Mentre la scelta dei valori dà un contenuto alla progettualità che nell'adolescenza si fa più personalizzata e si organizza in una gerarchia di significati successivamente elaborati in una visione del mondo e della vita, l'interrogativo sullo scopo da dare alla propria esistenza attiva un processo di ricerca che unifica risorse, aspirazioni e progetti in una o due direzioni in grado di offrire un senso alla vita. Questo passaggio, notevolmente complesso nella sua dinamica processuale, non si attua necessariamente nell'adolescenza, ma trova in essa le sue premesse per dispiegarsi in maniera più completa solo nella giovinezza.

I dati dell'indagine COSPES su questo punto offrono elementi interessanti che richiedono ulteriori conferme ed approfondimenti. Innanzitutto bisogna sottolineare che questi aspetti si presentano più evidenti nella prima fase della ricerca, a motivo della ricchezza dello strumento di indagine, l'intervista semi-strutturata. In un contesto di libera espressione e di stimoli prevalentemente aperti gli adolescenti hanno avuto la possibilità di esplorare il loro vissuto e di raccontarlo. Alla domanda: «Tu hai trovato un tuo scopo di vita?» solo un terzo degli adolescenti del campione rispondono positivamente (30.4%) e in genere si tratta dei diciannovenni, i quali in fondo hanno già operato alcune scelte importanti circa lo studio o il lavoro. Ma la maggioranza (52.6%) dichiara di non aver ancora scoperto quale è lo scopo della propria vita. Alcuni dicono che ci stanno pensando (8.8%) e altri evadono dalla domanda (8.0%). Un'attenta analisi dei dati però fa emergere una pro-

gressiva e costante tensione verso la ricerca di uno scopo della vita che cresce con l'età. Spesso l'interrogativo sul significato e sullo scopo della vita si innesta su un'altro che è tipico dell'età adolescenziale: «Chi sono io? Come sono veramente? Cosa voglio e cosa cerco dalla vita?». Infatti di fronte alla domanda: «Alla tua età è aumentata la capacità di riflettere su se stessi. Nel tuo caso è vero? Da che cosa lo capisci?» gli adolescenti riconoscono in massiccia maggioranza (85.1%) che l'aumentata capacità di riflessione e di introspezione favorisce l'emergere degli interrogativi di fondo su se stessi e sulla vita. Le risposte date nella seconda fase dell'indagine confermano ampiamente il dato emerso dalla prima fase, facendo comprendere come lo sviluppo dell'attitudine introspettiva vada di pari passo con la spinta a ricercare il senso della vita: mi interrogo di più sulle cose (43.4%); analizzo i miei sentimenti (31.1%); ripenso ai miei comportamenti (27.7%); discuto le mie scelte (23.3%); accetto di aver torto (20.3%); mi metto nei panni dell'altro (21.0%); mi confronto con gli altri (15.8%).

Verso quale visione del mondo e della vita si orientano i nostri adolescenti? È difficile dare una risposta univoca e definitiva. Si osservano tuttavia delle linee di tendenza che fanno emergere, da un lato un'assunzione di valori e di significati non più unicamente mediati dagli adulti o dalle istituzioni, dall'altro una rielaborazione personale di tali valori piuttosto povera e condizionata, perché ancora chiusa nell'alveo della dipendenza dalla famiglia e dai coetanei. Del resto risulta che gli orientamenti di fondo dei genitori costituiscono ancora un riferimento essenziale (64.7%); che, al di là delle appartenenze, sono, di una importanza fondamentale nella loro vita, anche rispetto al modo di pensare e di sentire dei coetanei¹¹. Una delle ipotesi della ricerca difatti prevede un'autonomia anticipata sul piano comportamentale, ma posticipata nell'ambito della progettazione e dell'elaborazione dei valori. In questo campo i nostri adolescenti appaiono 'dipendenti' e 'adattati' e rivelano una capacità di parziale protagonismo nell'elaborazione dei valori che risultano 'importanti' dall'ambiente familiare, dai coetanei o dai mass-media. Ciò si evidenzia maggiormente, se si guarda più da vicino all'uso del tempo libero e alle loro 'nuove abitudini' (discoteca, fumo, uscite, abbigliamento, ...) che risultano chiaramente influenzate dalle mode culturali create dalla società consumistica. La loro scelta di abitudini e l'elaborazione dei significati si mostrano di esigua consistenza personale. Si ha l'impressione che anche gli scopi della vita e i valori che guidano le loro scelte siano quasi 'paralleli' a tutti gli altri scopi, i più disperati, consumati nel tempo libero e vissuti fondamentalmente come 'passatempo'.

¹¹ Cf. DEL CORE P., *Adolescenti e senso della vita*, in *Rassegna CNOS*, 9, 2, 1993, 70-72.

4. Conclusione

Il tema dell'identità nell'adolescenza appare sempre più connesso a quello della progettualità e della ricerca di senso. La ricerca COSPES sugli adolescenti italiani ha puntato la sua analisi sui processi di formazione dell'identità e tra questi si ritrovano la progettualità e la prospettiva futura come dimensioni essenziali. I dati lasciano emergere una progettualità orientata verso una ricerca globale di senso, ma piuttosto bloccata sul presente e condizionata da una scarsa autonomia. Anche la definizione di sé, nucleo centrale dell'identità, appare influenzata dalla prospettiva temporale futura che però investe orientamenti e scelte progettuali che non hanno un ampio respiro. La proiezione nel futuro si esprime in termini ancora vaghi facendo fatica a concretizzarsi in specifiche attuazioni o scelte di vita. E ciò si rivela determinante per la ricerca di senso nella vita, che riceve un reale contraccolpo scontrandosi con la difficoltà a far fronte al problema dell'identità. Si osserva in merito la presenza di una tensione e di un orientamento verso una ricerca globale di senso, ma di fatto — se non verso i diciotto o i diciannove anni — i nostri adolescenti non sembrano molto toccati dalle 'difficili' domande relative al significato, al valore, alla direzione della loro vita.

GIORGIO
TONOLO

Prospettiva temporale nell'adolescenza

1. Il senso del tempo e adolescenza

L'evoluzione del senso del tempo sembra coincidere in larga misura con lo sviluppo dell'intelligenza stessa della persona e, in definitiva, del suo mondo psicologico globale.

Durante la prima infanzia la nascita della nozione del tempo è contestuale al formarsi da un lato del senso della continuità delle cose o persone intorno a sé e, dall'altro, del proprio Io come centro di attribuzione delle esperienze personali. Ed è proprio la consapevolezza di tale costanza che pare venga a costituire l'inizio della storia psicologica dell'individuo. Nell'adolescenza questo genere di consapevolezza si intensifica e soprattutto viene collegato a un Io in divenire. Per cui nel presente si inscrivono in modo marcatamente più esteso i ricordi del passato e le anticipazioni sul futuro e si va formando in particolare la percezione nell'esistenza di un rapporto dinamico tra sviluppo personale e caratteristiche dell'ambiente, costituito da individui, gruppi e contesto generale della propria cultura.

La ricerca che i COSPES stanno svolgendo sugli adolescenti italiani ha voluto mettere un'attenzione

specifica all'evoluzione della categoria temporale, in connessione con lo stesso sviluppo dei processi di formazione dell'identità personale e sociale. Tali processi, secondo i ricercatori COSPES possono trovare nella dimensione temporale come una specie di vettore o comunque di termometro di molteplici percorsi di maturazione propri di questo periodo.

Lo riconosce la psicanalisi quando attribuisce all'adolescenza il compito di sviluppare un ampio processo secondario di socializzazione, essenziale alla formazione dell'identità. Infatti l'individuo nella progressiva evoluzione del suo rapporto con la realtà aumenta anche la capacità di rinviare la soddisfazione dei bisogni e così si addestra ad inventare dei piani di azione sostitutivi. In questo modo accresce insieme la capacità di controllo sulla propria condotta, imparando ad anticiparla mentalmente e a valutarla nelle sue possibili conseguenze, anche a lunga scadenza. Nel nostro tipo di cultura occidentale la socializzazione pare anettere un'importanza particolare a questa tecnica di comportamento: ne deriva una incentivazione speciale all'iniziativa, alla perseveranza davanti agli ostacoli, alla produttività individuale e sociale.

Il cognitivismo da parte sua mette in evidenza un altro aspetto: nell'adolescente si va consolidando un approdo fondamentale, cioè l'acquisto di una più matura consapevolezza circa una realtà esterna a sé, di fronte quale egli è ormai in grado di distinguere una causalità propria e una causalità ambientale. Di conseguenza anche il tempo, che prima era essenzialmente «egocentrico», ora si fa via via più «decentrato» e oggettivo, e insieme più legato alla responsabilità delle scelte personali di organismo attivo e progettuale sulla propria vita.

2. Nozione di tempo, orizzonte e prospettiva temporale

L'indagine COSPES, volendo analizzare i mutamenti del senso del tempo nell'adolescenza soprattutto in riferimento al futuro, ha privilegiato la categoria della *prospettiva temporale*, sulla quale però si esigono varie precisazioni.

Per quanto importante, la prospettiva temporale è ancora oggi una nozione che secondo Nuttin (1980) rimane confusa e male integrata nella psicologia contemporanea. Anzitutto non si può non riscontrare, a suo giudizio, che «soltanto coloro che sono capaci di concepire e proporsi oggetti-méta lontani arrivano alla realizzazione di cose importanti», mentre «l'assenza di una prospettiva futura è uno dei fattori che determina l'incapacità psicologica di concepire e realizzare progetti costruttivi di una certa ampiezza». In questo senso si può registrare un grande ritorno d'interesse su questo tema da parte sua. Come contributo di chiarificazione Nuttin propone una distinzione tra nozione di tempo, orizzonte temporale e prospettiva temporale.

Quanto alla *nozione di tempo* si può dire che è alla riflessione filosofica di Kant che si deve un contributo decisivo nel porre l'attenzione sull'attività

mentale intesa anche come intuizione di noi stessi e dei nostri stati interiori. Per cui il senso del tempo viene ad apparire strettamente connesso con l'esperienza delle rappresentazioni interne dell'individuo. Positivismo e behaviorismo ridurranno poi questo concetto ai suoi aspetti prevalentemente quantitativi e meccanici. Il tempo, tradotto in termini puramente lineari e non complessi, non riguarderà più un'esperienza attiva maturata dentro molteplici fattori personali e sociali, quanto l'insieme delle reazioni esterne e misurabili, a prescindere dalla consapevolezza soggettiva.

Si sa che già Freud aveva collegato il concetto di tempo con la capacità di reggere ed elaborare mentalmente l'intervallo che intercorre fra l'apparizione del bisogno e la sua soddisfazione. Altri pure ne avevano evidenziato l'aspetto esperienziale e psicodinamico (Guyau 1902). Ma sono soprattutto Janet (1928) e Fraisse (1957) che incentrano l'attenzione sull'azione dell'individuo come vero contesto in cui si situa il senso effettivo dell'esperienza temporale. Si potrà così constatare (Fraisse 1957) che l'uomo ha vari modi di rapportarsi alle condizioni temporali della sua esistenza: adatta la sua vita ai ritmi esterni; percepisce i cambiamenti nella loro successione; stima il tempo per un possibile dominio sui cambiamenti.

Questa visione di nozione temporale come insieme di elementi cognitivi apre inevitabilmente a spazi di esperienza più ricchi, dati dall'orizzonte temporale. Tale orizzonte implica il fatto che l'individuo comprenda i vari significati possibili della sua esperienza umana: la collochi all'interno della vita sociale, la intuisca nell'intreccio dei suoi fattori cognitivi e motivazionali, la colga nel dispiegarsi delle sue dimensioni sul passato, il presente e il futuro. L'orizzonte temporale include così la globalità dei punti di riferimento delle esperienze individuali, quasi zona od estensione al limite, analogamente al concetto di orizzonte spaziale (Nuttin 1980).

Il passaggio da un quadro prevalentemente percettivo e cognitivo ad uno più psicodinamico e costruttivo viene segnato dal concetto di *prospettiva temporale* («time perspective» nella letteratura anglosassone e «horizont temporel» in quella francese). La sua definizione implica una serie di spiegazioni.

Nell'intreccio molteplice delle interazioni dell'individuo con il suo ambiente è possibile constatare che l'esistenza umana è essenzialmente sviluppo. L'uomo assume una prospettiva temporale allorché si definisce nei significati che si dà e si realizza progressivamente nei progetti che intende perseguire. Lo spazio della sua vita è così caratterizzato dalla distribuzione consapevole e intenzionale delle sue esperienze nel tempo, come in una specie di trama unica, che non è costituita semplicemente da un succedersi lineare di avvenimenti, ma viene prodotta da una interiorizzazione con cui l'individuo coglie unitariamente le esperienze varie della sua esistenza.

Passato, presente e futuro assumono così come una specie di struttura unificante. Non c'è dubbio che in tale struttura il presente possieda una particolare pregnanza. Perché, se è vero che qualsiasi comportamento si attua nel presente, bisogna riconoscere che solo i fattori che sono influenti in que-

sto momento sono capaci di conferire forza, direzione, e significati (Nuttin 1980).

Però in tutto questo già Kurt Lewin (1951) notava, ad esempio, come il benessere e il senso di sicurezza dell'individuo siano in realtà influenzati più dalle aspettative verso il futuro che dalla piacevolezza dell'esperienza attuale. Quindi la stessa elaborazione cognitiva di bisogni, intenzioni e compiti, che vengono formulati sulla base di esigenze sia individuali che della struttura sociale, sembra definita in modo determinante dalla direzione del presente verso un contesto «periferico», di orientamento. In definitiva, come nella prospettiva spaziale l'elemento della profondità sembra il più caratterizzante, in quella temporale l'elemento caratterizzante è la percezione degli avvenimenti vari nel tempo in un unico momento quasi attuale.

L'ottica di unitarietà perciò solitamente va *dal presente soprattutto in direzione del futuro*. «L'estensione della prospettiva futura, — sostiene Nuttin (1980) — occupa un ruolo fondamentale nell'elaborazione di progetti e piani di azione... (e poiché) la maggior parte delle realizzazioni importanti esigono dall'uomo una coordinazione costante di strutture mezzo-fine a lungo termine, la prospettiva temporale estesa, reale e attiva è un fattore determinante nella pianificazione e nella realizzazione dei progetti».

Non tutti gli studiosi però sono d'accordo con questa visione.

3. Prospettiva futura: nevrosi o sviluppo?

Autori come Allport (1955) pongono come strutturazione essenziale della personalità armonica un rapporto dinamico fra bagaglio di *disposizioni di base* derivanti dal passato, *motivi* connessi con la situazione presente e *valori o mete* da perseguire nel futuro. Analogamente Hans Thoma (1968) negli strati della personalità coglie un ego *impulsivo* o legato al passato, un ego *propulsivo* che urge verso l'attuazione di progetti futuri e un ego *prospettico* che raccorda le due istanze precedenti.

Secondo molti psicologi sembra che la vita umana si caratterizzi rispetto a quella animale soprattutto per la sua protettività.

Solo così l'uomo può avere degli interessi elaborati e duraturi che lo attivano e lo impegnano in attività che vanno al di là della semplice soddisfazione automatica dell'impulso immediato. Il bisogno è più tipicamente umano quando diventa un compito concreto che l'individuo si propone, non una reazione di necessità.

Se nell'uomo stesso, afferma Nuttin (1980), si dà un bisogno di conservazione o tendenza all'omeostasi, esiste pure un bisogno più specificamente umano che è quello dello sviluppo personale e dell'apertura verso l'altro. Ed è proprio questo secondo che si traduce maggiormente in fonte di attività intellettuale e di organizzazione del comportamento dell'individuo. Per cui l'insieme delle esperienze umane diviene pieno e significativo nella misura in cui sarà arricchito da progetti da realizzare e da scopi da raggiungere o,

come dice Frankl (1980, 1983) dal «senso della vita», che si traduce in fonte dinamica di motivazioni e di comportamenti. Dentro questa visione può allora assumere una particolare importanza il concetto e la realtà della prospettiva temporale: con la sua ampiezza, la sua profondità unitaria, e soprattutto con la sua apertura al futuro, inteso come spazio possibile dell'autorealizzazione, che racchiude in sé tutta una serie di obiettivi resi concretamente interdipendenti tra loro.

Bisogna riconoscere che molti psicologi non si ritrovano in questa concezione o almeno nelle sue accentuazioni. Per il comportamentismo, ad esempio, il concetto di prospettiva temporale è astratto e inaccettabile. Anche se Tolman (1932) con l'idea di «anticipazione» ha aperto un varco che ha fatto entrare il futuro nella psicologia behaviorista, questa ritiene che ogni comportamento può essere spiegato totalmente in termini di influenza del passato e della memoria. Affermazione che, naturalmente, può essere contestata se proposta in maniera esclusiva e unilaterale. Perché in realtà il fenomeno dell'orientamento al futuro è un effetto originale e primario che deriva dallo stato di motivazione. Infatti, sostiene Nuttin (1980), in virtù dello sviluppo superiore delle funzioni cognitive e della loro influenza nell'elaborazione dei bisogni e particolarmente nei processi di elaborazione dello scopo, nell'uomo l'anticipazione si distacca gradualmente dalla situazione attuale per aprirsi a «prospettive profonde».

Altre impostazioni privilegiano soprattutto il presente. Riempire la testa con oggetti passati e futuri, sostengono varie scuole terapeutiche che fanno capo ad autori come Maslow, Rogers, Perls..., significa svuotare il presente e impedire all'uomo di utilizzare quello che tiene in mano nel momento attuale. Idea che nasconde un malinteso. Infatti la migliore gravidanza del presente non è quella della semplice soddisfazione immediata, non è quella che si autoconsuma nell'istante privo di senso e di collocazione: fatti del genere avvengono nel bambino, nell'uomo primitivo oppure nei casi di stress.

Un'esperienza è densa e significativa solo se appartiene a una visione temporale estesa che la situa: dandole direzione, connessioni cognitive e risonanze emotivo-affettive. Senza prospettiva futura non possono sorgere né oggetti-meta né progetti per raggiungerli. In questo senso la prospettiva temporale sembra potenziare l'attività umana del presente attraverso due funzioni importanti: quella mnemonica di ritenzione selettiva del passato e quella costruttiva, di progettazione del futuro. In questo senso la prospettiva temporale può essere considerata come una specie di cantiere del progresso umano.

4. Prospettiva temporale, identità e adolescenza

L'organizzazione temporale, come dice Erikson (1968), diviene una struttura portante del processo di formazione dell'identità e proprio nel periodo dell'adolescenza porta ad una integrazione particolarmente intensa con una

rielaborazione organica delle rappresentazioni di sé dei periodi precedenti. Per la prima volta nella sua vita l'adolescente sperimenta coscientemente questo intreccio interno e per la prima volta incontra il bisogno di armonizzare istanze individuali e sociali fortemente diverse in una prospettiva di sviluppo unica.

Kurt Lewin (1951) ha segnalato alcuni dei motivi che fanno di questo periodo una vera fucina evolutiva: gli effetti delle trasformazioni corporee, le nuove esperienze di gruppo e in società, i rapporti mutati in famiglia, l'instabilità emotiva e l'insicurezza decisionale.

In una fase di vita particolarmente complessa come quella adolescenziale il futuro, secondo vari autori, diviene di fatto la dimensione saliente e dinamizzante (Klineberg 1967). Da un lato infatti sono le aspettative stesse dell'ambiente, famiglia e società che sollecitano l'adolescente a esplicitare un suo progetto vocazionale. Ma è anche la sua evoluzione intellettuale che lo rende capace di processi di anticipazione e di ipotesi alternative circa il futuro. E, infine, forse per la prima volta l'individuo è in grado di cogliere l'immagine dell'intero ciclo vitale con il suo insieme di risorse, limiti e aspirazioni.

5. La ricerca COSPES

Nella ricerca nazionale COSPES la categoria della prospettiva temporale aperta soprattutto al futuro viene assunta come un indicatore particolarmente efficace circa la maturazione globale della personalità adolescenziale. Ma, oltre che come dimensione specifica, essa viene anche analizzata nel suo collegamento con vari processi evolutivi tipici nella formazione dell'identità: la conoscenza di sé, la progettualità e l'orientamento, i valori e il senso della vita. Naturalmente in questa analisi viene posta una particolare attenzione a variabili individuali come l'età, il sesso, la personalità, il tipo di scolarità.

Tuttavia i ricercatori COSPES ritengono che la strutturazione dei significati cognitivo-motivazionali della persona sia anche connessa in modo inscindibile con l'ambiente. Per questo attribuiscono in ipotesi una particolare rilevanza ai fattori relazionali in quanto che le persone più significative (genitori, adulti, coetanei) sono particolarmente importanti nel determinare l'identità personale dell'adolescente e la sua apertura al mondo.

Il modello interpretativo adottato è di tipo sistemico. Per questo nell'indagine si cercherà di cogliere i segni dell'evoluzione adolescenziale attraverso le coordinate sia interiori che esterne del suo sviluppo. Verranno così vagliati contemporaneamente elementi di ordine cognitivo e affettivo dell'esperienza soggettiva, ma all'interno di riferimenti ambientali: in base cioè, come dice Tajfel (1972), alla rappresentazione che l'individuo si fa della società e del contesto più immediato di vita, come sistema di relazioni, istituzioni, norme e valori.

Oggetti specifici di studio sono, fra l'altro: l'atteggiamento negativo o

positivo verso i «tempi» della propria esistenza; il «centraggio» preferenziale sul passato, il presente e l'avvenire; la coerenza e l'articolazione della prospettiva temporale, soprattutto futura.

Le prime anticipazioni dell'indagine, ancora parziali e frammentarie, offrono un quadro complessivo che dà motivi di riflessione se non di preoccupazione.

All'invito di immaginare se stessi fra un decennio definiscono come traguardi principali prima di tutto il lavoro, quindi in misura quasi equivalente il matrimonio e, alquanto a distanza, la venuta dei figli. E mentre matrimonio e figli accendono maggiormente la fantasia delle femmine, il lavoro è il traguardo più ambito dei maschi. (v. Tav. - *Come ti immagini tra 10 anni?*);

Tav. - Come ti immagini tra 10 anni?

(Item 93 del Questionario «La mia esperienza di adolescente» - II fase ricerca)

Dati percentuali per età e sesso (i totali possono superare il 100% perché erano ammesse più risposte)

RISPOSTE	TOT. GEN.	TOTALI		M. e F.		M.		F.	
		M.	F.	14a.	19a.	14a.	19a.	14a.	19a.
Con un lavoro	89,5	88,8	90,2	78,0	→ 94,4	77,4	→ 96,3	78,6	→ 92,3
Sposato co figli	49,7	44,8	54,5	36,3	→ 63,4	36,3	→ 54,4	36,3	→ 72,5
Ancora in famiglia	18,6	22,2	15,0	32,3	→ 10,2	35,1	→ 13,0	29,6	→ 7,5
Non so immaginare	24,3	23,1	25,5	21,9	→ 27,0	19,4	→ 25,3	24,4	→ 29,3
Non voglio pensarci	22,3	22,2	22,3	21,7	→ 21,6	21,5	→ 19,5	21,8	→ 23,8

Al di là comunque di queste indicazioni generiche, molti tra gli adolescenti intervistati rivelano una notevole indefinitezza circa le prospettive del loro avvenire. L'arco di tempo su cui si sviluppa una loro precisa previsionabilità è poco esteso. Spesso delineano delle mete temporali ristrette semplicemente al raggiungimento di un impiego, alla preparazione alla professione o solo all'impegno immediato per il completamento degli studi. In questo modo i contenuti delle loro aspettative appaiono limitati nella qualità e sfuocati nel tempo. L'analisi qualitativa dei loro orientamenti verso il futuro fa trasparire piuttosto diffusamente dinamiche allentate, quasi di mordente e di intense polarizzazioni. La struttura delle motivazioni presenta spesso una certa labilità e un grado modesto di coerenza globale.

Si tratta quindi di adolescenti che sembrano guardare all'avvenire con un atteggiamento di fondo di attesa quasi distaccata. Per ora sono centrati in prevalenza sull'oggi: si sentono protetti dalla famiglia, frequentano la scuola o un Centro professionale e per intanto dicono di essere sufficientemente gratificati dalle occasioni attuali di incontro o di amicizia.

Quando alla tensione per dare possibilmente un senso unitario alla pro-

pria vita il panorama offerto dai soggetti dell'indagine è difficilmente definibile. Senza dubbio in questo arco di età aumentano interrogativi, inquietudini e spinte alla ricerca. Nella maggioranza dei casi però, e anche al termine dell'adolescenza, le risposte sono ancora incerte e poco elaborate. I loro «sistemi di riferimento» rispecchiano la frammentazione di esperienze vissute dentro un ambiente sociale particolarmente complesso e diversificato. Con l'effetto che la stessa spinta vitale verso l'autocalizzazione è poco intensa e di durata breve. Così la loro visione del mondo e della propria esistenza appare di dimensioni modeste e con una strutturazione globale spesso incoerente e lacunosa.

Fin d'ora, e proprio attraverso il filtro di verifica offerto dalla prospettiva del tempo, sembra già lecita una domanda conclusiva e nodale: l'adolescenza è ancora il periodo essenziale dell'identità?

Nota bibliografica

- ALLPORT, G. W., 1955 *Becoming*, New Haven, Yale University Press, trad. It.: *Divenire fondamenti di una psicologia della personalità*, Firenze, Giunti-Barbora, 1963.
- ERIKSON, E. K., 1968 *Identity, youth and crisis*, Norton, New York; trad. it. *Gioventù e crisi di identità*, Armando, Roma, 1974.
- FRAISSE, P., 1957 *Psychologie du temps*, Paris, PUF.
- FRANKL, V. E., 1980 *Alla ricerca di un significato della vita. I fondamenti spiritualistici della logoterapia*, Milano, Mursia.
- FRANKL, V. E., 1983 *Un significato per l'esistenza. Psicoterapia e umanesimo*, Roma, Città Nuova.
- GUYAU, J. M., 1902 *La genèse de l'idée du temps*, Paris Alcan.
- JANET, P., 1928 *L'évolution de la mémoire et de la notion de temps*, Paris Chaline.
- KLINEBERG, S. L., 1967 *Changes in outlook on the future between childhood and adolescence*, in «*Journal of Personality and Social Psychology*», 8, pp. 253-257.
- LEWIN, K., 1951 *Field theory in social science*, New York, harper & Row trad. it.: *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, 1972.
- NUTTIN, J. R., 1980 *Motivation et perspective d'avenir*, Louvain Presses Universitaires de Louvain; trad. it.: *Motivazione e prospettiva futura*, Roma, LAS 1992.
- TAJFEL, H., 1972 *La catégorisation sociale*, in *Introduction à la psychologie sociale*, vol. I, a cura di S. Moscovici, Paris, Larousse.
- THOMAE, H., 1968 *Das Individuum und seine welt. Eine persönlichkeistheorie* Hografe, Göttingen.
- TOLMAN, E. C., 1932 *Purpositive behavior in animals and men*, New York - London, The Century Co.

UMBERTO
FONTANA

L'orientamento universitario

1. Un dato sconcertante

Già da tempo si sentiva la necessità di una sperimentazione in proposito, ma l'occasione fu data dalla pubblicazione dell'Annuario Statistico Italiano nel 1987 che presentò, forse per la prima volta, un dato sconcertante. La sensibilità di tutti gli orientatori si rivolse al problema degli studenti che, frustrati e in polemica con le strutture universitarie abbandonano gli studi da matricole (o nei primi anni di iscrizione), comunque senza aver fatto esami, o che, rimasti assai in dietro sul piano di studi, non concludono mai e vanno a ingrossare le schiere di coloro che «hanno fallito», e che di conseguenza rinunciano ad entrare da professionisti nel mondo del lavoro.

Segnalò il problema, tra i primi, il prof. G. De Rita (ora segretario generale del CNEL) durante una storica conferenza tenuta nella Sala dei Giganti a Padova nella ricorrenza del 40° anniversario di fondazione del Collegio V. Mazza.

Parlando della situazione del mondo universitario italiano definì «nuovi poveri» gli studenti che non hanno stimoli intellettuali e motivazione a proseguire,

e chiamò «nuova povertà» la situazione che ne conseguiva «(...) Oggi dobbiamo dire che la mancanza di provocazione intellettuale molto spesso è la vera povertà... C'è tutta una tradizione nella cultura cattolica e nella vostra tradizione (parlava in prevalenza a membri del Collegio D. Mazza) di attenzione alle vecchie povertà di chi non ha soldi, di chi non ha la possibilità di darsi una residenza nell'ambito universitario, di chi non ha la possibilità di vivere decentemente la propria carriera universitaria. Oggi bisogna avere attenzione alle nuove povertà. La povertà di chi non ha stimoli, di chi resterebbe solo, di chi non ha in qualche modo nella famiglia o nell'ambiente, un retroterra culturale, capace di dargli questa dimensione di studio universitario...»¹.

Egli analizzando in tale occasione alcuni dati impressionanti presentati dall'Annuario Statistico Italiano concludeva che:

— *l'università era diventata scuola di massa*, ma che purtroppo non era sincronizzata con le aspettative degli studenti;

— solo il 30% infatti di coloro che si iscrivono, arrivano a percorrerla fino in fondo, *concludendo con la laurea*;

— *l'università italiana è retta da due «logiche» opposte*:

a) ha offerto *apertura a tutti*, con conseguente super affollamento delle strutture (e inquinamento di programmi e curricoli), ma

b) *esclude contemporaneamente dal mondo del lavoro qualificato*, connotato dall'etichetta «professionisti», tutti *quegli* studenti di colore grigio (entrati dai portoni inopportunitamente aperti) *che non emergono per eccellenza*.

Connessi con questi problemi egli enucleava due filoni di bisogni (o «nuove povertà»): le persone umane che vanno alla deriva, e l'impoverimento progressivo (per gli individui, le famiglie e la società) sul piano economico e culturale.

Da questa analisi prese l'avvio il lavoro di orientamento universitario che iniziarono insieme il Centro di Orientamento COSPES di Verona, che già si era interessato al problema degli universitari in difficoltà, e il Collegio Universitario D. MAZZA, che da sempre aveva lavorato con gli universitari.

Il progetto COSPES per l'orientamento della fascia di ragazzi che concludono la scuola media superiore e si apprestano ad entrare nell'università (approntato a gruppi di studio negli anni precedenti) si dimostrò assai proficuo quando si decise di intervenire finalmente con un'attività orientativa a favore di questi studenti.

Nel Centro COSPES di Verona, da me diretto dal 1982, prendemmo in considerazione proprio questa sperimentazione, con la collaborazione fattiva della struttura universitaria offerta dal Collegio D. Nicola Mazza di Padova, già da decenni inserito nella problematica degli universitari.

¹ Da una conferenza del prof. Giuseppe DE RITA, in occasione del 40° del Collegio Universitario D. Nicola Mazza, tenuta nella Sala dei Giganti in data 22/10/1988 (registrazione non rivista dall'autore).

Si discusse e si progettò qualche intervento per venire incontro alle «nuove povertà», ma ci fu subito concordanza sulla necessità di intervenire con azione di orientamento sull'area di quegli studenti che si preparano all'iscrizione universitaria.

Orientamento nell'accezione di «approccio multifattoriale, in cui, nella complessità che questo comporta, vengono ad avere accoglienza e rilevanza il problema della persona, quello formativo e quello economico sociale»².

Furono così iniziati coraggiosamente gli stages di orientamento all'università, che raccolsero operatori plurimi e studenti di classi terminali della scuola superiore, a Costagrande di Verona, nella sede Centro Studi D. Mazza.

2. Intuizione di un bisogno: I dati della ricerca COSPES

La parte tecnica fu assunta dal Centro COSPES «P. Mengotti» dell'Istituto S. Zeno; la parte promozionale e logistica dal Centro Studi del Collegio Universitario. Si sperimentò per la prima volta su larga scala la metodologia COSPES approntata per la fascia universitaria, venendo incontro così di intuito alle aspettative dei giovani di oggi, i quali — come emerge dalla Ricerca COSPES 93 sui giovani delle medie superiori — nel contesto scolastico si sentono:

— *non sufficientemente preparati ad affrontare la scuola futura* (un buon 10% sia dei maschi che delle femmine;

— *assai coinvolti e partecipi* (in una percentuale che supera il 45,5% e si avvicina al 50% nelle fasce dei diciottenni e dei diciannovenni);

— *desiderosi di essere aiutati a scoprire i propri valori* nei confronti delle discipline (in percentuale analoga a quella della partecipazione scolastica, verso il 50%);

— e certo in *sintonia di comprensione* con il mondo scolastico (percentuali verso il 25%).

Tutti rivolgono sulla scuola lusinghiere aspettative espresse da attribuzioni particolari. Essa deve:

— *preparare alla vita* (lo dice il 35% sia dei maschi che delle femmine di ogni fascia);

— *preparare al domani* verosimilmente professionale (se lo aspetta oltre il 70% di tutti gli intervistati!);

— e tutti coralmemente insistono che essa deve venir rinnovata in modo energico verso il 70% ancora);

— e deve venir *raccordata con il mondo del lavoro* (40-41% in assoluto, con tendenza a crescere fino al 60% nelle fasce di chi esce dalla scuola verso

² Dal Manuale COSPES: *Orientare: chi, come e perché: Manuale per l'orientamento nell'arco evolutivo*, a cura di A. Musso, SEI, 1990, p. 1.

la maturità). Allora intuimmo, oggi affermiamo questi dati emersi dalla Ricerca¹.

Ci rivolgemmo ai maturandi e ai neo maturati di tutte le scuole di Verona e delle città vicine.

3. Una programmazione coraggiosa

Fu esteso un piano operativo attorno a questi tre obiettivi: *stimolare* nei ragazzi la formazione di un *progetto professionale* con il relativo tragitto di studio a questo funzionale; *comunicare una serie di nozioni tecniche*, attuali e sicure riguardanti le Università e i percorsi di studio, che ognuno avrebbe dovuto porre a fondamento della propria riflessione, e *aiutare i ragazzi a rivedere o a scoprire) il loro modo di essere studenti*, sollecitando ognuno a scoprire le proprie aspirazioni, le proprie capacità, le proprie motivazioni.

Intento principale degli organizzatori di questi corsi fu quello di immergere i ragazzi in un bagno di stimolazioni, messe in sequenza logica e strutturate in modo da suscitare una reazione intensa sul problema del proprio futuro professionale. Un momento di «full immersion», dunque, proprio come nei congressi dei professionisti, come nelle conferenze di esperti che si scambiano esperienze, visuali e modalità nuove per affrontare problemi importanti...

I canali di informazione che hanno veicolato l'informazione sui corsi furono quelli normali del mondo adulto: giornali e radio locali, volantini distribuiti da varie agenzie (compresa la scuola, che però si dimostrò l'agenzia meno adatta) e la propaganda «clientelistica», tramite conoscenza diretta. Invitammo i ragazzi ad iscriversi personalmente al programma che comprendeva un fine settimana fuori famiglia, inclusi anche due pernottamenti e il momento dei pasti e delle ricreazioni comuni; a lavorare esclusivamente tra ragazzi, senza la partecipazione di genitori o insegnanti.

Il lavoro guidato avrebbe coperto tutto l'arco della giornata lavorativa e sarebbe stato svolto a blocchi:

a) *conferenze* di docenti universitari su contenuti nuovi: sul metodo di studio, sullo stile di vita all'università, sulla motivazione alla professione, sulle professioni...²;

b) *dinamiche di gruppo* (in momento serale), guidate da psicologi specializzati, per la rielaborazione di contenuti, tra i quali la comunicazione del

¹ Riportato in anteprima dai tabulati di: Indagine COSPES 1993, Items 57, 58, 59.

² Le conferenze tenute da Docenti illustri o Professionisti che miravano a illustrare i blocchi delle professioni (ad es. le professioni mediche, le professioni forensi, gli ingegneri, i ricercatori ecc.), furono continuate per tutto l'anno scolastico in vari punti della città, opportunamente propagate da manifesti e richiami radio. Purtroppo questo prezioso «laboratorio» di idee concrete sulle professioni si rivelò il meno proficuo, in quanto fu piuttosto disertato dai ragazzi.

proprio progetto professionale e del tragitto da percorrersi per raggiungerlo;
c) *ricerca su di sé* con l'ausilio di tests attitudinali, proposti e applicati in quei giorni, e successivo colloquio clinico con un esperto del Centro, da prenotarsi nel mese successivo, presso la sede COSPES di Via D. Minzoni.

4. Un'esperienza felice

Negli anni che vanno dal 1988 al 1992 furono tenuti almeno dieci stages, con un totale di oltre quattrocento studenti dell'ultimo o penultimo anno di scuola media superiore (più ragazze che maschi, a dire il vero). Ogni corso ebbe volutamente non meno di venticinque e non più di quaranta ragazzi, proprio per conservare il carattere di gruppo con possibilità di libere interazioni. I ragazzi furono divisi in modo casuale in tre o quattro gruppi di discussione e di dinamica. Fu mantenuto per ogni corso lo stesso programma, gli stessi relatori e gli stessi operatori di dinamica, con pochissime variazioni.

L'opportunità di sottoporsi ad una batteria di tests psicoattitudinali e di personalità fu proposta all'inizio con una certa titubanza, ma fu la carta vincente: tutti i ragazzi vollero fare i test e liberamente vennero al colloquio clinico. Con parecchi si iniziò addirittura un dialogo che, in un secondo momento coinvolse anche la famiglia e portò a risolvere situazioni difficili e a distendere relazioni assai tese, che duravano da tanto tempo.

Al colloquio clinico fu chiesta a tutti una valutazione sul gradimento: la totalità si disse soddisfatta sia per quanto riguarda i contenuti che per quanto riguarda le dinamiche di gruppo. Gli stages furono possibili solo perché la Fondazione del Collegio Don Mazza mise a disposizione generosamente il Centro di Costagrande e il Centro COSPES i suoi psicologi clinici con costi modesti e accessibili.

Anche noi valutammo l'esperienza veramente utile, per cui si decise di descriverla *abbastanza dettagliatamente* — nei contenuti e nella metodologia — in un volume edito dalla casa editrice Mazziana di Padova⁵.

⁵ Sta nascendo da questa esperienza un libro di prossima pubblicazione sull'orientamento universitario, che descrive l'originale esperienza del Centro COSPES di Verona e del Collegio Universitario D. Mazza di Padova. Il titolo esprime abbastanza bene il programma: FONTANA U., PICCOLBONI G. (a cura): *Costruiamo un professionista, l'esperienza di Costagrande*, ed. Mazziana, 1993.

LAURETTA
VALENTE

Quale orientamento nella Formazione Professionale

I. Premessa - Ipotesi generali

Potrebbe essere utile avere a disposizione una *analisi a confronto, sia a livello italiano che europeo*, tra i tre fondamentali sistemi formativi, Scuola, Formazione Professionale (FP), lavoro, che hanno via via diversificato e consolidato un loro proprio modo di essere e che richiamano attualmente l'attenzione del mondo sociale, economico e politico.

Più interessante riuscirebbe l'esito di una *analisi degli eventuali collegamenti esistenti e sperimentati tra questi tre sistemi formativi*.

Non essendo disponibili strumenti di questo tipo utilizzabili ai fini progettuali nell'ambito della *formazione professionale*, è possibile e doveroso offrire strumenti formativi ai giovani perché possano utilizzarli pertinentemente nella loro preparazione e formazione e nella progettazione del loro futuro professionale di qualunque livello esso sia.

Sono un dato di fatto nell'ambito dei sistemi citati, le antinomie sempre più definite quali:

- Istruzione generale e Formazione Professionale
- motivazione all'Istruzione e alla Formazione Professionale
- polivalenza e specializzazione
- disoccupazione e bisogni economici
- forza lavoro potenziale e forza lavoro non occupata

Queste antinomie costituiscono alternativamente dei punti di contrasto; degli elementi concreti di intervento; poli-dialettici per lo studio di ipotesi sistemico-organizzative della formazione.

Nel contesto della strutturazione dell'offerta formativa, la strada percorribile rimane quella pedagogica.

Una serie di ipotesi generali potranno consentire di chiarire le possibili concretizzazioni:

1. I sistemi formativi ridefiniranno il loro ruolo e la loro significatività, se saranno in grado di accogliere, suscitare e supportare la progettualità di vita dei destinatari;
2. I sistemi formativi potranno rivestire una concreta utilità generale, se saranno in grado di riconoscere e dialogare con le realtà che costituiranno le sedi di espletamento della progettualità dei destinatari;
3. In particolare la FP potrà consegnare gli strumenti della professionalità a qualsiasi livello, se sarà in grado di stimolare, dialogare con la progettualità professionale dei destinatari su dimensioni concrete e possibili.
4. È quindi possibile recuperare uno specifico, concreto e spendibile valore aggiunto dato dalla FP, se questa è imperniata su un articolato e adeguato sistema di orientamento.

Il contributo, anche se breve, vuole delineare una proposta organizzativa per l'orientamento nella FP.

2. Quale contesto culturale¹

Il dibattito sull'Orientamento, in questi ultimi anni, si è andato intensificando anche in Italia, tuttavia non ha ancora assunto una forma che raccolga consensi e offra un appiglio operativo.

In particolare l'insediamento e le attività avviate dal Comitato nazionale per l'Orientamento promosso dal Ministero del Lavoro ha contribuito ad attivare una serie di proposte interessanti che però hanno ben presto conosciuto la stasi.

La ricerca-indagine sui servizi di orientamento in Italia condotta dal Centro Ricerche Sociali 1989-1991 resa nota nel 1992 ha individuato alcuni problemi che si rivelano sempre più critici in prospettiva di un servizio di orientamento efficace:

¹ Cfr. ISFOL, *Rapporto ISFOL sulle attività di orientamento realizzate dal Ministero del Lavoro, Ministero della Pubblica Istruzione, Regioni*, 1992, Maggioli, Rimini.

- la necessità di una distribuzione omogenea del servizio a livello nazionale, evitando il sorgere di «aree deboli» e «aree ricche»;
- la necessità del coordinamento delle iniziative;
- la necessità di superare la «occasionalità» del servizio per passare ad un servizio continuato e sistematico.

A livello di qualificazione del servizio di Orientamento una vasta letteratura converge ormai nell'indicare gli elementi fondamentali per la realizzazione di un efficace servizio di Orientamento:

- la disponibilità e l'utilizzo di informazioni esaurienti ed accessibili;
- l'integrazione dell'orientamento nella programmazione formativa;
- il collegamento e il coinvolgimento delle risorse del territorio;
- la realizzazione di un servizio di Orientamento personalizzato.

Lo spazio naturale per la realizzazione di una qualificazione adeguata del servizio è, per alcuni aspetti, all'interno della FP e precisamente nella progettazione e nella programmazione delle attività formative recuperando supporti informativi, tecnici e specialistici.

A livello comunitario sono state tracciate le linee per una concreta collaborazione tra i Paesi Membri sul tema dell'orientamento dando avvio ad una ampia gamma di programmi e reti transnazionali quali Petra, Erasmus, Tempus, Now, Horizon, Euroform, ..., hanno consentito la realizzazione di progetti interessanti in cui l'Orientamento ha costituito un elemento significativo integrato e «conditio sine qua non» per l'avvio dell'azione formativa, del monitoraggio, dell'inserimento lavorativo degli utenti al termine ed elemento valutativo «ex post».

3. L'orientamento come strumento formativo

L'Orientamento è definito una modalità formativa permanente², definizione che rimane valida per la FP in misura maggiore che per ogni altro sistema formativo, essendo strumento di più immediato investimento lavorativo.

L'azione formativa dell'Orientamento si espleta a livello didattico, motivazionale, progettuale.

3.1. Strumento di organizzazione didattica

La FP ha sempre ricercato metodologie più adeguate per offrire a diversi livelli e con tempi contenuti, l'opportunità di acquisire competenze compiti e mansioni del profilo professionale previsto dalla qualifica.

Il collegamento stretto delle metodologie didattiche con gli obiettivi del

² VIGLIETTI M., *op. cit.*

profilo professionale ha conferito una peculiare duttilità alla pianificazione didattica impegnando spesso, attrezzature, strumenti e metodologie produttive proprie delle aziende.

L'inserimento di moduli e ottiche orientative nella pianificazione didattica conferisce all'azione formativa una struttura dinamica usufruendo di elementi quali:

- riferimenti territoriali,
- riferimenti relativi alla domanda, progettualità, situazione dell'utenza,
- disponibilità di informazione,
- disponibilità di un archivio dati.

Una buona gestione di questi elementi informativi consente di tener meglio presenti le esigenze dell'utenza, di individuare i punti di riferimento per la realizzazione di visite guidate e per la pianificazione dello stage; di predisporre il monitoraggio valutativo dei progetti e dell'azione formativa; di individuare gli indici che consentono di analizzare il rapporto costi-benefici.

Moduli a finalità orientativa, calibrati in tutto l'arco della azione formativa, consentono agli utenti una maggiore consapevolezza degli obiettivi professionali, ed una valutazione più adeguata delle proprie possibilità e prospettive.

3.2. Strumento di potenziamento motivazionale

L'utenza della FP approda spesso ai Centri dopo esperienze frustranti sia scolastiche che lavorative. Queste esperienze aggiunte alle problematiche dell'incremento della disoccupazione fa sì che una larga fascia della forza lavoro giovanile affronti passivamente e spesso fatalisticamente il proprio progetto professionale. Una azione orientativa, attuata in momenti chiave dell'azione formativa, può consentire il recupero motivazionale ed un atteggiamento attivo e dinamico in rapporto al proprio progetto professionale.

È necessario stimolare negli utenti la presa di coscienza delle proprie potenzialità di qualsiasi livello, e spingerli alla realizzazione di un inventario delle proprie risorse; è opportuno suscitare interesse per una migliore conoscenza del proprio territorio dal punto di vista occupazionale e stimolare la creatività anche nella direzione dell'autoimpiego; è utile una verifica degli interessi, delle abilità delle attitudini con l'eventuale contributo di un Centro specialistico; è opportuno avviare una fase di progettazione e gestione attiva del proprio futuro a partire dalla qualifica professionale in via di conseguimento. Questa fase va sostenuta in tre direzioni:

- progettualità professionale,
- progettualità formativa continua,
- progettualità autoimprenditoriale.

Relativamente all'ultimo punto è utile impostare la didattica formativa secondo una dinamica cooperativistica della gestione delle informazioni e dei dati anche attraverso esercizi di simulazione d'impresa.

3.3. Strumento progettuale

La progettualità professionale, costituisce un obiettivo prioritario dell'azione formativa. Va considerata sotto un duplice aspetto: quello relativo alla progettualità del CFP e dei suoi operatori e quello relativo ad una specifica competenza da consegnare all'utente.

3.3.1. Potenzialità progettuale del CFP

Per incrementare e qualificare la potenzialità progettuale del CFP e degli operatori si rende necessario puntualizzare una organizzazione di lavoro in équipe attraverso cui assicurare l'espletamento di diverse funzioni interagenti in modo sistemico e adeguati servizi formativi:

- orientamento-informazione,
- formazione,
- osservazione sul M.d.L.

Le funzioni professionali che consentono di espletare i servizi formativi indicati possono assumere la seguente tipologia³:

- * funzioni di linea
 - ricerca -progettazione
 - documentazione
 - informazione
 - tutoraggio
 - docenza
- * funzioni di staff:
 - gestione delle risorse umane
 - gestione delle risorse tecniche
 - gestione delle risorse economiche
- * funzione direzionale.

Di conseguenza è necessario che gli operatori acquisiscano competenze polivalenti e la abilità di condurre coordinati interventi di équipe⁴.

3.3.2 Competenza progettuale dell'utente

La pianificazione della azione formativa comporta lo sviluppo di diverse linee di competenza peraltro già evidenziate:

- apprendimento e assunzione delle competenze relative alla qualifica professionale,
- avvio di una progettualità professionale nella linea della formazione continua,

³ CIOFS-FP, «Formazione e sperimentazione di un modello agenziale nella FP», indagine preliminare, Roma, 1992 (in corso di pubblicazione).

⁴ CNOS-FAP, Ricerca-Intervento. «Identità e formazione del formatore con funzione di coordinamento e delle attività di orientamento», Roma 1992.

- apprendimento della ricerca e della gestione delle informazioni utili al proprio inserimento lavorativo e all'incremento della propria professionalità,
- acquisizione di competenze e/o informazioni nella direzione dell'autoimpiego e dell'imprenditoria.

Quanto detto comporta che la pianificazione della azione formativa diventi anche azione orientativa in rapporto all'utenza, alla capacità progettuale del Centro, ad uno specifico dialogo con il territorio e con le organizzazioni e istituzioni attive.

4. I tempi dell'orientamento

L'Orientamento compete a tutte le fasi della progettazione e la temporizzazione degli interventi può essere scandita nei quattro nodi significativi del percorso formativo: «ex ante», «in itinere», «ex post», «in accompagnamento».

4.1. Interventi ex ante

Gli obiettivi dell'intervento «ex ante» riguardano la chiarificazione dell'iniziativa formativa, della qualifica occupazionale, dell'impegno e delle abilità richieste nel curriculum, nell'espletamento delle mansioni e dei compiti previsti dal profilo professionale e la verifica dei prerequisiti.

L'intervento orientativo ex ante può assumere una diversa configurazione a seconda delle esigenze dell'iniziativa formativa e dell'utenza. Esso, assolve certamente ad una funzione selettiva; tuttavia, considerando particolari tipologie di utenza che fanno domanda di accesso al corso e secondo le possibilità della programmazione, può essere previsto un modulo unico a sè stante, con specifici obiettivi orientativi nei diversi settori formativi, per tutti coloro che hanno fatto domanda, offrendo adeguate informazioni a tutti e selezionando gli utenti più adatti al corso in oggetto. L'iniziativa costituisce anche un primo azzeramento pedagogico-didattico rispetto agli obiettivi del percorso formativo.

4.2. Interventi in itinere

Gli interventi di Orientamento «in itinere» percorrono trasversalmente tutta l'attività didattica. Gli obiettivi in itinere, come già accennato, riguardano la presa di coscienza delle proprie risorse e delle potenzialità personali, dell'impegno professionale previsto dal profilo della qualifica e la propria progettualità di sviluppo. Ogni modulo del processo formativo deve prevedere obiettivi orientativi. Inoltre è necessario collocare all'interno del curriculum specifiche unità di intervento che vanno previste con particolare cura nei momenti di alternanza con il mercato del lavoro e nel momento di avvio all'occupazione.

4.3. *Interventi ex post*

La fase «ex post» si colloca a seguito dell'acquisizione delle competenze tecniche previste per l'espletamento dei compiti della qualifica. Gli obiettivi riguardano l'acquisizione delle capacità gestionali in rapporto alla qualifica e alle competenze acquisite all'interno di uno specifico contesto lavorativo.

5. **Strategia e strumenti**

L'argomento è affrontato in linea indicativa e merita una trattazione più approfondita e strutturata con tematizzazioni concrete per il reperimento e l'organizzazione degli strumenti utili.

5.1. *Strumenti tecnico-specialistici*

Nella conduzione di un programma di Orientamento, che accolga tra specifici obiettivi anche quelli relativi alla valorizzazione delle risorse umane, è opportuno strutturare un rapporto con un Centro specialistico di psicologia dell'orientamento.

I momenti più significativi che necessitano di un supporto sono appunto quelli che riguardano:

- l'organizzazione dell'orientamento «ex ante» specificatamente e della selezione;
- la programmazione dello stage;
- il bilancio «ex post» dell'azione formativa con la necessità di avvio dell'utente ad un proprio progetto di attività professionale, di ricerca del lavoro e di formazione continua;
- l'inserimento lavorativo, con l'obiettivo di rafforzare la capacità di trattare la propria specifica offerta di lavoro.

Il servizio risponde alle esigenze di individuare meglio gli interessi dell'utente, le attitudini, le risorse umane disponibili o da stimolare, ed eventualmente la progettualità professionale «ex-ante» «in itinere» «ex post» e in fase di accompagnamento.

5.2. *Strumenti formativi a carattere interdisciplinare*

Possono essere raccolti sotto questo gruppo tutta una serie di strumenti esistenti sul mercato che possono essere utilizzati dai «tutor» e dai formatori stessi, previa una breve preparazione e abilitazione all'uso. Tali strumenti contribuiscono ad assolvere gli obiettivi di specifici moduli orientativi facenti parte dell'azione formativa che riguardano: la costruzione di un proprio progetto professionale, la consapevolezza delle proprie risorse e attitudini, la capacità di porre sul mercato la propria qualifica professionale. Tali obiettivi spesso riguardano categorie particolari (donne, emarginati, lavoratori nella necessità di riconversione, utenti di prima formazione). Tuttavia è bene tener presenti questi aspetti per ogni utenza formativa.

5.3. *Strumenti didattici*

I normali strumenti didattici possono costituire degli ottimi supporti ai fini dell'orientamento.

Per essere efficaci gli strumenti didattici esplicitamente finalizzati all'Orientamento, vanno ritagliati nell'iter della strutturazione formativa, individuando una modalità partecipativa degli utenti alla finalizzazione stessa dell'azione formativa.

Gli elementi di indagine sul territorio che hanno lasciato prevedere spazi di spendibilità della qualifica progettata possono costituire elementi di una unità didattica ai fini orientativi. Tale inserimento, se pur semplice, può porsi in continuità all'indagine che ha motivato la progettazione dell'azione.

Il programma formativo finalizzato alla qualifica con specifiche mansioni e competenze da acquisire può costituire, in un preciso momento dell'azione uno strumento didattico di confronto orientativo. Altrettanto significativo è il confronto sui criteri e le modalità di verifica e valutazione degli apprendimenti, se sono bene identificati nella organizzazione didattica.

La pianificazione dello stage prepara ad un confronto delle competenze acquisite, del proprio patrimonio professionale, delle proprie risorse, con un concreto impegno lavorativo, con un ambiente di lavoro e con «un datore di lavoro». La pianificazione dello stage, la scelta dell'azienda delle mansioni e dei ruoli da sperimentare rappresenta un importante momento didattico-orientativo.

L'«ex-post» dell'azione formativa costituisce un momento di termine e di avvio di un processo. Una azione orientativo-didattica collocata al termine dell'azione formativa è opportuna. Occorre finalizzare l'intervento alla individuazione di un progetto professionale dell'utente che preveda la preparazione della documentazione utile; la ricerca di un impiego ossia la raccolta dei dati e delle informazioni utili a tale ricerca; un eventuale incremento della formazione professionale; un ipotesi di autoimpiego; ecc.

Specifiche azioni in questo senso contribuiscono a rassicurare e a rafforzare la volontà e la fiducia nella ricerca, specie in fasce di utenza più svantaggiate.

La lettura dello schema 1 può fornire una sintesi per inserimento di azioni orientativo-didattiche.

6. Strutture e figure professionali dell'orientamento nel CFP

6.1. *Strutture*

Esistono diverse tipologie di strutture a cui è possibile accedere per ottenere delle informazioni. Gli osservatori del Mercato del Lavoro e gli Informagiovani sono una realtà attiva in diverse Regioni anche se non in tutte. Sono disponibili «sportelli» per diverse tipologie di destinatari in risposta al bisogno informativo e formativo-professionale.

Schema 1



Si rende tuttavia necessaria una struttura orientativa che non possenga soltanto informazioni da erogare ma che riesca a mediare opportunamente queste informazioni, sappia aiutare l'utente a riconoscere e a leggere i propri bisogni e la propria domanda, ad individuare e organizzare le informazioni utili (necessarie e sufficienti) attorno ad un progetto professionale adeguato.

I COSPES e poche altre strutture si sono cimentate in questa direzione e rappresentano punti di riferimento tecnico-specialistici necessari e utili all'azione orientativa assolutamente indispensabili alla FP.

I CFP, per quanto detto finora, costituiscono anch'essi a pieno titolo una struttura che eroga orientamento nella misura e nei modi strettamente formativi e informativo-didattici; necessita tuttavia di supporti tecnici che sappiano proporre specifici strumenti e indagini adeguate.

Lo schema n. 2 può offrire una esplicitazione grafica di organizzazione interattiva.

6.2. *Figure professionali*

Il dibattito relativo alle figure professionali è tuttora aperto. Sono state condotte delle riflessioni e letture dell'attività esistente in materia di Orientamento ad ogni livello e sono state delineate figure e compiti professionali. Le figure professionali relative al servizio di Orientamento, considerando particolarmente la FP, vanno individuate all'interno della gestione del processo formativo e all'interno della struttura tecnica di supporto.

In questa sede può essere sufficiente riassumere in una tabella a doppia entrata (cfr schema 3) le tappe del Servizio di Orientamento previste nella FP, in rapporto agli elementi del processo formativo. La presenza della struttura specialistica a supporto è evidenziata nella colonna delle transazioni.

La lettura in chiave orientativa dell'impostazione didattica dell'azione formativa consente di far rientrare la FP nelle politiche attive del lavoro. L'Orientamento si rivela una «conditio sine qua non» l'efficacia ed efficienza degli interventi formativi a qualunque livello.

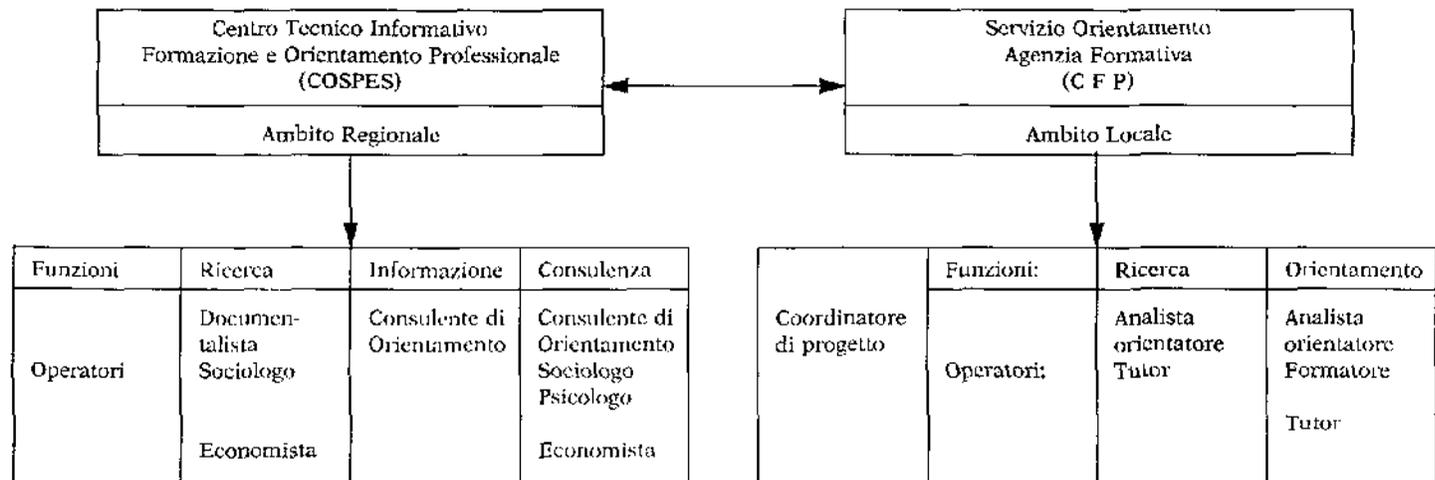
Concludendo

La FP costituisce un significativo investimento finanziario per la qualificazione professionale delle risorse umane del lavoro.

Il compito tuttavia non è validamente assolto senza la realizzazione di interfacce a carattere pedagogico, metodologico, istituzionale con le realtà territoriali ed in particolare con le risorse occupazionali, con i servizi informativi e formativi esistenti, con le strutture istituzionali.

L'offerta formativa necessita di partire da concreti bisogni formativo-professionali rilevati sul territorio e su di essi ricade passando attraverso l'attivazione della progettualità professionale della persona utente. Tale traiettoria non può essere percorsa in modo pertinente senza attivare strategie orientative fruibili ed efficienti.

Schema 2



Schema 3

ELEMENTI DI PROCESSO SERVIZI	FIGURE	FUNZIONI E COMPITI	METODOLOGIE	TARGET	TRANSAZIONI
<p>ORIENTAMENTO PEROFESIONALE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interessi personali - Risorse formative 	<ul style="list-style-type: none"> - CONSIGLIERE DI ORIENTAM. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestione informaz. - Gestione strumenti - Gestione colloquio 	<ul style="list-style-type: none"> - Ricerca/azione - Preventività 	<p>Domanda di orientamento per FP e lavoro</p>	<p>Utenti Direzione OCF Associaz. cat. e aziende CFP Scuole e Ist. Servizi orientam.</p>
<p>ORIENTAMENTO IN ITINERE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avvio ai corsi - Itinerario formativo - Stage, visite guidate... 	<ul style="list-style-type: none"> - CONSIGLIERE DI ORIENTAM. - FORMATORI - TUTOR 	<ul style="list-style-type: none"> - Individuazione delle abilità - Individuazione potenzialità di gruppo - Scelta delle strategie - Sviluppo in funzione delle professionalità 	<ul style="list-style-type: none"> - Ricerca/azione - Esperienza formativa strutturata 	<p>Iscritti</p>	<p>Utenti Direzione OCF Associaz. cat. e aziende Servizio orient.</p>
<p>INSERIMENTO LAVORATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Attenzione alla struttura del collocamento - 1° avvio alla occupazione - Reinserimento Lav. - Modifica prof. - Guida ai concorsi - Colloquio 	<ul style="list-style-type: none"> - TUTOR - CONSIGLIERE DI ORIENTAM. 	<ul style="list-style-type: none"> - Individuazione interessi e competenze prof. - Gestione delle informazioni relative alla offerta o alle possibilità occupazionali 	<ul style="list-style-type: none"> - Ricerca/azione 	<p>Domanda di orientam. per la occupazione</p>	<p>Direzione Associazione cat. e aziende Servizi orientam.</p>

Riferimenti bibliografici

- CIOFS-FP (1992) *Formazione e sperimentazione di un modello agenziale nella FP, indagine preliminare*, Roma.
- CIOFS-FP (1993) *Progetto di Ricerca Formazione e Sperimentazione di un Modello di Orientamento per la Formazione Professionale*, Roma, giugno.
- CIOFS-FP (1993) *Ruolo e competenze del Consigliere di Orientamento nelle strutture formative orientate all'attivazione di un modello agenziale nella FP*, Progetto sperimentale, Roma.
- CNOS-FAP (1992) *Ricerca-Intervento. Identità e formazione del formatore con funzione di coordinamento delle attività di orientamento*, Roma.
- COSPES 1990 = *Orientare: chi, come e perché - Manuale per l'Orientamento nell'arco evolutivo* Torino. SEI.
- ISFOL (1992) *Rapporto ISFOL sulle attività di orientamento realizzate dal Ministero del Lavoro, Ministero della Pubblica Istruzione, Regioni, Maggioli, Rimini*.
- MINISTERO DEL LAVORO E DELLA PREVIDENZA SOCIALE (1991) *Manuale per l'orientamento ad uso delle sezioni circoscrizionali per l'impiego*, Roma.
- U. TANONI - P. Penzo (1989): «L'Orientamento nei processi di FP. Linee per un progetto di Orientamento nei CFP» in *Rassegna CNOS*, febbraio.
- VIGLIETTI M. (1989) *Orientamento, una modalità educativa permanente*, Torino, SEI.

MODELLI ed ESPERIENZE

FORMAZIONE DEGLI ORIENTATORI

CLEMENTE
POLACEK

Biennio di specializzazione per orientatori*

1. Riferimenti teorici

L'orientamento è un'attività prettamente educativa che contribuisce al raggiungimento delle finalità generali dell'educazione: rendere l'uomo libero e capace di costruire la sua esistenza, realizzare le proprie finalità e contribuire alla trasformazione della società di cui egli fa parte.

L'orientamento persegue delle finalità distinte dall'educazione che consistono nel raggiungimento della maturità professionale. Per il raggiungimento di tali finalità, l'orientamento possiede un insieme di metodologie che in parte trae da altre discipline e in parte elabora per proprio conto.

L'orientamento consiste in un insieme di principi, procedimenti, metodi e strumenti tratti dalle discipline che si occupano di studiare la natura dell'uomo, di verificare sperimentalmente la validità dei loro assunti e di esaminare empiricamente l'utilità dei loro metodi e strumenti.

Le discipline che offrono il contributo all'orientamento sono sostanzialmente sette:

* Da «Quaderni dell'orientamento», n. 15, Università di Camerino, 1991 (Atti 7° Corso di orient. univ.).

- Filosofia dell'educazione: destino umano e il significato dell'attività lavorativa nell'esistenza umana.
- Metodologia pedagogica: metodologie adatte per una formazione intellettuale, sociale, etica e professionale e ne stabilisce le finalità.
- Sociologia della gioventù: conoscenza del mondo giovanile con le sue aspirazioni e tendenze; rapporto con l'attività lavorativa; conosce atteggiamenti dei giovani verso il lavoro, i loro valori, l'importanza e il significato dell'attività lavorativa.
- Psicologia dello sviluppo: fasi evolutive e offre dei criteri per valutare i processi maturativi; dedica particolare attenzione allo sviluppo e alla maturazione professionale; tale sviluppo è fortemente condizionato da altri sviluppi (intellettivo, affettivo, sociale, etico) che iniziano prima.
- Psicologia differenziale: informazioni sulle caratteristiche individuali basate sulle componenti attitudinali, emotive e motivazionali; descrive e definisce i vari gruppi tra i quali i gruppi professionali occupano il primo posto.
- Psicologia del lavoro: informazioni sul processo di adattamento al lavoro, sulle fonti di soddisfazione e sulle aspirazioni in rapporto all'attività lavorativa.
- Psicologia clinica: informazioni sui comportamenti socialmente inaccettabili e controproducenti, sul disadattamento lavorativo.

Il contributo riguarda specificatamente i fini (Filosofia dell'educazione e Metodologia pedagogica), la conoscenza della società (Sociologia della gioventù) e la conoscenza del soggetto da orientare (varie discipline psicologiche).

Oltre ad appropriarsi di alcune metodologie, l'Orientamento ne elabora di proprie e si preoccupa di verificare sperimentalmente la loro efficacia; in tal modo vengono elaborati nuovi costrutti, legati prevalentemente allo sviluppo e alla maturazione professionale.

Data la ricchezza di principi, opzioni e metodi, è possibile elaborare progetti di orientamento differenti, accentuando alcune finalità specifiche dell'intervento orientativo o referendo metodi particolari; tutto ciò nell'ambito di una gestione pluralistica dell'orientamento e di una fruttuosa sperimentazione; più ricchi sono i principi, più valide le metodologie e più efficace è il progetto.

L'organizzazione del corso è affidata dalla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Salesiana di Roma ad un gruppo gestore, composto da quattro professori della FSE e da due membri segnalati dall'Associazione Nazionale COSPES, che concorre nella docenza e nella supervisione dei tirocini.

2. Corso biennale di specializzazione

2.1. Prerequisiti del corso

Il Corso di specializzazione presuppone alcune conoscenze di base di Scienze dell'Educazione che in linea di massima corrispondono alle seguenti discipline:

- Introduzione alla metodologia della ricerca positiva
- Metodologia pedagogica generale
- Psicologia generale e dinamica
- Psicologia dello sviluppo umano
- Psicologia dell'interazione educativa
- Psicologia dell'istruzione
- Introduzione alla dimensione socio-politica dell'educazione.

2.2. *Obiettivi del corso*

Il Corso intende fornire sensibilità educativa e pedagogica centrata sulla persona; competenze operative fondate su validi principi teorici; abilità in virtù delle quali il futuro esperto in orientamento possa:

- a) comprendere i processi psicologici e sociali che intervengono nelle scelte esistenziali e professionali del soggetto e i fattori che le guidano;
- b) analizzare le situazioni sociali, particolarmente quelle che si riferiscono al mondo del lavoro;
- c) mediare le informazioni sulla condizione occupazionale in rapporto ai soggetti per quali è previsto il servizio.

2.3. *Prospetto delle discipline*

Discipline metodologiche

Statistica descrittiva, tecniche psico-diagnostiche, aspetti educativi dell'orientamento, programmazione didattica, animazione e gestione del consiglio di classe.

Discipline contenutistiche

Legislazione e organizzazione scolastica, formazione professionale, descrizione sociologica dei giovani, teorie della scelta, diritto del lavoro, elementi di economia, psicologia del lavoro, ruolo della famiglia e orientamento differenziale.

Ad ogni disciplina viene assegnato uno o due crediti. Un credito ammonta a 12 ore. Il numero dei crediti è di 23, pari a 276 ore.

STATISTICA DESCRITTIVA

Obiettivo

Si tratta di un Corso introduttivo ai concetti di base della statistica descrittiva, con un breve cenno ai problemi del campionamento. Alla fine del Corso i partecipanti avranno preso contatto con concetti e tecniche di calcolo che li aiuteranno:

- a comprendere il significato dei principali concetti di statistica descrittiva elementare (frequenze, valori medi, variabilità, associazione fra variabili);
- a utilizzare semplici formule per il loro calcolo (manuale o mediante calcolatore).

Argomenti

- Dati statistici e loro fonti.
- Organizzazione dei dati e loro presentazione tramite tabelle e grafici.
- Valori medi (media aritmetica, mediana (e centili), moda..) e loro significato.
- Variabilità dei dati e sua misura.
- Trasformazione di dati e costruzione di scale.
- Associazione tra variabili e sua possibilità di misura: il coefficiente di correlazione.
- Usi del coefficiente di correlazione nella ricerca psicologica.
- Cenni ai problemi di campionamento.

ELABORAZIONE E REQUISITI DELLE TECNICHE PSICODIAGNOSTICHE

Obiettivo

Offrire delle informazioni che preparino gli operatori ad un uso cauto e responsabile dei mezzi diagnostici.

Argomenti

- Definizione ed elaborazione dei mezzi diagnostici.
- Formulazione ed analisi dei quesiti.
- Requisiti degli strumenti: oggettività nella somministrazione e nell'interpretazione; fedeltà e costanza della rilevazione; validità della rilevazione.
- Elaborazione delle norme (tipi di norme, scelta del campione per l'elaborazione).

TECNICHE PSICODIAGNOSTICHE STRUTTURATE

Obiettivo

Far conoscere alcuni strumenti diagnostici adatti ai soggetti in maturazione professionale (dai 14 ai 20 anni circa) e offrire dei criteri sull'uso dei medesimi.

Argomenti

- Presentazione e valutazione di: test attitudinali, inventari di interessi, questionari sulle preferenze professionali e sui valori professionali, questionari di personalità.
- Elaborazione del profilo individuale in base al singolo strumento diagnostico utilizzato.
- Sintesi del profilo individuale in base alla totalità degli strumenti utilizzati.

TECNICHE DEL COLLOQUIO

Obiettivo

Conoscenze teoriche circa la comunicazione psicologica e le sue diverse forme di realizzazione. Acquisizione delle competenze comunicative per la conduzione del colloquio psicologico in situazione di orientamento.

Argomenti

- Esposizione sulla natura della comunicazione, sulle sue diverse forme e sua funzione.
- Descrizione e caratterizzazione del colloquio orientativo e sua collocazione nella consulenza psicopedagogica.
- Conoscenza dei processi di svolgimento del colloquio orientativo e acquisizione delle specifiche competenze comunicative.
- Strutturazione del colloquio psicologico.
- Presentazione delle forme di documentazione e criteri di validità in riferimento alla qualità del colloquio psicologico e orientativo.

ASPETTI EDUCATIVI DELL'ORIENTAMENTO

Obiettivo

Offrire una visione sintetica e critica delle varie metodologie dell'orientamento e introdurre i partecipanti alla conoscenza e all'uso di una metodologia per l'orientamento.

Argomenti

- L'orientamento come problema pedagogico: la personalità in sviluppo in cerca della propria identità; il giovane in situazione di orientamento.
- L'orientamento come azione educativa (definizione del problema).
- L'orientamento come sintesi del processo educativo.
- L'aspetto essenziale dell'orientamento: l'autodefinizione della persona nei rapporti con se stessa, con gli altri, con i valori.

PROGRAMMAZIONE DIDATTICA DELL'ORIENTAMENTO

Obiettivo

Offrire nozioni generali di programmazione didattica e presentare esperienze di programmazione di orientamento.

Argomenti

- Linee generali di programmazione didattica: finalità, obiettivi, metodi, tempi, verifica.

ANIMAZIONE E GESTIONE DEL CONSIGLIO DI CLASSE

Obiettivo

Offrire conoscenze sulla gestione del consiglio di classe ai fini dell'orientamento.

Argomenti

- Competenze del consiglio di classe.
- Ruolo del preside e/o del coordinatore del consiglio di classe.
- L'operatore di orientamento nel consiglio di classe.

LEGISLAZIONE E ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA

Obiettivo

Offrire riferimenti ai sistemi formativi per la locazione dell'orientamento.

Argomenti

- L'istituzione scolastica: finalità, principali caratteristiche storico-evolutive ed elementi di analisi nel quadro delle principali tendenze dell'educazione.
- L'organizzazione pre-scolastica: situazione attuale e problemi aperti.
- Il diritto all'istruzione nella scuola dell'obbligo: aspetti attuali e innovativi.
- La scuola si organizza contro l'emarginazione e lo svantaggio: innovazione legislativa e problemi.
- Il sistema degli studi secondari superiori in trasformazione.
- La partecipazione scolastica; il governo della scuola.
- Il personale della scuola: formazione, reclutamento e aggiornamento.
- La sperimentazione e l'innovazione.
- La ricerca educativa, gli istituti didattici.
- I problemi dell'università in trasformazione.
- I problemi istituzionali e normativi dell'orientamento.
- La dimensione sovranazionale dei problemi nella scuola: effetti del sistema scolastico italiano.

PROBLEMI DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Obiettivo

Presentare le caratteristiche principali della formazione professionale e i problemi che nascono negli interventi formativi ad essa legati, particolarmente in ambienti giovanili. Confrontare modelli di intervento formativo in

rapporto all'organizzazione del lavoro, allo sviluppo tecnologico e all'evoluzione sociale.

Argomenti

- Sviluppo della formazione professionale, con riferimento particolare ai paesi industrializzati e al periodo post-bellico.
- Condizioni di lavoro nelle situazioni normali di tali paesi, con particolare riferimento all'Italia.
- Aspetti significativi nel contesto del mondo produttivo da un punto di vista sociale e formativo: mobilità, evoluzione tecnologica, problemi aziendali...).
- Interventi di formazione professionale rivolti particolarmente ad utenze giovanili.

DESCRIZIONE SOCIOLOGICA DEI GIOVANI D'OGGI

Obiettivo

Inquadrare il discorso psicologico in una prospettiva sociologica che descriva le condizioni strutturali e culturali dell'Italia e della condizione giovanile, all'interno della quale si pone il problema dell'orientamento giovanile e del lavoro.

Argomenti

- Attualità delle problematiche giovanili: orientamenti, ricerche ed esperienze in Italia e in Europa; dati qualitativi e quantitativi.
- Deregulation e società complessa.
- Una lettura critica della condizione giovanile.
- Cultura giovanile e sistema sociale: tipologie dei nuovi sistemi di significato; i giovani e le «8 Italie».
- Analisi dei nuovi movimenti giovanili; bisogni di aggregazione e identità.

TEORIE DELLA SCELTA PROFESSIONALE

Obiettivo

Esporre le principali teorie della scelta professionale ed offrire indicazioni sulla loro applicazione pratica nell'orientamento.

Argomenti

- Natura della teoria in genere e presupposti per l'elaborazione di essa.
- Esposizione delle principali teorie (Roe, Holland, Super).

DIRITTO DEL LAVORO

Obiettivo

Introdurre alla comprensione dell'assetto giuridico e normativo che regola i diversi rapporti di lavoro e collegare ad essi le relazioni sindacali e le politiche formative.

Argomenti

- Le fonti del diritto del lavoro nella Costituzione Italiana, nella legislazione vigente, nei Contratti Collettivi.
- La giurisprudenza e questioni particolari attinenti rapporti di lavoro.
- Le tipologie attuali dei rapporti di lavoro.
- Lo statuto dei lavoratori.
- Il collocamento e le nuove strutture territoriali.
- I servizi di orientamento per e sul lavoro.

ELEMENTI DI ECONOMIA

Obiettivo

Introdurre alla comprensione della problematica attinente alle leggi e ai modelli teorici della realtà economica generale.

Argomenti

- L'analisi economica dei principali sistemi.
- Lavoro e occupazione nell'analisi dei principali sistemi economici.
- Formazione e distribuzione del reddito nazionale.
- La risorsa «persona» nei modelli economici.

MERCATO DEL LAVORO

Obiettivo

Evidenziare i criteri di utilizzo delle informazioni statistiche nell'orientamento.

Argomenti

- Il mercato del lavoro nell'analisi dei dati statistici.
- Caratteristiche strutturali del mercato del lavoro in Italia.
- La questione occupazionale italiana.
- Politica attiva del lavoro e categorie a rischio.
- Occupazione e nuove tecnologie nelle società post-industriali.

PSICOLOGIA DEL LAVORO

Obiettivo

Descrivere le componenti e definire i processi psicologici che intervengono nella esperienza lavorativa.

Argomenti

- Cenni storici sulla psicologia del lavoro e delle organizzazioni.
- Le interazioni nell'esperienza lavorativa: aspetti e problemi.
- La socializzazione al lavoro.
- Motivazioni e lavoro.
- Psicosomatica e psicopatologia del lavoro.
- Psicologia della disoccupazione.

RUOLO E PROFESSIONALITÀ DELL'ORIENTATORE

Obiettivo

Offrire dei quadri di riferimento per l'identità professionale dell'orientatore e sensibilizzare alla componente deontologica dell'orientatore.

Argomento

- Ruolo e compiti dell'orientatore.

FAMIGLIA COME FATTORE DELL'ORIENTAMENTO

Obiettivo

Presentare la funzione della famiglia nello sviluppo professionale del figlio e gli eventuali condizionamenti.

Argomenti

- L'apprendimento nella dinamica evolutiva, sociale, orientativa.
- Il ruolo dei genitori nel processo dell'orientamento.
- La famiglia: stratificazione sociale e orientamenti lavorativi.
- L'esercizio del potere e l'attività decisionale nella famiglia.
- Attese e aspettative dei genitori sui figli.
- Composizione della famiglia e ordine di nascita.

ORIENTAMENTO DIFFERENZIALE

Obiettivo

Introdurre alla problematica dei soggetti impediti nelle loro funzioni fisiche, psichiche e di alcune categorie di persone (favorite o condizionate).

Argomenti

- Attuali tendenze dell'orientamento per i soggetti in difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di socializzazione.
- L'approccio diagnostico e operativo secondo l'O.M.S.
- La realizzazione italiana di integrazione scolastica e sociale dei soggetti in difficoltà.
- Metodologie per l'orientamento e l'inserimento sociale e occupazionale dei soggetti in difficoltà.
- Strumenti e tecniche per l'accertamento dei residui attitudinali e dei potenziali di sviluppo nei soggetti in difficoltà.
- L'apporto dei Centri di Orientamento nel servizio di «counseling» a favore dei soggetti disabili, disadattati, emarginati.
- Lo sviluppo professionale della donna.
- La problematica dei soggetti dotati.

2.4. Metodologie del corso

La metodologia di base sarà quella espositiva, che consisterà nelle lezioni teoriche. Ma tale metodologia sarà affiancata da quattro metodologie complementari, perchè i corsisti approfondiscano le loro competenze teoriche e acquisiscano delle competenze operative. Si tratta di esercitazioni, seminari e visite guidate.

Esercitazioni

Lo scopo delle esercitazioni è quello di affrontare i contenuti di una determinata disciplina e, mediante opportuni esercizi, impadronirsi delle informazioni in modo tale da renderli operativi. Per mezzo delle esercitazioni vengono «esplicitati» i contenuti esposti durante le lezioni e acquisite delle competenze operazionali. Le esercitazioni sono un prolungamento delle discipline come, per esempio, quella di statistica, di tecniche diagnostiche e di colloquio.

L'esercitazione inizia con l'assegnazione di precisi compiti di esercizi su argomenti specifici della disciplina. I corsisti sono assistiti durante l'esercitazione dal titolare o dal suo assistente. I risultati vengono esaminati e valutati dal titolare.

Seminari

Lo scopo dei seminari è quello di approfondire un argomento di una disciplina oppure di estendere la problematica ad una disciplina affine.

Il docente propone vari argomenti e i corsisti scelgono la tematica che può interessarli in modo particolare. Il docente imposta l'argomento e indica le fonti che devono essere lette con attenzione, comprese e sintetizzate dai corsisti. Questi possono lavorare in gruppo oppure individualmente. Fatta la raccolta dei dati e superata la fase di documentazione, le informazioni ven-

gono raccolte e presentate dal capogruppo oppure dai singoli partecipanti. Il docente aiuterà i corsisti ad elaborare i contenuti in strutture coerenti.

I seminari possono essere realizzati in tutte le discipline.

Un esito positivo del seminario significherà l'apprendimento di una valida metodologia del lavoro mentale e scientifico e preparerà alla metodologia della tesina.

Visite

Le visite ai centri di formazione e agli enti di produzione possono essere utili ai corsisti per costatare come i principi e le metodologie vengono realizzate praticamente.

Gli enti ai quali la visita deve essere fatta saranno scelti con precisa finalità in stretto rapporto alla finalità del Corso.

Il docente che organizza la visita presenterà prima l'ente ai corsisti e indicherà poi lo scopo della visita. Dopo la visita sarà valutata l'esperienza e saranno tratte le debite conclusioni.

2.5. Norme per il tirocinio

Espletata la preparazione teorica, segue al secondo anno il tirocinio pratico. Le ore di tirocinio previste sono 300, pari a 25 crediti da effettuarsi presso un Centro di orientamento COSPES riconosciuto, con la supervisione del Direttore.

Aspetti organizzativi

1. Il tirocinante e il Direttore del Centro stendono un programma, tenendo conto delle norme circa la distribuzione delle attività da svolgere e delle preferenze dell'interessato.

2. Il tirocinante terrà un diario accurato sulle attività svolte, annotandone anche la durata. Il Direttore verificherà periodicamente la compilazione di tale diario, che rappresenta la documentazione del lavoro svolto.

Distribuzione dei contenuti

1. Il tirocinante deve acquisire competenza nell'uso dei mezzi diagnostici strutturati atti a rilevare le attitudini, gli interessi professionali, le preferenze, i valori, la motivazione allo studio, ai diversi livelli d'età degli interessati (dalla scuola secondaria all'università). Il Direttore del Centro offrirà al tirocinante la possibilità di somministrare tali prove; supervisionerà la correzione, indicherà come interpretare i risultati e chiederà al corsista di tentare la stesura del profilo in base ai risultati rilevati. Si ritiene che in media tre ore per ogni mezzo diagnostico possano essere sufficienti, riservando quindi complessivamente a tale attività intorno alle 50 ore.

2. Il tirocinante prenderà contatti con gli enti locali che si occupano di orientamento, e che contribuiscono al processo orientativo. Tali sono i cen-

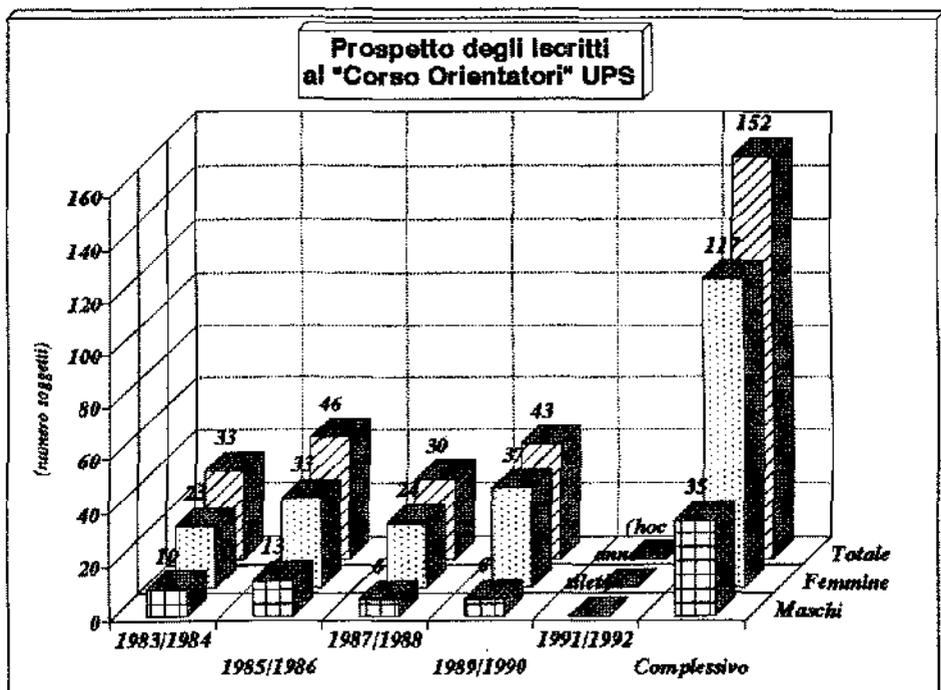
tri di documentazione, gli enti che elaborano i dati sull'occupazione e i centri pilota. Il Direttore darà al tirocinante delle indicazioni su come elaborare le informazioni per gli utenti dei diversi livelli di scolarità e lo informerà sui sussidi disponibili e verificherà il tutto. A tali attività lo studente dedicherà circa 50 ore.

3. Il Direttore inserirà il tirocinante in qualche scuola, dove egli potrà partecipare all'intero processo dell'orientamento: dai contatti con l'istituzione scolastica, alla somministrazione delle prove diagnostiche, ai consigli di classe, agli incontri con i genitori. Per questa attività sono previste 100 ore.

4. Il Direttore farà esercitare il corsista nella conduzione del colloquio dell'orientamento. In questa fase avrà cura di assisterlo e di guidarlo, affidandogli dei soggetti per la pratica, di cui il tirocinante riferirà al Direttore stesso. Gli offrirà inoltre la possibilità di incontrare soggetti di diversa età e scolarità, dedicando complessivamente a tale attività intorno alle 50 ore.

5. Il Direttore illustrerà le modalità per organizzare un intervento di orientamento nelle varie istituzioni scolastiche e darà, altresì, delle indicazioni su gli aspetti pratici e sulla normativa attuale. A ciò dedicherà circa 20 ore.

6. Alla conclusione del tirocinio il tirocinante dovrà stendere una relazione sull'intera attività e presentarla al Direttore del Centro.



Gli iscritti provengono da tutte le Regioni italiane, con prevalenza dell'Italia Centrale. Il titolo conseguito è stato riconosciuto anche per l'iscrizione all'Albo degli Psicologi (art. 33,c).

CARMEN
SALA

Scuola per Consiglieri di Orientamento scolastico e professionale e per Consiglieri psicopedagogici

La formazione degli operatori di orientamento è in rapporto di interdipendenza con le problematiche di orientamento e riflette nella sua storia le linee di sviluppo che hanno contrassegnato il progredire dei servizi di orientamento, in riferimento anche alle diverse impostazioni concettuali e teoriche che si sono avvicendate negli ultimi 40 anni.

L'orientamento, nella sua trasformazione da branca applicata della psicologia, ha acquisito nel tempo una configurazione autonoma, con metodologia e finalità specifiche, sia pure integrabili a molte altre discipline. Pertanto la figura degli operatori del settore ha assunto nel tempo un ruolo sempre più differenziato e articolato, in riferimento alla complessità delle richieste emergenti dalle varie realtà sociali, dal mondo della scuola, dalle indicazioni e dalle normative ministeriali e comunitarie. Poiché negli anni '60 il problema dell'orientamento si era imposto per il sorgere ed il moltiplicarsi in Lombardia di Centri di orientamento, si sentì l'esigenza di costruire a Milano una Scuola per la formazione di operatori specificamente preparati.

La Scuola ha iniziato la sua attività presso l'Università Cattolica il 17 novembre 1960, dopo un periodo di studi preliminari. Hanno collaborato alla sua programmazione ed alla sua realizzazione il Rettore dell'Università Padre Agostino Gemelli, il direttore dell'Istituto di Psicologia prof. Leonardo Ancora, il Presidente dell'Amministrazione provinciale Erasmo Peracchi, il prof. Marcello Cesa-Bianchi quale rappresentante del Comune, il prof. Assunto Quadrio, designato Direttore della Scuola.

Il Corso, biennale, era organizzato in insegnamenti teorici, integrati da un periodo di tirocinio, teso alla specifica formazione professionale.

L'ammissione, aperta a diplomati e laureati, era subordinata al superamento di prove psicoattitudinali.

Il piano di studi iniziale ha subito nel corso degli anni alcune sostanziali modifiche dal punto di vista contenutistico, nell'intento di avvicinarsi alla definizione di figura e ruolo del consigliere, in conformità alle conclusioni del III congresso internazionale di Bruxelles, alla continua evoluzione del concetto di orientamento ed alle esigenze del contesto socio-ambientale.

Dal 1960, oltre a modificazioni didattiche, si è attuato anche un sensibile sviluppo nella strutturazione della Scuola, inserendola nel contesto universitario, favorendo la frequenza ai Corsi accademici delle diverse discipline, quali Psicologia generale ed evolutiva, Pedagogia, Sociologia, Diritto del lavoro, afferenti a diverse Facoltà (Lettere, Magistero, Scienze Politiche).

Dal 1965 al 1974 vennero attuati anche Corsi estivi al Passo della Mendola, per rispondere alle molte richieste di formazione di insegnanti provenienti dalle diverse Regioni italiane, in ordine al problema orientativo.

I Corsi estivi, triennali, corrispondevano per contenuti disciplinari ai Corsi biennali e come questi richiedevano la frequenza delle lezioni per il superamento degli esami previsti e della tesi finale.

La sede milanese ha continuato la sua attività, aprendo nel frattempo l'indirizzo per «Consigliere Psicopedagogico» più attinente alle esigenze del mondo della scuola per la preparazione degli insegnanti.

La scuola media, infatti, come agenzia educativa, nella realizzazione delle finalità previste dalla legge istitutiva e dalle premesse ai nuovi programmi, può avvalersi di appositi servizi specializzati per l'aggiornamento degli insegnanti e per l'attuazione di iniziative operative ai fini orientativi.

Attualmente la Scuola per Consiglieri di Orientamento è gestita dall'Istituto Toniolo e Studi Superiori, ente fondatore dell'Università Cattolica. Lo scopo, definito dal suo piano di studi, tende a:

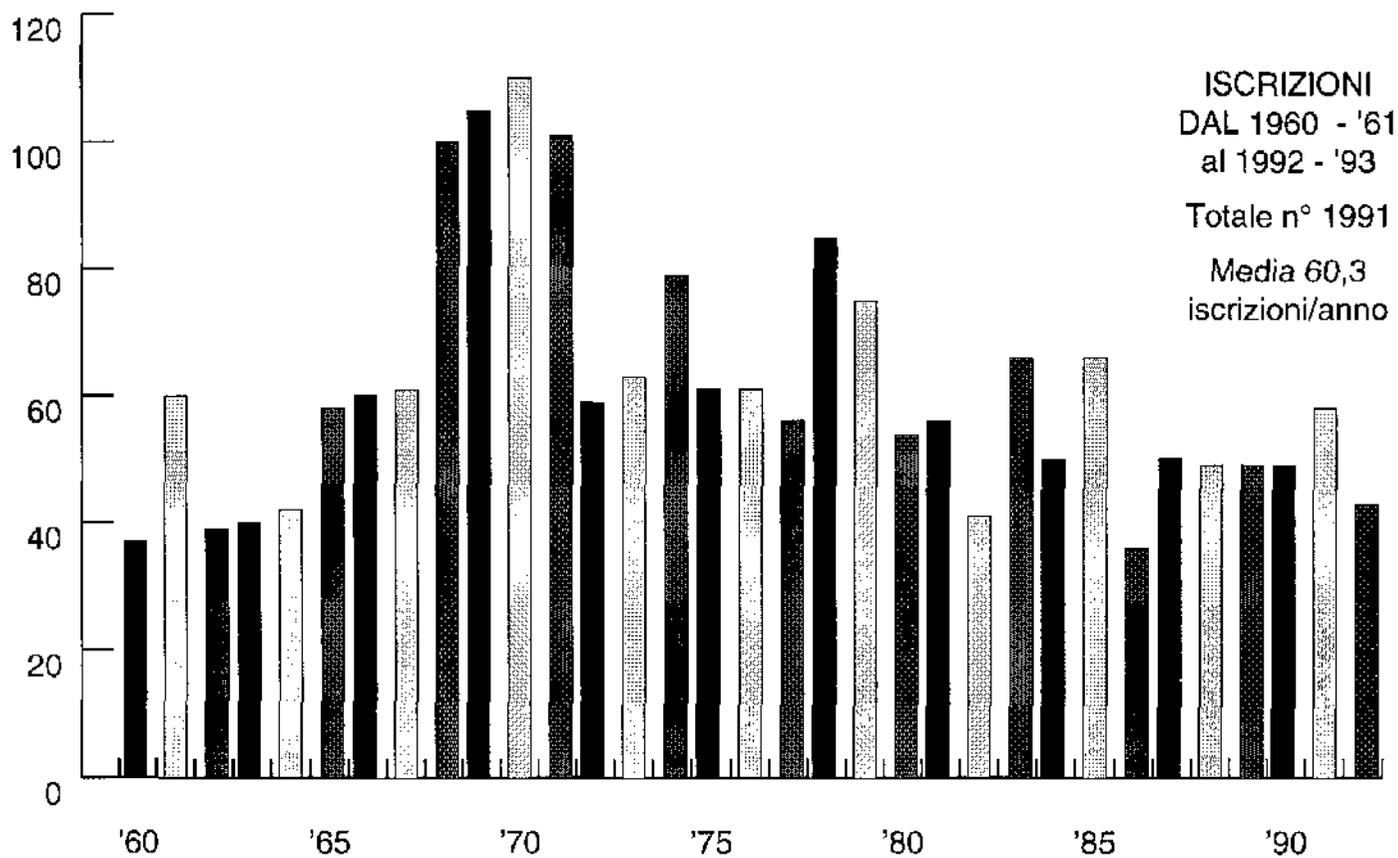
- promuovere studi e ricerche nel campo dell'orientamento e sulla validità delle tecniche orientative ed auto-orientative;
- formare personale capace di gestire metodologie individuali e di gruppo per l'uso delle tecniche relazionali nei vari contesti sociali.

Il Corso si articola in un primo anno comune ai due indirizzi ed in un secondo anno con discipline specifiche per ciascun indirizzo. È strutturato in una parte teorica ed in una parte pratica: questa è costituita dal tirocinio

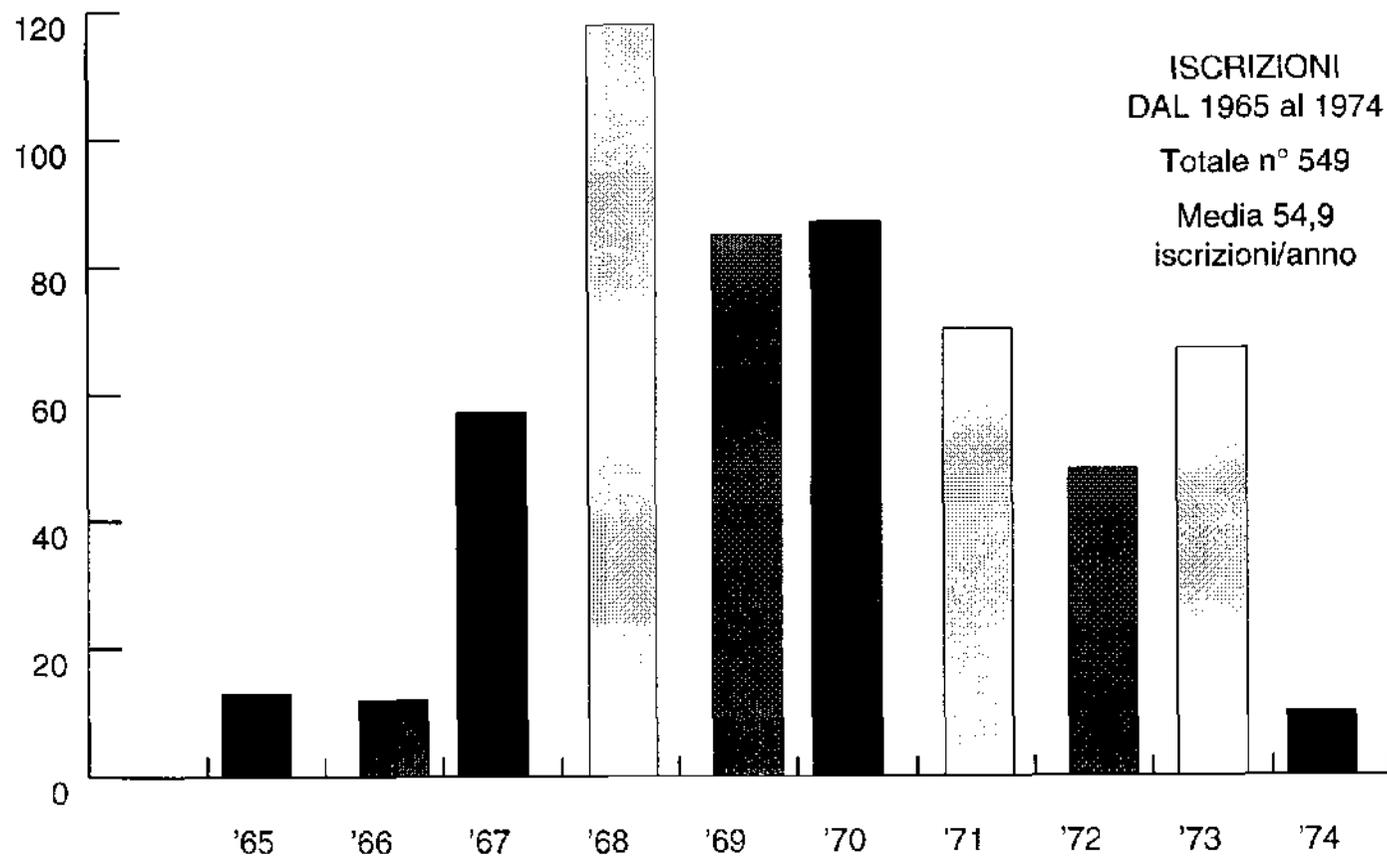
di 300 ore da attuarsi presso Centri specializzati e con la supervisione di uno psicologo. A conclusione del Corso è richiesta la formulazione di una ricerca scritta con discussione finale di fronte ad una commissione di docenti della Scuola.

Dalla fase iniziale (1960) all'anno accademico 1992/93 gli iscritti alla Scuola sono stati complessivamente 1991 per la sede milanese e 549 alla Mendola. Hanno conseguito il diploma finale 778 allievi, di cui 646 a Milano e 132 alla Mendola.

Le tavole illustrative che accompagnano queste note permettono di rilevare anche le frequenze annuali degli iscritti, sia per la sede di Milano che per la sede della Mendola.

SCUOLA PER CONSIGLIERE DI ORIENTAMENTO SCOLASTICO E PROFESSIONALE E PSICOPEDAGOGICO

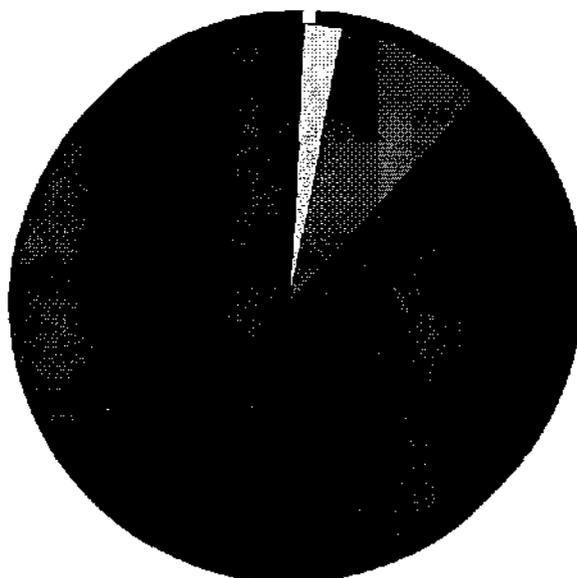
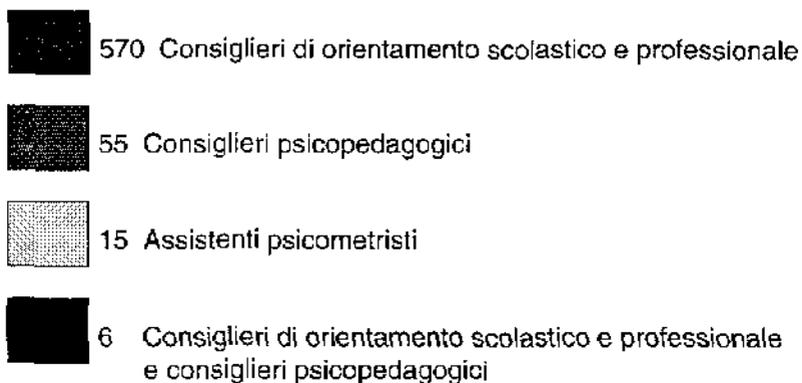
CORSI ESTIVI TRIENNALI PER CONSIGLIERI DI ORIENTAMENTO SCOLASTICO - PASSO DELLA MENDOLA



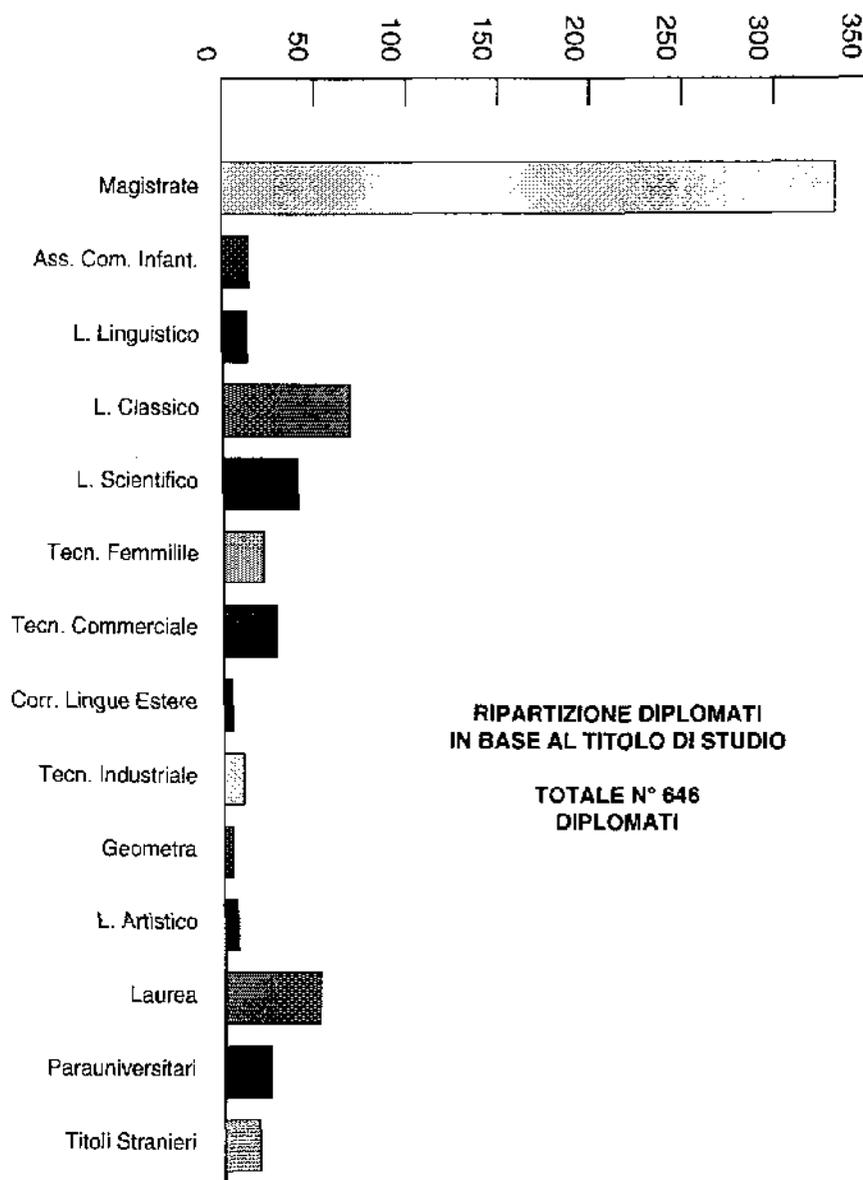
**SCUOLA PER CONSIGLIERE DI ORIENTAMENTO SCOLASTICO E
PROFESSIONALE E PER CONSIGLIERE PSICOPEDAGOGICO**

**RIPARTIZIONE DIPLOMATI
IN BASE ALLA TIPOLOGIA
DEL DIPLOMA CONSEGUITO**

TOTALE N° 646 DIPLOMATI



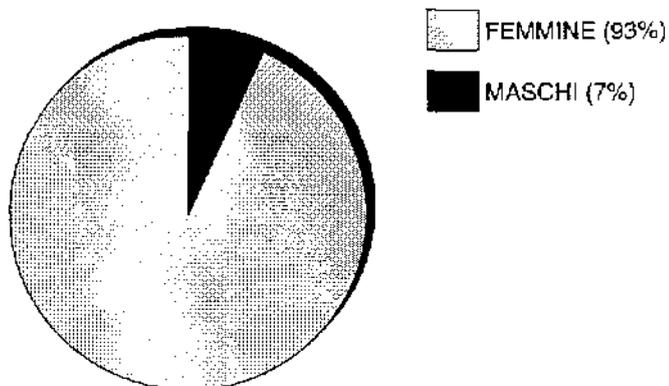
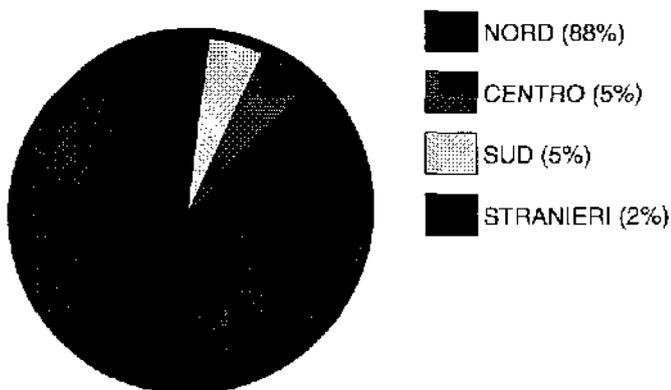
**SCUOLA PER CONSIGLIERE DI ORIENTAMENTO SCOLASTICO E
PROFESSIONALE PER CONSIGLIERE PSICOPEDAGOGICO**



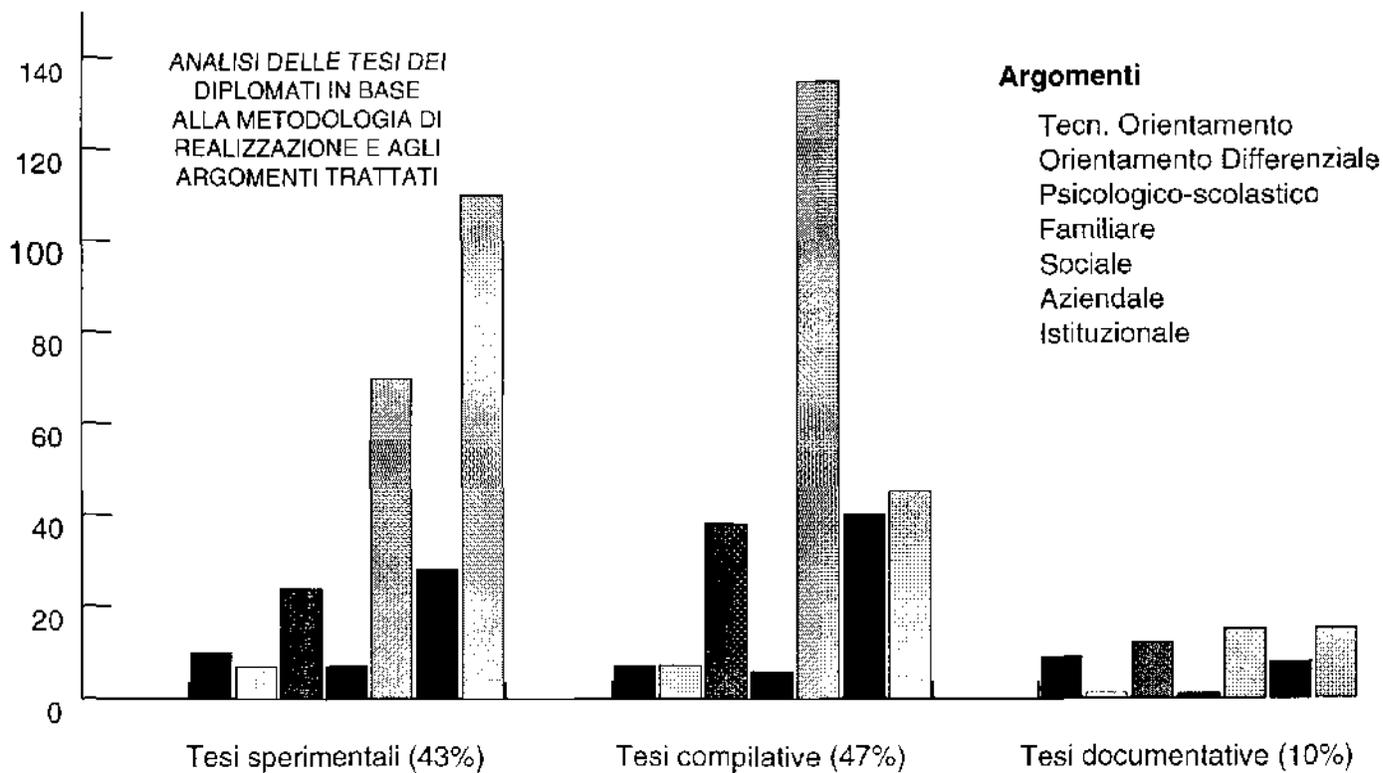
SCUOLA PER CONSIGLIERE DI ORIENTAMENTO SCOLASTICO E
PROFESSIONALE E PER CONSIGLIERE PSICOPEDAGOGICO

RIPARTIZIONE DIPLOMATI
IN BASE ALLA PROVENIENZA
E AL SESSO

TOTALE N° 646
DIPLOMATI



SCUOLA PER CONSIGLIERE DI ORIENTAMENTO SCOLASTICO E PROFESSIONALE E PSICOPEDAGOGICO



GIANCARLO DE NARDI
MICHELE PELLEREY
SILVANO SARTI

Identità e formazione del formatore con funzioni di coordinatore delle attività di orientamento

1. Introduzione

Nel mondo della scuola e della FP si è sempre più evidenziata in questi ultimi anni la necessità di una più sistematica e operativa attenzione ai problemi posti da una adeguata presenza nei processi formativi dello sviluppo della dimensione orientamento. La ricerca-intervento di cui si fornisce in questa parte una sintesi ha avuto lo scopo generale di studiare i caratteri e i compiti di un Formatore che assumesse la funzione di coordinatore delle attività di orientamento professionale.

In effetti il CCNL per la FP Convenzionata, sottoscritto per il triennio 1989-1991, prevede che la professionalità del Formatore sia costituita da una formazione di base ampia e polivalente tale da consentire, attraverso qualificazione e aggiornamento ricorrenti anche specifici, l'esplicazione di funzioni complesse e articolate per aree di intervento diversificate.

In rapporto alle esigenze di flessibilità del sistema di FP, d'altra parte, il profilo del Formatore si dovrebbe articolare in diverse funzioni tra le quali quella di *Analista-Orientatore*, che in tale contratto è stato così descritto.

1) *Definizione*

La funzione è finalizzata al *coordinamento e al collegamento* tra la struttura formativa e i soggetti istituzionali preposti nell'ambito delle politiche attive del lavoro.

2) *Organico di appartenenza*

Svolge la propria attività presso idonee sedi, all'interno del servizio regionale di orientamento, e/o centri di particolare rilevanza territoriale, presso centri sperimentali di Agenzie Formative.

3) *Competenze e conoscenze*

Possiede competenze di carattere economico, sociale e logistico; ha conoscenze delle dinamiche del sistema produttivo, del mercato di lavoro, della professionalità, del sistema produttivo nel suo complesso: scuola, FP, Università.

4) *Funzioni generali*

Elabora le informazioni raccolte e svolge opera di promozione e collegamento fra le istituzioni formative e il mondo del lavoro.

Produce materiali informativi e formativi sui temi del lavoro e della formazione.

Ha capacità di analisi, progettazione e proposta ai soggetti interessati di interventi mirati sul territorio, valutando attitudini e bisogni degli utenti per l'inserimento nel mondo della formazione e del lavoro.

Svolge attività di studio e ricerca con l'Osservatorio sul Mercato del Lavoro e con soggetti pubblici e privati ed attività di orientamento professionale.

5) *Funzioni specifiche*

In particolare:

- si rapporta, in collaborazione con i formatori progettisti, con gli uffici di programmazione regionali della FP per lo sviluppo di ricerche territoriali sulle linee di tendenza del mercato del lavoro del bacino territoriale di appartenenza;
- si rapporta con il mondo imprenditoriale e sindacale per l'acquisizione di informazioni e bisogni riguardanti la formazione, riqualificazione, formazione nei contratti aziendali, contratti F/L;
- in collaborazione con i Formatori coordinatori di area e di settore e coi progettisti:
 - a) progetta moduli di orientamento di integrazione ai percorsi formativi;
 - b) progetta e cura l'integrazione curricolare tra il sistema scolastico e il sistema di FP;
 - c) progetta e coordina percorsi formativi di interazione tra sistema scolastico sistema aziendale e sistema di FP;

- d) si raccorda con la realtà sociale territoriale, con le istituzioni culturali, scientifiche e socio-sanitarie.

In relazione alla denominazione della funzione specialistica sembra preferibile evitare sia il termine di analista, sia quello di orientatore. Il primo termine si riferisce più a una tecnica di lavoro che il formatore coordinatore delle attività di orientamento può, e deve talora, utilizzare che non a una sua funzione specifica coerente con il ruolo e la professionalità fondamentale del formatore. La seconda può ingenerare equivoci in riferimento alla professionalità specifica di un professionista dell'orientamento sia scolastico che professionale. Si preferisce utilizzare la denominazione di: *Coordinatore delle attività di orientamento [professionale]*.

In questo contesto, nel 1990 è stato approvato dal CNOS/FAP un progetto di ricerca-intervento biennale, coordinato dalla direzione del Laboratorio CNOS/FAP e realizzato da una équipe di esperti del settore con la partecipazione della Sede Nazionale del CNOS/FAP. Gli obiettivi della ricerca-intervento erano:

- 1) Elaborare una definizione operativa della dimensione «orientamento» come componente permanente delle azioni di FP sulla base della proposta formativa della Federazione CNOS/FAP.
- 2) Delimitare le attività, le competenze e le caratteristiche personali che dovrebbe possedere un formatore incaricato del coordinamento delle attività di orientamento, nel quadro delle relazioni istituzionali e della struttura organizzativa dei CFP della Federazione CNOS/FAP.
- 3) Progettare un percorso formativo per docenti incaricati del coordinamento delle attività di orientamento nei CFP del CNOS/FAP.
- 4) Attuare, secondo le indicazioni operative segnalate dalla Sede Nazionale del CNOS/FAP il percorso progettato e valutare i risultati ottenuti sia sul piano delle competenze personali, sia di quelle operative.

L'attività di ricerca sul tema ha avuto inizio nell'aprile 1990 con la costituzione di una équipe di lavoro presso il Laboratorio di Studi, Ricerche e Sperimentazioni del CNOS/FAP formata dai proff. Silvano Sarti e Michele Pellerey, condirettori del progetto, Gesuino Monni, Paolo Penzo, Renato Mion, Giancarlo De Nardi, Sergio Borsato, a cui nel seguito ha dato il suo apporto anche la dott.ssa Anna Rita Colasanti. In una serie di seminari di studio e incontri con i responsabili dei CFP e i delegati regionali sono state analizzate e definite le componenti fondamentali del profilo funzionale del Formatore Coordinatore delle attività di orientamento. Sono state così delineate le sue funzioni generali e specifiche da svolgere nei riguardi del Centro stesso, dei referenti territoriali, dei Centri e degli esperti di orientamento.

L'attività formativa sperimentale del Formatore con funzioni di Coordinatore della attività di orientamento è stata sviluppata attraverso:

- a. quattro seminari-corsi residenziali di una settimana attuati durante gli anni 1990 e 1991 per circa 150 ore complessive;

- b. due seminari brevi intermedi di due giorni per circa 20 ore complessive;
- c. tre periodi di esercitazioni pratiche seguite al secondo seminario-corso residenziale di una settimana, i due seminari brevi intermedi e il terzo seminario-corso residenziale di una settimana, che possono essere computati per circa 60 ore di lavoro.

Si è constatata nel corso del seminario del dicembre 1991 l'opportunità di un periodo di tirocinio pratico supervisionato che è stato sviluppato durante il 1992.

Al termine del lavoro, analizzando i risultati della ricerca-intervento, è stato ripreso in considerazione il profilo funzionale delineato dal CCNL per la FP Convenzionata. È stato così possibile, sulla base dello studio e dell'esperienza realizzata, rileggere e ristrutturare parzialmente tale profilo, definire in maniera puntuale il suo percorso formativo, le caratteristiche di ammissione al corso, le forme e le modalità di valutazione e accertamento della qualificazione del Formatore al fine di svolgere questa funzione e le condizioni di inserimento nell'attività formativa del Centro.

2. L'orientamento come dimensione fondamentale della formazione

In questi ultimi anni si è progressivamente passati dalla considerazione dell'orientamento come un insieme di servizi, spesso esterni alle istituzioni formative o almeno autonomi da esse, volti a facilitare la scelta professionale dell'individuo (con una parallela sottolineatura delle componenti diagnostiche centrate sul cliente), a una concezione in cui l'orientamento è inteso come processo nel quale il soggetto si costituisce come attivo protagonista delle sue scelte.

D'altro canto, quando si considerano gli elementi fondamentali che concorrono allo sviluppo della capacità di scegliersi come lavoratore e di scegliere il campo nel quale ci si impegnerà nella vita e nella carriera lavorativa, essi vengono raggruppati secondo tre grandi aree:

- a. la cultura del e sul lavoro, intesa come insieme di conoscenze organizzate e sistematiche sulla realtà del mondo del lavoro, le sue esigenze, i suoi problemi, le sue contraddizioni, la sue prospettive, ecc., prima e al di là di una scelta di inserimento personale in un suo particolare settore;
- b. la capacità di elaborazione significativa delle informazioni ricevute in relazione al mondo del lavoro e delle professioni, soprattutto di quelle che interessano per una propria collocazione lavorativa; questa capacità è una estensione e articolazione della cultura precedentemente segnalata;
- c. la capacità di organizzarsi e di procedere in maniera sistematica e controllata nella scelta della propria professione e della propria carriera, nella preparazione progressiva a impegnarsi validamente e produttivamente in essa e ad aggiornarsi con continuità e costanza.

Va notato come da varie ricerche emerga la tendenza dei giovani in cerca di lavoro a concentrare la propria attenzione e preoccupazione a trovare più un «posto» che un «lavoro», cioè a trovare più sicurezza e stabilità, che ad aprirsi a una carriera e crescita professionale. Quest'atteggiamento, se comprensibile in situazioni di disoccupazione o di instabilità economica, lo è molto di meno nell'attuale situazione di molte zone d'Italia, ma soprattutto in vista degli sviluppi futuri del mondo del lavoro e delle professioni; comunque manifesta una carenza di apporti formativi e orientativi.

Centrale, in quanto prima esposto, risulta un processo decisionale costituito nella sua essenza dalla progressiva canalizzazione della volontà verso scelte che si attuano in seguito alla percezione di alternative, o di un conflitto di possibilità, e dopo un loro esame e valutazione di coerenza o congruenza con un personale quadro di riferimento progettuale o valoriale, possibilmente reso esplicito nel corso e per merito dell'intervento formativo. Tale scelta implica come conseguenza un impegno a lungo termine e talora una faticosa acquisizione degli elementi necessari ad assolverlo validamente. Quanto più, quindi, queste scelte risultano strategicamente importanti per la vita non solo lavorativa del singolo, tanto più occorre fare attenzione a tutte le componenti interne ed esterne che ne favoriscono o inibiscono il carattere prudentiale e responsabile.

D'altro canto una visione realistica delle alternative professionali e delle possibilità di carriera che ciascuna di esse permette di intravedere, implica un percorso esplorativo fatto di iniziali preferenze; di controllo critico delle conseguenze personali, sociali, di studio e di carriera; di ricerca di opzioni alternative o di considerazione di soluzioni di ripiego e di future transizioni, ecc. Insomma, le scelte in ordine alla propria identità professionale e allo sviluppo della propria carriera sono precedute da un periodo di orientamento progressivo e sono intrinsecamente connesse, soprattutto in questo campo, con margini di rischio e di incertezza più o meno consistenti. Per questo occorre da una parte rimanere disponibili verso soluzioni transitorie, ma, dall'altra, valorizzare e conservare vivo in sé un certo spirito di avventura, cioè di apertura verso strade e itinerari che non sono ancora del tutto conosciuti e controllabili nei loro esiti finali.

Tra le componenti essenziali di un maturo atto decisionale si possono, quindi, ricordare:

- a. una visione realistica delle cose;
- b. un'attività creatrice, proattiva e che si esprime in atti innovativi e originali;
- c. un progetto di vita o piano esistenziale, in gran parte concretizzazione di un concetto di sé e del proprio futuro, ispirato a modelli culturali storicamente e socialmente collocabili;
- d. un'autonomia personale adeguata;
- e. un'apertura alle esperienze, al nuovo, frutto di personalità flessibile, disponibile e aperta;

- f. sicurezza emotiva;
- g. sviluppo mentale e culturale adeguato.

Quanto ai fattori esterni ricordiamo i due principali:

- a. l'ambiente culturale, sociale e familiare di appartenenza;
- b. il gruppo sociale o di pari nel quale si è inseriti.

Da quanto accennato deriva abbastanza chiaramente il ruolo di supporto educativo che con continuità e in maniera diffusa deve certamente essere presente a tutti i livelli scolastici, ma che si deve manifestare specialmente nelle azioni formative. E' evidente quindi che la dimensione «orientamento professionale» appare come una dimensione essenziale dello stesso concetto di FP e come tale deve entrare a far parte di ogni attività formativa, soprattutto se iniziale.

Questa riconsiderazione dell'orientamento come centrato sul soggetto in formazione, sia iniziale, sia continua, non significa negare il valore dell'apporto di servizi ad hoc o di personale particolarmente esperto nel seguire e consigliare i singoli o i gruppi nello sviluppo delle proprie scelte, soprattutto là dove si esigano prestazioni di tipo specialistico, sia diagnostico che terapeutico. Il ricorso a queste prestazioni sembra più significativo e produttivo se avviene nel contesto e in stretta connessione con le azioni formative progettate e attivate.

A questo impegno orientativo, data la sua importanza, complessità e diffusività, è evidente che debbano concorrere tutte le persone che partecipano, a vario titolo, all'azione formativa. Tuttavia sembra del pari evidente che debba essere presente sia nella sua fase progettuale che di attuazione qualcuno che se ne assuma un compito propositivo e di coordinamento, garantendo non solo l'attenzione, ma anche la validità e la fecondità delle iniziative predisposte. In fin dei conti è come se si considerasse l'orientamento come una componente dell'azione formativa, che necessita certamente di un apporto collettivo, ma implica la presenza di chi se ne assuma una più diretta responsabilità e ne abbia una più precisa competenza, anche per discernere fin dove è possibile intervenire in forma normale e collettiva e quando è necessario, invece, ricorrere a servizi specialistici e individualizzati.

Occorre riconoscere, infine, l'esistenza di un ruolo di guida e sostegno nei processi di inserimento nel primo lavoro o nella transizione da un lavoro a un altro. Come già rilevato, la formazione iniziale non può coprire tutte le componenti implicate dall'inserimento in uno specifico contesto di lavoro. Chi si inserisce per la prima volta in un'azienda, o passa da una a un'altra azienda, si trova di fronte a specifiche esigenze di adattamento non tanto e non solo sul piano delle abilità e delle competenze lavorative, quanto più profondamente su quello della propria identità, dell'immagine di sé come persona e come lavoratore e della capacità di controllare dal punto di vista cognitivo l'ambiente in cui si deve operare. Nel periodo pre-lavorativo possono essere stati costruiti un'immagine di sé e un quadro del posto di lavoro

non completamente congruenti con la realtà, di qui la possibilità di conflitti interni e di tensioni esterne che possono essere più o meno agevolmente superati per giungere a una più matura consapevolezza delle proprie risorse e delle esigenze di uno specifico posto di lavoro.

Tali conflitti o tensioni, in sé inevitabili, possono essere ricondotti a normali esigenze di adattamento nella stessa fase formativa per mezzo di opportune visite e esperienze di stages presso aziende. Tuttavia in molte circostanze, a esempio quando siano mancate esperienze previe dirette dell'ambiente di lavoro, quando il processo formativo iniziale è attivato in diretto e stretto rapporto con l'attività lavorativa, quando il soggetto presenta particolari difficoltà di adattamento, è ovvio che si manifestino particolari esigenze di guida e sostegno da parte di persone esplicitamente preparate e destinate a svolgere questo compito.

3. Analisi funzionale del profilo del formatore coordinatore delle attività di orientamento

Da quanto affermato, l'orientamento si presenta come *processo educativo, continuo, finalizzato a far acquisire e far utilizzare alla persona le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti necessari per rispondere adeguatamente alle scelte che continuamente è chiamata ad operare, soprattutto in relazione all'attività-professionale*¹.

Certamente il centro del problema è costituito dall'acquisizione delle *capacità di scelta necessarie*, cioè dall'effettiva disponibilità delle risorse interne ed esterne, implicate nell'elicitazione di decisioni prudenti e responsabili del singolo. E questo è certamente un problema squisitamente di natura educativa, in quanto centrato sulla formazione alla libertà. Il primo passo diretto alla concretizzazione del ruolo che il CFP ha in ordine all'orientamento sta nell'individuare e preparare un formatore, che assuma la funzione di coordinatore di servizi o di attività nel settore dell'orientamento. Tale funzione potrebbe essere estesa eventualmente alla SSS per attività flessibili di ri-orientamento rivolte a soggetti drop out. Per giungere a una definizione puntuale delle funzioni di tale formatore, sono state esplorate le tre aree di riferimento richiamate nel numero precedente:

- a. L'orientamento come sviluppo di cultura del e sul lavoro.
- b. L'orientamento come sviluppo di capacità decisionali.
- c. L'orientamento come sviluppo positivo della percezione di sé.

¹ K. B. HOYT, *Introduzione alla Career Education*, in «Quaderni della Regione Lombardia», n. 73, 1980, pp. 23 e ss.

4. L'orientamento come sviluppo della cultura del e sul lavoro all'interno del CFP

È sempre più condiviso e riconosciuto che uno dei ruoli fondamentali che è chiamata a svolgere la FP è quello dell'orientamento nei momenti più propriamente di transizione (dalla scuola al sistema formativo, da un processo all'altro, dalla formazione al lavoro e viceversa). In questa accezione l'attività di orientamento coinvolge tutti i docenti in quanto operatori di Formazione Professionale, per cui ognuno ha responsabilità diretta di raggiungere o contribuire a raggiungere obiettivi di orientamento, dichiarati e verificati. Ciò presuppone il possesso di specifiche competenze, tali da garantire e consentire l'implementazione di specifiche attività di orientamento o di normali attività all'interno della propria area, però con dichiarata, esplicita e quindi verificabile valenza orientante.

Comunque, per ottimizzare, armonizzare, sincronizzare le attività formative e didattiche con valenza orientante dei diversi operatori e del Centro nel suo complesso, si ritiene necessario individuare una persona che, pur continuando a far parte del corpo docente, in modo particolare si faccia carico della realizzazione coordinata e finalizzata di questo insieme di attività². Al fine di assicurare un'offerta di opportunità adeguatamente ampia in rapporto al tipo e alle dimensioni dei Centri, si può ipotizzare che tali attività possano superare l'ambito del singolo Centro, coinvolgendo una rete di servizi presenti in più Centri, nella costruzione di un sistema integrato di opzioni formative. Ciò che comunque sembra opportuno continuare ad assicurare a tale operatore, è il ruolo paritetico ai docenti all'interno dei consigli di classe, in termini di equipollenza del proprio intervento nel giudizio di orientamento che sarà chiamato ad esprimere il consiglio di classe stesso³.

L'ipotesi che viene proposta prevede che l'attività di orientamento si svolga essenzialmente all'interno dei curricula formativi e quindi non separata dall'attività didattica del Centro. Analizzando i possibili ruoli che le aree, nelle quali è organizzato l'insegnamento, possono assumere nei confronti dell'orientamento, emerge con chiarezza come tutte — pur nel rispetto della propria identità e perseguendo le finalità specifiche — siano chiamate a concorrere per realizzare obiettivi di orientamento.

L'area umanistica si occupa tradizionalmente di trasferire strumenti di decodifica del messaggio, di analisi e codifica delle informazioni, di argomentazione, con particolare attenzione verso gli aspetti della personalità degli allievi. Nel momento in cui, ad esempio, si affrontano problemi connessi col territorio, con l'occupazione, con l'evoluzione del mondo del lavoro, ecc., gli strumenti cognitivi e concettuali che sono trasferiti o che potrebbero esser trasferiti all'interno delle attività specifiche dell'area umanistica,

² R. FISHER - W. URI, *L'arte del negoziato*, Milano, Mondadori, 1985.

³ D. D. CONKEY, *Gestire in finzione dei risultati*, Milano, Sperling & Kupfer, 1988.

diventano immediatamente e naturalmente utilizzabili con valenza orientante.

Analogo discorso vale per l'*area scientifica* dove da sempre l'analisi dei problemi, la raccolta, la classificazione, l'elaborazione dei dati, il ragionamento logico deduttivo costituiscono l'asse portante della disciplina e, nel contempo, costituiscono i prerequisiti di qualsiasi attività che analizzi aspetti quantitativi di fenomeni e quindi anche quelli correlati con l'orientamento.

L'*area tecnologica*, per la sua specificità, trasferisce termini, informazioni, conoscenze e il relativo uso tipici delle varie figure professionali, delle procedure lavorative e quindi offre strumenti semiologici per la lettura, l'interpretazione e la governabilità dei processi. Se la preoccupazione del docente non si limita ad assicurare l'apprendimento meccanico delle informazioni, ma cura anche la loro razionalizzazione, la contestualizzazione e la verifica delle loro implicazioni, emergono chiaramente le caratteristiche delle diverse figure professionali e le rispettive differenze significative.

Le attività dell'*area operativa* rappresentano l'applicazione, il momento di operazionalizzazione delle conoscenze fornite dalle altre aree, oltre che un'acquisizione di abilità tecniche e di coordinamento psicomotorio. Se viene adeguatamente sollecitata e facilitata la sistematica razionalizzazione dei risultati, ciò può diventare l'insostituibile aspetto esperienziale, determinante nel percorso di scelta, confrontabile con il proprio progetto di vita.

Comunque, indipendentemente dai contenuti, ciò che diventa determinante all'interno delle aree, e quindi delle discipline, ai fini dell'orientamento, è un approccio metodologico che preveda una didattica per problemi, la loro esplicitazione, un atteggiamento euristico corredato da costanti verifiche del processo e dei risultati ottenuti. È altrettanto evidente, però, che l'attività didattica a valenza orientante non può esaurirsi né spazialmente all'interno del Centro né temporalmente all'interno di un corso, ma deve necessariamente sia rivolgersi al territorio ed interagire con servizi specialistici, sia prevedere una sua estensione prima dell'entrata al Centro e dopo la formazione, in una proiezione finalizzata ad accompagnare il soggetto in transizione.

5. Rapporti del coordinatore verso l'esterno del CFP

La prima attività sarà necessariamente mirata a definire lo *spazio fisico e sociale* entro il quale e verso il quale il Centro o il sistema di Centri ha interesse ad agire. Si tratterà di individuare i referenti significativi con i quali interagire sia per raccogliere, sia per dare informazioni, il tipo di rapporto che con loro deve esser instaurato e mantenuto, i criteri con i quali vengono scelti o selezionati, nonché il raggio d'azione, il bacino di utenza entro il quale il Centro o il sistema di Centri, collegato in rete anche dall'operatore di orientamento, può o vuole interagire.

Uno dei presupposti del progetto sta nel fatto che l'informazione rappre-

sentano uno degli elementi di scambio e di lavoro determinanti nell'attività di orientamento, anche se — ovviamente — esso non può esaurirsi nella mera informazione. Senza una solida base informativa cui fare riferimento, i processi di autovalutazione e di assunzione delle decisioni risultano seriamente indeboliti.

Tra i primi referenti sembra logico porre gli Uffici di collocamento, l'Ufficio provinciale del lavoro, le Associazioni sia imprenditoriali sia sindacali, nonché aziende riconosciute significative in rapporto alle caratteristiche di processo, di prodotto, di tecnologie, ecc. e in rapporto agli obiettivi e ai relativi livelli di approfondimento che l'attività di informazione/orientamento di volta in volta si pone.

Ecco perché si presenta, di conseguenza, la necessità di definire gli ambiti di informazione ritenuti necessari. Ad un primo esame emerge la necessità di possedere continue, costanti ed aggiornate informazioni sull'andamento del mercato del lavoro, sull'evoluzione dei processi produttivi, sulle nuove tecnologie, sull'organizzazione del lavoro, sull'andamento dell'economia del territorio, sull'evoluzione delle professionalità, ecc.

Altro versante di indagine e di continuo rapporto informativo riguarda il sistema educativo, intendendo sia la scuola (pubblica e privata), sia la FP, sia tutte le altre iniziative che a vario titolo e a vario livello soggetti diversi offrono al territorio.

Dopo di che si pone il problema più importante: quello di raccogliere, classificare, analizzare, selezionare oltre che aggiornare questa grande massa di dati, al fine di permetterne un'adeguata leggibilità e conseguente utilizzazione nei vari campi applicativi dal maggior numero di possibili fruitori⁴.

La preoccupazione costante del docente resta quella, non tanto di fornire o far raccogliere una massa di dati che diventa rapidamente ingovernabile, quanto assicurare il possesso di criteri per l'individuazione del grado di significatività, di correttezza, di pertinenza, di attendibilità, di verificabilità, di coerenza, ecc.

E altrettanto evidente che l'integrazione dei dati presuppone la consapevolezza dell'esistenza e il possesso operativo dei modelli di informazione dominanti all'interno di una cultura (i codici, i materiali, gli stili di interazione richiesti).

Ciò al fine di assicurare per quanto possibile quell'imprescindibile distacco critico che consenta di valutare i dati, evitando il rischio di identificarsi, per poter riflettere su di essi e quindi operare una scelta il più possibile consapevole.

In sostanza è compito dell'educatore e ancor più di chi opera con fini orientanti, accertare le influenze dell'ambiente informativo, allo scopo di renderle evidenti all'allievo nonché tenerle e farle tenere sotto controllo.

⁴ C. H. WADDINGTON, *Strumenti per pensare*, Milano, Mondadori, 1977.

Indubbiamente le conoscenze, le informazioni sulle opzioni, di cui necessariamente dovrà essere in possesso l'operatore di orientamento, dovranno avere un grado di significatività, attendibilità, completezza e fruibilità sufficiente a soddisfare le domande degli utenti e quindi a servire adeguatamente per la scelta di quanti ricercano notizie sulle opportunità formative e sui relativi percorsi.

In sede di orientamento le informazioni possono essere anche qualitativamente molto diverse (informazione-stimolo, informazione-comparativa, informazione specifica) ed esistono vari metodi per renderle disponibili; ciò che importa è scegliere una tipologia curricolare e fare operativamente riferimento ai principi che la caratterizzano, senza ritenere ingenuamente di aver esaurito il proprio compito di «orientatori» soltanto proponendo qualche pubblicazione o qualche dato statistico sulla realtà economico-sociale del territorio⁵.

Contestualmente l'operatore di orientamento sarà chiamato ad assicurare un corretto flusso di informazioni anche verso l'esterno, in modo tale da offrire allo stesso territorio quei servizi, quelle opportunità, quel know how che il Centro o il sistema di Centri può mettere a disposizione, ivi comprese le eventuali attività specifiche rivolte a soggetti in difficoltà e/o a rischio.

A proposito di quest'ultimo ambito diventa indispensabile l'interazione e la collaborazione con i servizi specialistici, in particolare con le USL e tutti i referenti che operano nel sociale, per assistere i soggetti in forma adeguatamente integrata oltre che senza soluzione di continuità⁶.

Tra gli specifici servizi qualificanti che il sistema di Centri sarà sempre più richiesto di offrire all'esterno, occorre prevedere anche tutta una serie di sussidi, strumenti, competenze ed interventi funzionali alla trasmissione di informazioni, abilità e competenze finalizzate a far sorgere e sviluppare una cultura del e sul lavoro.

In tal modo il Centro potrà assumere la funzione di terminale di un sistema regionale di informazione ed orientamento al lavoro, recuperando così nell'area dell'orientamento l'aspetto peculiare che è proprio della FP e quindi di specifica competenza regionale.

L'imprescindibile accordo con le autorità scolastiche, il coordinamento e la fattiva collaborazione con le relative istituzioni, assicureranno la completezza dell'intervento sul versante più propriamente scolastico, in un quadro di auspicata e progressiva sinergia, garantendo soprattutto all'utente l'efficacia del servizio.

Tali iniziative possono concretizzarsi in una serie di materiali strutturati, anche multimediali, che la Regione può mettere a disposizione del territorio proprio attraverso questi terminali, garantendo una distribuzione capillare e una effettiva possibilità di fruizione.

⁵ S. SORESI - P. MEZZINI, *L'attività di orientamento scolastico-professionale. L'impostazione curricolare*, in «Psicologia e scuola», n. 50, 1990, pp. 26-47.

⁶ S. TURNER, *Pubbliche relazioni*, Milano, Armenia, 1987.

Il progetto prevede inoltre che il Centro sia chiamato ad ampliare il proprio repertorio di servizi, facendosi carico — ad esempio — di quei soggetti in difficoltà a causa di situazioni di emarginazione, di disadattamento o di espulsione dal sistema scolastico e/o professionale, predisponendo ed attuando iniziative di interventi mirati al recupero, alla rimotivazione e al riorientamento⁷.

La riuscita di tali iniziative è ancora una volta subordinata al grado di interazione col territorio (operatori scolastici, sociali, famiglie, ecc.) e quindi anche all'immagine, alla credibilità del Centro.

6. Rapporti del coordinatore all'interno del CFP

All'interno del Centro o del sistema di Centri l'operatore di orientamento è chiamato a garantire innanzitutto che venga effettuata l'implementazione dell'attività di orientamento. Ciò presuppone l'elaborazione di proposte e la relativa traduzione in progetti da presentare e sottoporre al vaglio dei Direttori, dei Consigli di Centro, dei Collegi dei Docenti, dei Consigli di Classe o di Corso, nel rispetto degli ambiti di competenza⁸.

In tali sedi, nel rispetto gerarchico e funzionale delle specifiche responsabilità, l'operatore raccoglierà le indicazioni e le decisioni conseguenti al proprio intervento informativo oltre che propositivo⁹. Una volta condiviso ed approvato il progetto, l'operatore assumerà il ruolo di collaboratore con i colleghi per l'implementazione del processo formativo di orientamento e di garante nella sua corretta, completa ed effettiva traduzione in fatto didattico¹⁰.

La premessa pregiudiziale a qualsiasi attività di orientamento è la garanzia di veder assicurata sempre la coerenza dell'intervento formativo. Pertanto la proposta dell'insieme di attività di orientamento presuppone la convinta adesione degli operatori e, in primis, del Direttore del Centro che è l'unico, tra l'altro, in grado di assicurare le condizioni organizzative e gestionali pregiudiziali alla sua efficace traduzione. Il Direttore quindi è nel contempo il promotore ed il garante di questo insieme di attività, che vanno progettate,

⁷ M. A. KOZLOFF, *Il bambino handicappato*, Firenze, Giunti Barbera, 1981; S. SORESI, *Territorio Comunità educativa Handicappati*, Pordenone, Erip, 1983.

⁸ P. SCILLIGO, *Dinamica di gruppo*, Torino, SEI, 1973; F.H. QUISKE - S. J. SKIRL - G. SPIESS, *Come organizzare il lavoro di gruppo*, Torino, Garzanti, 1976; R. BLAKE - J. S. MOUTON, *Stili di direzione*, Milano, Etas Libri, 1969; E. GOFFMAN, *Il comportamento in pubblico*, Torino, Einaudi 1971; E. GOFFMAN, *Modelli di interazione*, Bologna, Il Mulino, 1971; K. DANZIGER, *La comunicazione interpersonale*, Bologna, Zanichelli, 1982.

⁹ L. LUMBELLI, *Psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino, 1982; P. HERSEY - K. BLANCHARD, *Leadership situazionale*, Milano, Sperling & Kupfer, 1984.

¹⁰ A. NICHOLLS, *Innovare nella scuola*, Milano, Feltrinelli, 1984; *Innovazione organizzativa, risorse umane e gestione della formazione nella pubblica amministrazione locale*, Milano, Franco Angeli, 1989; G. BRUNETTI, *Il controllo di gestione in condizioni ambientali perturbate*, Milano, Angeli, 1988.

coordinate e sostenute con la massima flessibilità, in rapporto alle esigenze del Centro, al suo progetto educativo, pur nel rispetto dei parametri posti dal modello.

L'operatore di orientamento sarà chiamato a prestare la sua opera diretta ed indiretta nella fase di trasmissione delle informazioni, verificandone con i docenti la completezza e la correttezza. Tale intervento riguarda i vari momenti del processo di orientamento e in particolare quello del reperimento delle informazioni: dalle diverse modalità di utilizzo delle fonti alla raccolta dei dati, alla loro analisi, elaborazione, interpretazione, codifica, ecc.¹¹.

In questa fase iniziale l'attenzione dell'operatore sarà rivolta a favorire l'attuazione delle indispensabili fasi di acquisizione della conoscenza del lavoro, le ricerche guidate, le visite aziendali, gli interventi di esperti, le interviste a testimoni privilegiati, la razionalizzazione delle esperienze, ecc. Queste informazioni hanno una duplice valenza: assicurare la formazione e lo sviluppo di una cultura personale del e sul lavoro e quindi una visione del mondo produttivo, ma nel contempo contribuire a creare le condizioni e fornire elementi per le scelte future¹².

In questo intervento essenzialmente pedagogico-educativo l'obiettivo didattico fondamentale è quello di creare o ristrutturare una mappa cognitiva che l'utente via via si costruirà ed utilizzerà per interpretare e valutare le esperienze, le informazioni acquisite sia durante il percorso orientativo e formativo, sia in seguito nella vita lavorativa¹³. Diventa indispensabile quindi assicurare meccanismi di controllo a che da un lato l'informazione via via acquisita sia il più possibile attendibile, corretta, completa, e a che dall'altro le reciproche relazioni vengano strutturate in maniera altrettanto corretta, ponendo ogni attenzione nell'evitare interferenze, distorsioni, ambiguità¹⁴.

Pertanto sarà attività e momento pregiudiziale dell'intervento orientativo l'esplicitazione, la descrizione, la codifica del bagaglio di conoscenze o di misconoscenze con il quale si presenta l'utente all'ingresso del processo formativo. A questo proposito va ancora una volta ricordato come uno dei presupposti pedagogici fondamentali cui si ispira questo progetto di orientamento sia proprio quello dell'auto-orientamento e — di conseguenza — come il ruolo riconosciuto¹⁵ all'operatore sia soprattutto quello di colui che ricerca e predisponde situazioni ricche di stimoli, in relazione da un lato agli obiettivi che si vogliono raggiungere e, dall'altro, ai problemi di conoscenza rilevanti nel soggetto¹⁶. In altri termini occuparsi di orientamento da un punto di

¹¹ M. D'AMBROSIO - P. BELLOC - A. BUCCELLATO, *Tecnologia, occupazione, professionalità*, Milano, Franco Angeli, 1981; F. BUTERA, *Dalle occupazioni industriali alle nuove professioni*, Milano, Franco Angeli, 1987.

¹² F. BUTERA, *L'orologio e l'organismo*, Milano, Franco Angeli, 1985.

¹³ E. GAGNÉ, *Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico*, Torino, SEI, 1989.

¹⁴ A. MOLES, *Teoria dell'informazione e percezione estetica*, Roma, Lerici, 1969.

¹⁵ L. LUMBELLI, *Comunicazione non autoritaria*, Milano, Franco Angeli, 1975.

¹⁶ P. R. HOFSTÄTTER, *Dinamica di gruppo*, Milano, Angeli, 1978.

vista educativo significherà essenzialmente procedere alla programmazione di una serie articolata di insegnamenti e di occasioni intenzionalmente organizzate al fine di migliorare negli utenti — in primo luogo — (ma anche eventualmente in quanti stanno loro attorno o comunque ricoprono dei ruoli significativi, come i genitori) le abilità necessarie alla raccolta, all'analisi, alla valutazione ed utilizzazione delle informazioni¹⁷. Ciò significa, ad esempio, che se un utente presentasse informazioni distorte, preconcepite, errate, deformate o credenze devianti, ecc. l'operatore non interverrà certamente esprimendo in qualche modo valutazioni, giudizi, né fornendo la «sua» risposta, quanto piuttosto ponendo l'interessato in ulteriori, nuove situazioni nelle quali egli possa verificare direttamente e quindi modificare o integrare l'informazione¹⁸.

7. L'orientamento come sviluppo di capacità decisionali

Le scelte connesse con la propria professione, in senso lato, presuppongono però il possesso e l'esercizio delle capacità decisionali del soggetto. Compito prioritario dell'operatore di orientamento, d'intesa con i formatori, sarà quindi la definizione del tipo e del livello delle capacità decisionali che è necessario gli utenti possiedano¹⁹.

Sostanzialmente si tratta di conferire abilità di scelta in un percorso che si affina via via, districandosi tra elementi sempre più numerosi e complessi. Infatti mentre all'inizio l'analisi e la selezione avviene tra elementi semplici utilizzando parametri facilmente riconoscibili, man mano che l'attività del soggetto si addentra nel processo decisionale questi va addestrato a riconoscere obiettivi sempre più a lungo termine, magari integrandoli con quelli a breve termine, a costruire scale gerarchiche di obiettivi legati ad operazioni a lungo termine, ad individuare rinforzatori, che in taluni casi possono anche costituire una rinuncia, temporanea o definitiva, ecc.

In quest'ottica di trasferimento di effettive competenze e capacità decisionali si pone il problema di verificare il grado di abilità possedute dall'utente, di individuare e definire le modalità di implementazione di attività formative atte a far acquisire la capacità di assumere decisioni consapevoli nei vari momenti di scelta presenti all'interno del processo formativo, ecc²⁰.

Strettamente correlata con l'abilità decisionale è la capacità di risolvere

¹⁷ J. D. NOVAK, *Imparando a imparare*, Torino, SEI, 1989; D. FABBRI - A. MUNARI, *Strategie del sapere*, Bari, Dedalo, 1984.

¹⁸ M. MOCCHIELLI, *Come condurre le riunioni*, Torino, LDC, 1986; M. JELF, *Tecniche di animazione*, Torino, LDC, 1987.

¹⁹ N. THOMAS, *Dinamica della decisione umana*, Zürich, Pas Verlag, 1964.

²⁰ Vedasi, ad esempio, il modello di Stewart & Winborn.

problemi, di cui la presente è un prerequisito²¹. Tradizionalmente il problema e la sua soluzione sono associati a fatti matematici, scientifici o tecnici, per cui non è facilmente e automaticamente assicurabile un trasferimento o comunque una generalizzazione della metodologia a contesti diversi.

Nell'orientamento, invece, diventa fondamentale assicurare l'acquisizione di un metodo, di procedure e quindi di un atteggiamento di risoluzione nei confronti di qualsiasi tipo di problema, in modo particolare, di problemi di vita o di lavoro e — all'interno di questi — di quelli relativi alle scelte e conseguenti decisioni²². Durante questa attività possono emergere casi di soggetti con ridotte capacità decisionali, l'operatore di orientamento sarà chiamato a collaborare con i docenti nell'individuazione dei problemi sottesi a tali disabilità e alla loro compensazione. Anche per tale intervento specifico dell'attività docente, devono essere assicurate le caratteristiche sia di coerenze metodologiche sia di sincronia con tutto il processo formativo, garantendo in ogni caso che sia sempre l'allievo che amplia — in forma osservata e documentata — il proprio repertorio di abilità all'interno del processo di maturazione esplicito e verificabile come qualsiasi altro processo formativo²³.

Il processo decisionale è costituito nella sua essenza dalla progressiva canalizzazione della volontà verso una scelta, scelta che avviene in seguito alla percezione di più alternative, o di un conflitto di possibilità e dopo un loro attento esame e valutazione di coerenza e congruenza con un quadro di riferimento progettuale e valoriale. Tale scelta implica come conseguenza un impegno a lungo termine, talora una faticosa acquisizione degli elementi necessari ad assolverlo validamente.

Quanto più una scelta è strategicamente importante per la vita del singolo, tanto più occorre fare attenzione a tutte le componenti interne ed esterne che ne favoriscono o inibiscono il carattere prudentiale e responsabile.

Da quanto accennato deriva abbastanza chiaramente il ruolo di mediazione che ciascun soggetto deve operare, in base alla propria maturità e competenza decisionale, tra un quadro realistico di conoscenze e informazioni, che si condensano in una pluralità di possibilità e di alternative, e il quadro culturale, valoriale e progettuale posseduto.

Pertanto sembra condizione pregiudiziale assicurare una coerenza trasversale tra docenti sulle modalità di approccio ai problemi, all'interno delle singole discipline, applicando i principi del problem solving. Tale coerenza concorrerà a rafforzare i comportamenti e quindi gli atteggiamenti di ricerca, di analisi, di confronto, di verifica propri dell'orientamento²⁴.

Per i casi più gravi, sempre in ordine ai problemi dell'orientamento, per i

²¹ G. MOSCONI - V. D'URSO, *Le soluzioni di problemi*, Firenze, Giunti Barbera, 1973.

²² G. P. QUAGLINO - G. P. CAROZZI, *Il processo di formazione*, Milano, Franco Angeli, 1987.

²³ P. MEAZZINI, *La conduzione della classe*, Firenze, Giunti Barbera, 1978; S. SORESI, *Guida all'osservazione in classe*, Firenze, Giunti Barbera, 1978.

²⁴ G. POLYA, *La scoperta matematica*, voll. 1 e 2, Milano, Feltrinelli, 1972; M. VIGLIETTI, *Orientamento*, Torino, SEI, 1989.

quali — ad esempio — si rilevi un grado elevato di incertezza, una diffusa incapacità di scelta, una serie di influssi pesanti da parte della famiglia o la consapevolezza di una scelta sbagliata, si pone il problema di richiedere eventuali interventi da parte di servizi specialistici.

8. L'orientamento come sviluppo della percezione di sé

Quanto è stato descritto finora circa l'acquisizione di informazioni e di capacità decisionale, non può ovviamente prescindere dal soggetto, dalla persona. Il docente, l'operatore, il Formatore che interviene con obiettivi di orientamento è chiamato a calibrare oltre che a contestualizzare sulla singola persona il proprio intervento, dato che sono essenzialmente un fatto individuale le scelte che determinano la propria condizione di vita, il proprio futuro²⁵.

Sarà quindi pregiudiziale abituare l'utente ad esplicitare (per sé) le aspettative, la scala di valori, gli interessi, la percezione di sé, presente e futura, aiutandolo in un'opera di graduale razionalizzazione²⁶. Resta fondamentale assicurare il rispetto della soggettività emersa, escludendo qualsiasi scivolata valutativa o semplicemente interpretativa da parte del formatore, il quale si farà carico — contemporaneamente — di ridurre la frequenza e l'intensità di tale comportamento anche nel gruppo di pari²⁷.

Quando vengono proposte informazioni di tipo occupazionale, si tende a prestare più attenzione alle esigenze dell'occupazione che non ai riflessi sulla propria autorealizzazione, sul proprio progetto di vita, sulla gratificazione che tutto ciò offre all'individuo. Compito specifico dell'operatore sarà l'individuazione dei soggetti che presentano difficoltà nella fase di esplicitazione o di razionalizzazione o che forniscono risposte riduttive, stereotipate, ecc.²⁸.

Anche per questi soggetti — analogamente ai casi di disabilità decisionali — è affidata all'operatore la responsabilità di discriminare quelli per i quali è necessario l'intervento di specialisti, da quelli per i quali è sufficiente un'attività di recupero all'interno del Centro, nonché assicurare la sua tempestiva implementazione²⁹.

Per i casi più gravi si pone il problema di stabilire con gli esperti del territorio una rete di relazioni e quindi di servizi che rappresentino un supporto al quale il Centro possa indirizzare i soggetti i cui problemi superino la

²⁵ K. WHELDAL, *Il comportamento sociale*, Bologna, Zanichelli, 1977.

²⁶ A. ROLANDI - B. BAUER, *La scala di Cambrill e Richey per l'assessment del comportamento assertivo*, *Giama*, 2, 1981, pp. 133-138.

²⁷ P. MEZZINI, *Terapia e modificazione del comportamento*, Pordenone, Erip, 1984.

²⁸ E. ZUANELLI SONNINO, *La competenza comunicativa*, Torino, Boringhieri, 1981.

²⁹ B. VERTECCHI, *Valutazione formativa*, Torino, Loescher, 1976; C. CORNOLDI, *Training centrato sul deficit*, in *Programmazione psicologica, formazione e cambiamento*, 1977, num. mon., 3-4, 95-101.

competenza dei docenti o per tipologia o perché siano riferibili al contesto familiare o sociale.

9. Ruolo del formatore coordinatore di attività di orientamento

Nei confronti dei colleghi docenti, per questa attività egli rappresenta l'elemento di riferimento sia sotto il profilo di raccolta delle informazioni, sia come interfaccia con l'esterno, sia come garanzia di coerenza metodologica senza che ciò significhi né imposizione, né delega o surroga di responsabilità del docente. Ne deriva un lavoro continuo di monitoraggio, di assistenza nei momenti di difficoltà, di presenza discreta sia in fase di progetto, sia di implementazione e quindi di verifica.

Dato che il servizio deve necessariamente avere respiro regionale e gli operatori agiscono distribuiti sul territorio, sarà necessario tener presenti le esigenze specifiche delle singole realtà.

Tutto questo è possibile a patto che il lavoro venga sistematicamente e oggettivamente documentato sia nel processo e quindi nel tipo di attività, sia nei risultati. Non si può certo pretendere di ritrovare tra i docenti un numero adeguato di persone in grado di ricoprire fin da subito tale ruolo.

È quindi ipotizzabile l'istituzione di un percorso formativo tendente a trasferire competenze coerenti con questo quadro e tali da assicurare una base sufficientemente solida e omogenea a sostegno dell'implementazione del servizio. Obiettivo dell'intervento mirante a formare gli operatori di orientamento è quello di trasferire una serie funzionale di abilità così riassunte.

COMPITI	COMPETENZE
<ol style="list-style-type: none">1. Mediazione tra servizi specialistici e docenti.2. Presentazione risultati.3. Colloqui con le famiglie.4. Facilitazione del servizio di rilevamento e comunicazione dati di ingresso.5. Animazione e guida di un gruppo di docenti per monitoraggio sulla valenza e sull'effettuazione delle attività.6. Partecipazione ai Consigli di Corso.7. Raccolta di informazioni utili e necessarie per la decisione di fine modulo e fine anno.	<ol style="list-style-type: none">1. Capacità di relazione assertiva.2. Comunicazione valida, efficace, non aggressiva.3. Capacità di suggerire in forma positiva e non autoritaria miglioramenti nelle attività a carattere didattico sia educativo.

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 8. Presa di contatto con le aziende, con docenti specialisti del settore. 9. Facilitazione dell'effettuazione delle scelte mediante colloqui con l'ambiente, la famiglia. 10. Monitoraggio sulla presenza di una cultura del lavoro nel progetto formativo. 11. Aiuto e sostegno nell'inserimento nel mondo del lavoro, o nella ricerca di ulteriori percorsi formativi. 12. Monitoraggio dei Corsi nel senso dell'orientamento. 13. Costruzione e mediazione dei dati per assicurare un'apertura nel MdL. 14. Selezione delle informazioni. 15. Individuazione delle problematiche di natura personale. 16. Individuazione e sostegno nella ricerca delle cause di demotivazione (con l'aiuto dei docenti e di esperti). 17. Rimotivazione. 18. Riorientamento. 19. Rimozione di situazioni di blocco. 20. Coordinamento delle attività di orientamento. 21. Implementazione della programmazione didattica con il contributo di tutte le risorse. 22. Creazione di un repertorio delle risorse dal punto di vista multi-mediale. 23. Tutoraggio e monitoraggio delle attività di sperimentazione riguardo all'orientamento. 24. Trasferimento di competenze. 25. Rapporti con il Territorio. 26. Rapporti con le Scuole. | <ol style="list-style-type: none"> 4. Capacità di animare un gruppo di lavoro 5. Capacità di superare difficoltà, momenti di delusione, di frustrazione e quindi con recupero di energie e motivazioni con obiettivi di sviluppo della persona. 6. Capacità di lavorare in équipe o in gruppo. 7. Capacità di fare le cose in modo produttivo senza imporre ma anche senza rinunciare.
 8. Capacità di colloquio produttivo sia con gli adulti, sia con i ragazzi, sia con i colleghi. 9. Capacità decisionale. 10. Capacità di: <ul style="list-style-type: none"> - difendersi dall'ingerenza altrui; - sostenere la decisione dei ragazzi dal punto di vista delle proprie esigenze; - pianificare la propria attività.
 11. Trasmettere informazioni con valenza orientante sui CFP e sul mondo del lavoro ai Docenti e/o agli allievi. |
|--|---|

10. Il percorso formativo del coordinatore delle attività di orientamento

Quanto al percorso formativo o di preparazione specifica del formatore in vista dell'assunzione della funzione di coordinatore delle attività di orientamento, esso viene esplicitato nei punti seguenti: a) durata e metodologia; b) obiettivi e contenuti.

a) DURATA E METODOLOGIA

Dalla sperimentazione attuata si è evidenziata la possibilità di attivare almeno due modelli di percorso formativo, che non interrompono del tutto l'attività di FP svolta dal Formatore impegnato nel Corso.

I Modello: Il percorso formativo ha durata biennale. Esso prevede attività corsuali residenziali per complessive 200 ore. Esercitazioni applicative guidate e tirocinio supervisionato per 200 ore. Si tratta di 400 ore complessive distribuite in due anni. È considerato il minimo necessario per acquisire e interiorizzare non solo le conoscenze, ma soprattutto le competenze operative e relazionali.

II Modello: Il percorso formativo ha durata triennale. Esso prevede attività corsuali residenziali per complessive 200 ore. Esercitazioni applicative guidate per altre 150 -200 ore. Si tratta di 350 — 400 ore complessive distribuite in due anni. Il terzo anno è completamente dedicato a un tirocinio supervisionato di 200 — 250 ore complessive, al termine del quale il partecipante al corso dovrà riferire con una relazione articolata sul lavoro svolto. Questo percorso è considerato ottimale per acquisire e interiorizzare non solo le conoscenze, ma soprattutto le competenze operative e relazionali.

È possibile ipotizzare, ma non è stato oggetto di sperimentazione, un modello più compatto su base annuale di 600 ore formative che integra 200 ore di attività corsuali residenziali con 200 ore di esercitazioni pratiche e 200 ore di tirocinio supervisionato. Questo percorso implica una interruzione delle attività di FP da parte di chi frequenta il corso e lascia qualche dubbio sulla possibilità di interiorizzare in maniera adeguata atteggiamenti, interessi, competenze relazionali ed operative ritenute necessarie.

b) OBIETTIVI E CONTENUTI

Obiettivi e contenuti generali.

Gli obiettivi generali e i relativi contenuti previsti nell'ambito delle competenze del Formatore Coordinatore della attività di orientamento sono sintetizzabili secondo lo schema seguente:

COMPITI	COMPETENZE
<i>Essere in grado di.</i>	
1. Definire un problema: individuare dati, variabili, condizioni.	1. Tecniche di analisi e di rappresentazione di un problema.
2. Reperire fonti di dati.	2. Concetto di informazione, di dato e fonte.
3. Raccogliere dati funzionali all'obiettivo.	3. Variabile:
4. Catalogare e/o classificare dati.	4. Caratteristiche dei dati quantitativi e qualitativi.

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 5. Confrontare dati. 6. Analizzare dati. 7. Elaborare dati. 8. Individuare le relazioni tra le varie informazioni e/o dati e 9. Classificare in base a: <ul style="list-style-type: none"> attendibilità congruenza genericità omogeneità contraddittorietà. 10. Interpretare dati. 11. Valutare i risultati di una analisi di dati. 12. Valutare: <ul style="list-style-type: none"> l'attendibilità, l'estensibilità la validità descrittiva la validità predittiva dei risultati. 13. Utilizzare strumenti statistici per leggere fenomeni sociali ed economici. 14. Identificare le variabili o gli eventi meritevoli di ulteriore indagine. 15. Far riferimento ad un contesto nel quale l'informazione può essere interpretata. 16. Individuare i rapporti esistenti tra le variabili e i fatti osservati. 17. Definire i criteri adottati per la raccolta e l'analisi dei dati. | <ul style="list-style-type: none"> 5. Ambiti e modalità di utilizzo. 6. Strumenti di valutazione della significatività. 7. Concetti di: <ul style="list-style-type: none"> - Parametri statistici - Criteri - Correlazione - Validità - Attendibilità - Congruenza - Genericità - Omogeneità - Contraddittorietà. 8. Teorie e tecniche di analisi dati. 9. Principi di base di statistica ed economia funzionali 10. Procedure di verifica della coerenza c/o dell'attendibilità dei dati |
|--|---|

Obiettivi e contenuti specifici.

In base alle funzioni specifiche previste per l'operatore si individuano due ambiti o settori di intervento:

- il territorio
- il Centro di formazione

Gli obiettivi *specifici* e i relativi contenuti formativi sono stati prefigurati secondo lo schema seguente:

COMPITI	COMPETENZE
<ul style="list-style-type: none"> 1. Individuare i referenti significativi e integrare in modo produttivo. 2. Conoscere gli strumenti per la lettura del territorio e dei soggetti che vi operano. 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Strumenti per la lettura del territorio. 2. Enti e organismi preposti alla rilevazione dei dati sul Mondo del Lavoro.

3. Usare gli strumenti per la lettura del territorio.
4. Organizzare una banca di dati riferita all'orientamento.
5. Accedere a banche dati.
6. Ancorare le informazioni a precisi schemi di riferimento in grado di fornire significato alle osservazioni che vengono raccolte e alle stesse considerazioni che vengono avanzate.
7. Progettare interventi a valenza orientante.
8. Utilizzare strumenti e tecniche di progettazione di percorsi formativi.
9. Utilizzare banche di dati e/o informazioni.
10. Implementare attività con finalità orientante.
11. Verificare l'attuazione di attività con valenza orientante.
12. Esplicare un'azione di monitoraggio (seguire con sistematicità) sulle attività di orientamento che vengono realizzate.
13. Esplicitare gli obiettivi dei gruppi.
14. Individuare le strategie funzionali agli obiettivi.
15. Elevare il grado di motivazione degli utenti.
16. Progettare interventi funzionali agli obiettivi.
17. Applicare tecniche di animazione di gruppo.
18. Condurre un gruppo all'assunzione di decisioni.
19. Verificare i risultati raggiunti.

3. Fonti di informazione sul territorio.
4. Elementi geografici, economici, sociali, storici, strutturali e culturali che caratterizzano il territorio.
5. Indicatori e indici.
6. Metodologia della ricerca sociale.
7. Metodologia della ricerca/intervento.
8. *Evoluzione della società e del contesto territoriale.*
9. Opportunità formative e scolastiche
10. Strumenti e criteri di analisi di informazioni relative a situazioni scolastiche e formative.
11. Trend occupazionale.
12. Normative sull'occupazione, la formazione e l'avviamento al lavoro.
13. Teorie e tecniche di progettazione didattica.
14. Modalità e tecniche di accesso e di utilizzo.
15. Concetto di orientamento.
16. Evoluzione del concetto di orientamento.
17. Ideologie sottese ai modelli di orientamento.
18. Orientamento come processo educativo.
19. Orientamento come produzione consapevole di situazioni elicitanzi la scelta.
20. Normativa regionale, nazionale ed europea sull'orientamento.
21. Concetti di:
 - Gruppo
 - Dinamica di gruppo
 - Motivazione
 - Interazione
 - Rete di relazione
 - Regole di gruppo
 - Devianza
 - Leader
 - Ruolo del leader
 - Stile di leadership.

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> 20. Rilevare i comportamenti mediante osservazione diretta. 21. Analizzare i comportamenti che ostacolano la presa di decisione antecedenti e conseguenti. 22. Individuare i comportamenti-meta desiderabili per singolo allievo 23. Applicare strategie per la modifica dei comportamenti. 24. Far esplicitare aspettative, interessi, motivazioni, valori, idea di sé, stili cognitivi,... 25. Far confrontare l'idea di sé con le informazioni provenienti dall'esterno. 26. Individuare i casi ad elevato tasso di problematicità che necessitano dell'intervento di esperti. 27. Collaborare con gli esperti nell'individuazione di strumenti e modalità di intervento per risolvere i casi non delegabili agli specialisti. 28. Collaborare nell'individuazione della possibile valenza educativa dei risultati e della loro traduzione in un intervento formativo coerente e funzionale. 29. Mediare i risultati ottenuti dagli interventi specialistici. | <ul style="list-style-type: none"> 22. Tecniche di conduzione di gruppo. 23. Procedure di assunzione di decisioni. 24. Procedure di verifica e valutazione. 26. Valori. 25. Strumenti e tecniche di osservazione. 27. Aspettative. 28. Attitudini. 29. Interessi. 30. Stili cognitivi. 31. Stili comportamentali. 32. Idea di sé. 33. Autovalutazione, autoaccettazione. 34. Previsione di sé, proiezione, progetto di sé. 35. Tipologia dell'handicap e/o delle disabilità. 36. Informazioni su strumenti, teorie e tecniche di rilevazione di interessi, delle attitudini, degli atteggiamenti. 37. Informazioni sulle dimensioni cognitive, sociali, affettive oggetto di indagine. 38. Informazioni sull'utilizzabilità in campo formativo dei risultati. |
|---|--|

11. Requisiti per l'accesso

I requisiti per l'accesso possono essere considerati sotto due punti di vista complementari: requisiti per l'accesso al corso di preparazione specifica a svolgere funzioni di docente coordinatore delle attività di orientamento; requisiti per lo svolgimento della funzione di coordinatore delle attività di orientamento.

a) Accesso al corso di preparazione specifica

Sono stati presi in considerazione anche, almeno come indicazione, un limite di età inferiore e uno superiore. Il primo, a causa del rilievo che questa funzione implica nei rapporti con adulti sia all'interno che all'esterno del Centro; il secondo, tenendo conto del tempo di preparazione e della possibilità di svolgere per un periodo adeguato le funzioni previste. Per il limite di età inferiore si sono ipotizzati i 30 anni; per quello superiore i 50 anni.

Accanto a questo organico si è considerato un limite minimo di esperienza come Formatore: almeno quattro anni completi.

Più complessa appare la questione concernente i titoli accademici in possesso dei candidati. Certamente il limite inferiore è il Diploma di SSS. Tuttavia sembra poco significativo pensare che il titolo di Laurea come tale qualifichi in maniera determinante nello svolgimento di questa funzione. Si è preferito pensare a una forma più dinamica di verifica dei requisiti di ingresso alla partecipazione ai corsi di preparazione più integrata. Come criteri e dati che contribuiscono a una valutazione delle qualità di ingresso dei partecipanti ai corsi di preparazione all'assunzione delle funzioni di coordinatore delle attività di orientamento sono stati individuati i seguenti.

- Domanda scritta del candidato, controfirmata dal Direttore del Centro o altro responsabile regionale, presentazione da parte del Direttore del Centro.
- Titoli di studio e di formazione specifica ulteriore fino a un 25% del computo totale dell'idoneità del candidato.
- Questionario rivolto ad accertare le motivazioni, gli atteggiamenti e le attitudini del candidato e direttamente collegato a un colloquio di verifica delle attitudini del candidato ad assumere, dopo il corso di preparazione, la funzione specifica. L'apporto di questa verifica in ingresso concorre fino al 50% del computo totale dell'idoneità del candidato.

b) *Assunzione della funzione specifica*

Per poter assumere entro il ruolo professionale di Formatore la funzione specifica di Coordinatore delle attività di orientamento occorre aver superato con successo il corso di preparazione specifica. E questo rimanda alla valutazione e certificazione della preparazione del Formatore a svolgere questa funzione specifica.

12. Valutazione e certificazione dell'idoneità ad assumere le funzioni di coordinamento

La valutazione delle prestazioni del partecipante al corso in vista della certificazione di idoneità ad assumere la funzione di coordinatore delle attività di orientamento si basa nel nostro modello su questi elementi:

- a. *Frequenza*. La frequenza è considerata obbligatoria. Se un soggetto è assente per un periodo superiore al 25% del tempo dedicato alle attività corsuali residenziali egli è escluso dal corso stesso. Il partecipante al corso deve integrare le eventuali assenze con adeguate letture e studio personale.
- b. *Esercitazioni pratiche*. Il partecipante al corso deve effettuare tutte le esercitazioni previste e consegnarne i risultati che verranno conservati in un dossier personale.

- c. *Tirocinio*. Al termine del tirocinio andrà presentata dal candidato una relazione articolata e argomentata sul lavoro svolto e i suoi risultati. Egli terrà inoltre un «giornale del tirocinio» sul quale verranno registrati le attività svolte, le condizioni nelle quali sono state effettuate, i risultati conseguiti, ecc.

Il giudizio di idoneità o di qualificazione professionale verrà elaborato dal Consiglio del corso di preparazione specifica (da altri organismi?) sulla base di questi elementi documentari. Tale idoneità o qualificazione professionale verrà certificata con allegata descrizione del percorso formativo e delle prestazioni, effettuate anche ai fini di riconoscimento di crediti professionali.

GIANPAOLO
PENZO

Corsi per coordinatori delle attività di orientamento nella Formazione Professionale

Esperienze nella Regione Veneto

La legge regionale n. 10 del 30.1.90: «*Ordinamento del sistema di Formazione Professionale e organizzazione delle politiche regionali del lavoro*» nell'articolo n. 1 dice che la Regione del Veneto effettua azioni di Formazione Professionale, organizza servizi per l'informazione e l'orientamento al lavoro, svolge attività di osservazione del mercato del lavoro, sostiene l'occupazione con misure di politica attiva del lavoro. Tra le numerose iniziative che sono state programmate in questo prezioso documento, che dimostra la buona sensibilità dei nostri politici regionali riguardo alle politiche del lavoro e alla formazione dei lavoratori, meritano di essere menzionate alcune che proprio in questo periodo si vanno attuando.

1. Il progetto di formazione del Coordinatore delle attività di orientamento

Nel quadro delle iniziative che hanno per scopo di avviare, costruire e consolidare un sistema integrato di servizi di orientamento la Regione del Veneto ha avviato un percorso formativo finalizzato alla preparazione

specifica di un gruppo di venti operatori già inseriti nella FP per prepararli ad assumere la funzione di coordinatori delle attività di orientamento. Il loro profilo funzionale è costituito da una serie di interventi specifici che vengono qui sotto riportati in forma schematica. Il Coordinatore delle attività di orientamento:

a) *Per la formazione di base di primo livello (1° e 2° ciclo):*

- * coordina attività di animazione, organizzazione e programmazione;
- * prepara strumenti didattici per l'insegnamento, la verifica, l'informazione, la ricerca, la valutazione, ecc.;
- * svolge attività di ricerca e documentazione, raccogliendo informazioni, favorisce visite aziendali, ricerche, interventi esperti, interviste a testimoni privilegiati, cura la realizzazione di esperienze;
- * esamina il livello degli interessi professionali, la coerenza con la scelta di qualifica;
- * sostiene e guida i docenti nelle attività di orientamento, nelle periodiche operazioni di verifica;
- * raccoglie informazioni per le decisioni di fine modulo, per la conclusione di fine ciclo ad anno formativo.

b) *Per la formazione di base di primo livello (3° e 4° ciclo):*

- * partecipa alla revisione del progetto per adattarlo alle situazioni concrete, ai livelli di apprendimento degli allievi;
- * è presente ai diversi Consigli di corso per aggiornare la situazione di maturazione degli allievi;
- * offre supporto ai docenti sui metodi di valutazione;
- * valuta con i docenti la possibilità di sbocchi lavorativi;
- * è disponibile al sostegno nella fase di formazione/lavoro.

c) *Per la formazione di base di secondo livello (post qualifica):*

- * prende contatto con le aziende per il progetto di inserimento;
- * collabora con l'Istituzione formativa per il progetto di alternanza inserendo la dimensione orientativa; fa seguire i giovani bisognosi di sostegno;
- * mette in contatto col servizio di orientamento i giovani che hanno serie difficoltà maturative;
- * valuta con i docenti esperienza che stanno compiendo gli allievi;
- * verifica al termine dell'anno con i docenti la realizzazione del progetto correggendone le carenze.

d) *Per la formazione di base di secondo livello (post diploma e post laurea):*

- * prende contatto con le aziende per la partecipazione;
- * collabora con l'Istituzione per l'alternanza formazione/lavoro;
- * fa seguire i giovani bisognosi di sostegno;
- * invia al servizio di orientamento i giovani in difficoltà;
- * valuta con i docenti l'esperienza che stanno compiendo gli allievi;

* verifica con i docenti, alla fine dell'anno, il progetto correggendone le carenze.

I Centri di orientamento COSPES stanno partecipando attivamente alla realizzazione di questo progetto per formare il personale che collaborerà direttamente e che si pone come mediatore tra l'Istituzione formativa e le strutture di orientamento.

I programmi che sono stati attivati dal gruppo docente di questo corso, che ha la durata annuale, si propongono di fornire ai corsisti una preparazione psico-pedagogica per animare all'interno della struttura formativa i processi di orientamento.

2. Progetto di sensibilizzazione dei Direttori e dei Formatori

Per assicurare a tutti i CFP le attività di informazione e di orientamento al lavoro, la Regione Veneto ha organizzato una serie coordinata di interventi al fine di assicurare un adeguato supporto scientifico. Infatti il personale dirigente e docente ha bisogno di conoscere e di apprendere il significato dell'azione orientativa e di partecipare alla elaborazione del progetto di orientamento al lavoro; perciò la necessità di interventi miranti alla costruzione di una sensibilizzazione al problema. Il progetto si articola in tre aspetti caratteristici.

1. Offrire agli operatori una panoramica teorico-pratica relativa alle attività di orientamento previste.
2. Favorire l'inserimento nei Centri dei coordinatori delle attività di orientamento in modo da promuovere una collaborazione fra gli operatori.
3. Estendere gradualmente i servizi di orientamento a tutti i corsi di formazione professionale.

Il progetto mira a favorire nei CFP attività a valenza orientante che consentano una riduzione delle aree di dispersione formativa, ad attività di recupero, a una verifica della scelta di qualifica che spesso viene determinata sulla base di informazioni insufficienti e da processi decisionali carenti con conseguenti ricadute sulle motivazioni e sui risultati formativi. La sensibilizzazione viene articolata in momenti anche distinti, per dirigenti e per formatori, per consentire un confronto omogeneo in relazione alle differenti responsabilità operative e ai diversi ruoli nello sviluppo delle attività a valenza orientante.

2.1. Materiale per i Dirigenti e i Formatori

Si riporta una parte del materiale che viene comunicato ai dirigenti e che costituisce una delle modalità di attuare l'azione orientativa all'interno dei CFP.

Titolo: Come intendere l'Orientamento nei CFP

La dimensione orientativa si prefigge di condurre:

1. *la Persona*: allo sviluppo delle capacità di autorientamento e di progettualità;
2. *la Struttura*: a diventare elemento di mediazione e di riferimento tra allievi e realtà socioeconomica;
3. *l'Esperienza lavorativa*: a essere momento di relazione e di organizzazione nelle risorse umane.

Finalità generali riguardo a:

1. *Utenti*: stimolare i valori formativi di base: coscienza, dignità, libertà, socialità, responsabilità, maturità;
2. *Famiglie*: chiamarle a collaborare con l'istituzione nei processi formativi;
3. *Istituzione formativa*: verificare e potenziare il possesso delle qualità per fare formazione;
4. *Organismi socio-economici*: programmare i contenuti dell'alternanza «formazione/lavoro»; fare revisioni riguardo agli stages lavorativi.

Obiettivi operativi specifici:

1. presentare agli allievi tempestive ed esaurienti *informazioni* sulla conoscenza di sé e sulle professioni;
2. insegnare a *progettare* organizzando e finalizzando le informazioni;
3. abilitare i soggetti alla *capacità decisionale* e alla disponibilità al cambio;
4. rinforzare la *motivazione* alla formazione umana, culturale e professionale;
5. suscitare le *abilità sociali* per partecipare attivamente ai processi di gestione del lavoro;
6. acquistare il *ruolo professionale* in funzione dell'insegnamento dinamico nei processi produttivi.

Articolazione degli interventi:

- a) a carattere informativo:
 - *offrire informazioni:
 - sulla realtà socio-economica del territorio, sulle figure professionali, sugli sbocchi lavorativi;
 - sulla evoluzione del mercato del lavoro, sulle modalità di reperire elementi per autoformarsi;

- su tutte le iniziative che presentino reali interessi di aggiornamento e perfezionamento.
- b) a carattere formativo:
 - guidare gli allievi alla scoperta delle loro attitudini, interessi, valori, per predisporre i percorsi formativi;
 - eseguire colloqui individuali in vista delle scelte presenti e future;
 - partecipare ai Consigli di Corso per verificare gli itinerari formativo-orientativi;
 - incontrare i Genitori per verificare la situazione educativa dei figli;
 - svolgere temi formativi riguardanti il mondo del lavoro ai diversi gruppi di allievi;
 - dirigere gli stages aziendali e impostare serie revisioni sulle esperienze lavorative.

Metodologia per la realizzazione dell'orientamento:

1. analizzare la situazione ambientale e sociale degli utenti;
2. valutare i processi di apprendimento supportati da attitudini e interessi;
3. considerare i processi evolutivi in rapporto alle mete di crescita personale e la motivazione a un curriculum di formazione assunto in prima persona;
4. rilevare, per una eventuale correzione, i processi difensivi che impediscono l'apprendimento o un curriculum futuro.
5. attivare il processo della presa delle decisioni, della duttilità al cambio e riconversione professionale.

Programmazione degli interventi:

- * analisi di ingresso: applicazione di una batteria di prove concordate; formazione di corsi omogenei;
- * prima comunicazione dei risultati al Direttore e ai docenti dei corsi;
- * colloqui ricorrenti con gli allievi bisognosi, secondo le indicazioni dei docenti e con i genitori che lo richiedono;
- * partecipazione ai Consigli di Corso quadrimestrali e finali;
- * analisi di uscita e confronto dei dati con quelli di ingresso.

Queste attività di orientamento, che i COSPES hanno sempre offerto alle istituzioni scolastiche, hanno la possibilità di imprimere la giusta direzione alla crescita completa della personalità, in quanto promuovono tutte le risorse personali del soggetto nei confronti della sua realtà, di quella sociale e professionale, attraverso l'acquisizione di una gamma di abilità e di competenze individuali quali la capacità di ottenere informazioni, di progettare e di decidere al fine di raggiungere la piena maturità. L'orientamento, così come viene indicato dai Centri COSPES, si propone di stimolare la crescita della persona dell'allievo da tutti i punti di vista: in questo senso si può parlare di orientamento educativo che si riferisce allo sviluppo dei rapporti familiari,

all'apprendimento scolastico, professionale e sociale, finalizzato a preparare l'individuo per la vita piuttosto che solo per un mestiere o per una cultura e valorizza al meglio il suo patrimonio personale. Al di là delle attività che sono state schematicamente elencate sopra, i COSPES si propongono di aiutare le persone a prendere coscienza delle proprie potenzialità, ad attivare il loro sviluppo utilizzando anche le risorse dell'ambiente, a divenire capaci di scegliere, ad affrontare e vivere la sfida della complessità, ad accettare la transizione attuando i propri progetti di vita in forma elastica, ad accogliere nel proprio futuro il successo come l'insuccesso, la precarietà e l'incertezza e ogni altro problema che la vita riserva a ciascuno.

3. Progetto di interventi sugli utenti della FP

La Regione Veneto finalizza la formazione del coordinatore delle attività di orientamento e la sensibilizzazione dei dirigenti e formatori alla realizzazione dell'orientamento degli utenti nei CFP. I Centri di Orientamento del territorio manifestano la loro piena adesione a un progetto di larghe proporzioni che finalmente entra nel sistema formativo. Ciò sarà tutto a vantaggio dei giovani e del loro processo formativo, ma contemporaneamente delle aziende che potranno usufruire di personale non solo più tecnicamente preparato, ma anche maggiormente formato ad affrontare le difficili situazioni che il mondo del lavoro riserva ai suoi lavoratori. L'orientamento deve garantire ai suoi utenti la capacità di fare scelte più mirate; maggiore determinazione nelle decisioni; iniziative formative più sistematiche, organiche ed efficaci.

4. Interventi a favore di soggetti svantaggiati

Nell'art. 15 della legge regionale n. 10 si fa esplicita menzione anche ad azioni a favore degli svantaggiati. Così suona l'articolo: «1. *La Regione promuove azioni formative specifiche a favore delle persone colpite da menomazioni fisiche, psichiche o sensoriali o che si trovino comunque in condizioni di svantaggio sociale...*» Fra le diverse esperienze che in questi ultimi tempi sono state sperimentate nella Regione del Veneto, va fatta menzione dei corsi di osservazione e di orientamento rivolti a soggetti svantaggiati. Tali corsi vengono attivati all'interno dei Centri di Formazione Professionale, vengono seguiti con personale a ciò preparato. La sperimentazione finora attuata in alcuni CFP si è rivelata preziosa per il recupero di alcuni soggetti che hanno raggiunto competenze che sembravano impossibili, oppure sono riusciti attraverso l'integrazione a superare tutto o in parte la diversità che si portavano dietro. Il programma che viene svolto in questi corsi, che iniziano dopo la terza media e prima di essere inseriti nel primo anno di formazione professionale, ha come scopo non di abilitare i soggetti ad attività specifiche, quanto a osservarli mentre fanno delle particolari operazioni per cogliere le

loro disponibilità sia teoriche, che sono in genere le più colpite da menomazione, sia pratiche attraverso le quali avviene spesso il recupero. Si tratta di individuare quali competenze possono essere apprese nel periodo della loro formazione e programmarle affinché attraverso l'insegnamento individualizzato i soggetti possano fare un cammino che sviluppi al massimo le loro potenzialità. Si tenta di incentivare le aree integre della loro personalità affinché apprendano quelle attività lavorative che sono consentite e che il CFP può loro offrire.

I risultati di questi anni sono stati soddisfacenti e un buon numero di utenti, attraverso la FP, ha potuto essere inserito anche in aziende per occupare ruoli di secondaria importanza. Su questo versante i Centri COSPES si sono impegnati sia per l'inserimento, sia per il recupero seguendo i soggetti frequentanti questi corsi, le loro famiglie e gli educatori che le USL hanno fornito ai CFP.

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

A CURA DI
SEVERINO DE PIERI

VIGLIETTI MARIO, *Orientamento — una modalità educativa permanente*, Guida teorico-pratica per insegnanti della scuola dell'obbligo, Torino, SEI 1988 pp. 294.

L'autore, noto esperto di Orientamento, direttore del Centro Salesiano di Orientamento — COSPES di Torino — piazza Rebaudengo, ha preso l'iniziativa di contribuire all'innovazione del fare orientamento compilando un «manuale di formazione per insegnanti» particolarmente nell'ambito della scuola media dell'obbligo, istituzionalmente orientativa. Proceede con un modo tra lo scientifico e il divulgativo, così da non frenare il desiderio del fare nelle strettoie delle sole regole teoriche, pur necessarie, ma anche sempre troppo impersonali per muovere efficacemente all'azione.

In seguito all'approfondimento teorico ed esperienziale, egli è persuaso che sia applicabile anche alla scuola italiana il metodo dell'Attivazione dello Sviluppo Vocazionale Personale (A.D.V.P.) presentato dal Prof. Pelletier e promosso dall'équipe dei professori dell'Università Laval di Quebec (Canada) del dipartimento «Counseling - Orientamento», e in questa trattazione lo propone come una delle possibili e promettenti vie da seguire per tradurre operativamente l'Orientamento in una «modalità educativa continua e permanente», coinvolgente globalmente scuola, famiglia,

ambiente sociale e individuo per la promozione di quel processo di sviluppo», a cui è chiamata la Scuola moderna.

Egli si augura che questo pratico complemento delle teorie sulle tematiche orientative dia impulso anche alla creatività individuale per innovazioni e miglioramenti ulteriori e spinga contemporaneamente a legittimare la prassi attraverso più approfonditi approcci teorici.

Il volume, dopo un'introduzione sull'Orientamento, la programmazione curricolare e la dinamica innovativa, si articola in tre parti.

La prima affronta la problematica inerente al concetto di Orientamento visto come esigenza particolarmente cruciale in questi tempi.

Accennando all'evolversi del concetto stesso di Orientamento in questi anni dalla fase dell'analisi diagnostico-attitudinale a quella dell'adattamento caratterologico-affettivo e dell'adattamento dinamico e alla fase esistenziale-vocazionale, l'autore si sofferma ad illustrare la concezione pedagogico-personalistica come modalità permanente per la promozione della persona in funzione della scelta professionale. Ne individua le finalità operative e conclude sulla necessità che esso sia integrale, unitario, permanente, centrato sulla persona.

Nella seconda parte affronta l'analisi degli obiettivi operativi dell'Orientamento quali la conoscenza di sé (attitudini, interessi professionali, valori professionali e tratti caratteristici della professionalità), la conoscenza del lavoro e delle professioni, l'informazione professionale, l'abilità progettuale, la promozione della maturità professionale, la capacità decisionale alla scelta e l'educazione al cambiamento e alla transizione.

Nella terza parte — la più pratica — si prospetta l'utilizzazione del metodo «Attivazione dello Sviluppo Vocazionale Personale» (A.D.V.P.) ai fini orientativi e didattici nella scuola dell'obbligo e si presentano alcuni esercizi di attivazione A.D.V.P.

Si conclude con l'affermazione che orientare è educare alla libertà di gestire se stessi ed il proprio avvenire.

Accompagna l'opera una nutrita bibliografia generale sull'Orientamento ed una particolare sul metodo A.D.V.P.

Il manuale è corredato da grafici, da brevi sintesi, da esemplificazioni, da note che rendono più immediati i concetti e la loro traduzione pratica.

E come una piccola enciclopedia teorico-pratica a disposizione dell'insegnante della scuola dell'obbligo sull'Orientamento: essa è frutto di una lunga consuetudine di guida e di consigliere di Orientamento e soprattutto di una paziente e generosa animazione di insegnanti.

(Rosario Salerno)

COSPES (a cura di), *L'Età negata. Ricerca sui preadolescenti in Italia*, con il coordinamento di S. DE PIERI - G. TONOLO - M. DELPIANO, ElleDiCi, Leumann - Torino, 1986; 5ª ediz. 1992.

Strana realtà quella dei «preadolescenti». Ma ancora più singolare è la situazione in Italia: tante iniziative, civili ed ecclesiali, si rivolgono a questa generazione, ma mancano quasi del tutto ricerche sistematiche in merito. Sicché le varie iniziative finora sono state costrette a procedere empiricamente o a rifugiarsi in stereotipi figli di quell'attivismo.

«L'età negata» (a cura dei COSPES, ed. Elle Di Ci, Torino, 1986, pp. 222) rappresenta perciò un libro atteso, ma anche un lavoro coraggioso, perché non è affatto facile studiare una condizione in genere poco nota come periodo a se stante, una fase in rapida evoluzione e perciò sfuggente; l'impossibilità di attingere ad un ricco repertorio di inchieste analoghe accentua ulteriormente le difficoltà.

Del resto, in un «cambio d'epoca» come il nostro, qualunque suddivisione per condizione sociale e, soprattutto, per età o per «periodi» dell'arco evolutivo, diventa provvisoria e relativa. Ad esempio, molti sociologi da tempo sottolineano la natura prevalentemente *culturale* della definizione di «giovani», ben oltre le rigidità anagrafiche o le costrizioni sociali. Ma la condizione del pre-adolescente mi pare risentire meno delle dinamiche collettive; se per i giovani possiamo individuare il coagularsi di vere e proprie culture abbastanza autonome, il pre-adolescente poggia almeno un piede ancora nella socializzazione primaria, al riparo entro il guscio familiare.

Queta particolare condizione ha indotto gli autori della ricerca a scavare a fondo nella soggettività, affidandosi più agli strumenti della psicologia sociale e della psicologia dell'età evolutiva, piuttosto che a quelli della sociologia. Né, forse, si poteva fare altrimenti, proprio per estirpare le pre-comprensioni molto radicate nei luoghi comuni che ci siamo costruiti.

Tre milioni e mezzo di italiani posti fra la fanciullezza e l'adolescenza vengono rappresentati da un «campione» ben dosato, sul quale si intrecciano molte domande per ricavarne una fitta rete di informazione. Tempo libero, socializzazione fra coetanei, vita in famiglia, rapporti con gli adulti, religiosità, condizionamenti sociali, maturazione della propria identità, difficoltà di adattamento sono alcune delle aree tematiche che fanno di questa ricerca una esplorazione tanto sistematica, quanto difficilmente riassumibile. Il recensore può solo procedere per «flash», dopo aver assicurato che questo libro, pur conservando la validità di uno studio specialistico, riesce a mantenere un taglio divulgativo, allo scopo di coinvolgere ed interessare larghe fasce di educatori e di operatori.

La «mappa», con la quale la ricerca tenta di orientarsi, segna alcuni punti fissi di riferimento:

— i preadolescenti vanno letti all'interno della cultura contemporanea che è in divenire;

— il loro mondo è un «arcipelago» di vissuti, piuttosto che un continente unitario;

— dentro la loro realtà è importante cogliere i lineamenti dinamici che donfino l'idea di un momento evolutivo particolare, autonomo, non riducibile a pura transizione da un'età all'altra.

La ricerca restituisce al pre-adolescente la sua «dignità», la sua specificità; lo coglie al rallentatore, lo analizza al «replay», lo presenta in un tutt'uno col suo rapido e disarmonico divenire personale e col suo prosompe ma difficile inserimento ambientale.

Prima di analizzare particolarmente alcuni punti, è bene accennare in generale alle novità evidenziate dagli autori. La categoria che si afferma vistosamente è la «pulsionalità psico-motoria» e relazionale: «uscire e stare insieme» è la nota che sembra meglio caratterizzare questa età.

Come scrivono i ricercatori lo spazio è il dominio del pre-adolescente, non il tempo; il fare, non l'essere.

La pubertà psico-sessuale è vissuta oggi in forma meno traumatica e la genitalità viene tradotta presto in comportamenti socio-affettivi, con una significativa precocità nell'apertura eterosessuale, come dirò meglio più avanti.

Ma l'ancoraggio alla famiglia d'origine rimane, anche se la «controdipendenza» si fa sempre più esigente, trovando, per ora, soddisfazione nella sfera spazio-motoria che, spostando gli ancoraggi sull'ambiente, instaura una nuova dipendenza dal mondo dei coetanei.

Eppure questi nuovi legami col mondo esterno sono lacci che il pre-adolescente man mano imparerà a sciogliere, in un passaggio graduale «dall'identificazione all'identità», dalla dipendenza all'autonomia. Il vettore di tale transito è il concetto di sé, inteso come immagine che presiede alla costruzione della propria personalità. Ma il cammino verso una matura autonomia è difficile, deve per forza percorrere i labirinti metropolitani travestiti da «paese dei balocchi», deve superare gli ammiccamenti, i luccichii e gli incantesimi del mondo adulto. È il caso dei mass-media, seducenti e spesso involutivi: il pre-adolescente siede davanti alla TV quasi quanto sta seduto sui banchi di scuola; ed assimila notevolmente i modelli sociali esteriorizzati e di facile fruizione che risultano prevalenti nel processo di identificazione. Questi modelli esercitano un pesante condizionamento sull'elaborazione dell'identità personale, accentuando un processo di massificazione esteso anche ad altri ambiti.

Eppure la «definizione del sé» non sembra annichilita per sempre, l'esplorazione non segue solo percorsi obbligati. Lo si può vedere, ad esempio, seguendo l'adesione del soggetto alle offerte religiose. Inizialmente l'istituzione ecclesiale, con le sue proposte diversificate di socializzazione religiosa (parrocchie, gruppi, ecc.), raggiunge ben il 90% circa dei pre-adolescenti, una cifra veramente strabiliante. I pre-adolescenti sono veramente gli interlocutori privilegiati della Chiesa! Ma più l'individuo cresce, e più egli si distanzia: nella migliore delle ipotesi fa un uso selettivo e strumentale dell'istituzione, ne accoglie solo alcuni aspetti, in coincidenza con l'affacciarsi in lui di nuovi interessi, evidentemente poco considerati dagli apparati religiosi.

In alcuni casi, come per l'azione dichiaratamente catechistica, si può parlare di un vero e proprio tracollo: questa attività coinvolge il 60% dei soggetti di 10 anni, ma quando si passa ai 14 anni ne raggiunge solo il 22,2%. E cade pure la pratica religiosa istituzionale, come per molti si interrompe qualsiasi legame con la Chiesa.

Più convinta e stabile risulta l'adesione alle attività di tipo aggregativo (gruppo religioso, associazionismo, ecc.) che riescono a suscitare un consueto addirittura in aumento col crescere parallelo dell'età.

Ma allora a parte il gruppo dei coetanei, quali sono i nuovi interessi che si affacciano al vissuto pre-adolescenziale? La ricerca fornisce un interessante quadro dinamico del loro sviluppo. Il passaggio di età tra i 10 ed i 14 anni è tutto un incalzare di incrementi e di decrescite di motivazioni ed esperienze nuove, con una mutabilità accentuata. È il pre-adolescente stesso ad avvertire questo cambiamento, con una percezione sempre più acuta, a mano a mano che si affina la sua capacità di introspezione.

Anche all'interno di ciascuna area di interessi i mutamenti accompagnano prepotentemente l'evolversi dell'età. Ne è un esempio il tempo libero, ma le trasformazioni degli orientamenti culturali si muovono, significativamente, in rapporto anche allo sviluppo corporeo: il preadolescente avverte le trasformazioni del suo fisico ed è attento, talora ansioso, per ciò che avviene e che provoca indubbiamente una modificazione profonda nei suoi atteggiamenti. Diventare più alti, acquistare una maggiore consistenza della forza muscolare, per esempio, sono fenomeni che modificano l'immagine di sé e del mondo.

Le informazioni sullo sviluppo puberale, molto più numerose di un tempo, non impediscono che la propria corporeità rimanga un fatto misterioso, un enigma la cui

soluzione è ricercata molto più nelle conversazioni coi coetanei che in quelle con gli adulti. All'arcano del proprio corpo si aggiunge, intorno al tredicesimo anno, la paura e, insieme, l'attrazione per l'altro sesso: la distanza precedente si accorcia, le rivalità fra sessi si smussano, l'alterità stupisce ma affascina anche. Ora il nostro tredicenne ricerca appositamente questi approcci, dapprima in modo dissimulato e poco spontaneo, poi più esplicitamente.

Alla domanda «cosa provi per lui/lei» la soglia della «semplice simpatia» viene sempre più varcata; si apre così la dimensione dell'altro sesso, vissuta soprattutto come occasione di incontro, di confidenza, di comunicazione, di evoluzione affettiva e maturata nella propria personalità. «Lo sviluppo psico-sessuale, avviato dalla pubertà, viene perciò vissuto, prevalentemente, a livello relazionale-affettivo, per lo più senza valenze di rapporto fisico o emozionale più profondo. La liberazione sessuale, quale nota caratterizzante la cultura attuale, pare quindi recepita a questa età secondo modalità specifiche; cioè come esperienza di relazionalità sessuata in forme socio-affettive in cui la ricerca dell'identità e del ruolo sessuale avviene mediante modelli di confronto anche complementare» (p. 77). In conclusione, il preadolescente a dieci anni si presenta con un volto abbastanza semplice, spensierato, proiettato nell'esplorazione dello spazio, nella scoperta della realtà che lo circonda, concreta o immaginaria. Ma a quattordici anni la fisionomia appare assai diversa. Lo sforzo è di mostrarsi «cresciuto», l'esigenza fondamentale è comunicare, intessere rapporti di amicizia, voler amare quanto si è amati sentirsi accolto specialmente dai coetanei. Son «i pari» ad acquistare sempre maggiore pregnanza ai suoi occhi, fino ad esercitare su di lui una notevole influenza nelle scelte e nei comportamenti, nonostante perduri ancora la significatività degli adulti.

(Paolo Montesperelli)

DE PIERI Severino - TONOLO Giorgio (Edd.) *Preadolescenza. Le crescite nascoste* «Scaffale aperto», Roma, Armando, 1990, pp. 335.

«Ho accettato di scrivere questa prefazione prima di tutto per esprimere il mio rispetto e la mia ammirazione. So che il libro rappresenta una verifica importante: mostrare che anche chi lavora nella scuola, nei Centri di formazione professionale e nei Centri di orientamento può elaborare un contributo scientifico in un settore di particolare rilevanza sociale. Chi si occupa di adolescenti e di giovani, anche dal versante universitario della ricerca, non può d'ora innanzi non considerare con attenzione questo volume. Perché in esso si trovano tesi complesse e provocatorie che esigono di ripensare molti luoghi comuni della ricerca» (p. 11). Così annota Augusto Palmonari, del dipartimento di scienze dell'educazione dell'Università di Bologna, nelle prime pagine di questo poderoso volume di cui ritiene se ne debba parlare molto. «Prima di tutto» — egli sottolinea — «perché è il primo esempio di ricerca nazionale su una fase di vita sinora non considerata in Italia come oggetto autonomo di indagine psicologica. In secondo luogo perché l'indagine è realizzata attraverso una accuratissima impostazione statistica, volta a costituire un campione rappresentativo di tutta la popolazione preadolescenziale del nostro Paese. Poi, e sarà forse su questi argomenti che la discussione sarà più accesa, — perché fornisce dati ed approfondisce il discorso — su una quantità impressionante di argomenti tutti rilevanti per chi vuole conoscere e capire i preadolescenti» (ibidem).

Il volume ha un precedente. Negli anni 1983-1987 l'Associazione COSPES (Centri di Orientamento Scolastico Professionale e Sociale) ha compiuto la più vasta e completa ricerca psico-sociale finora svolta in Italia sulla preadolescenza. I risultati salienti, pubblicati nel volume: *L'età negata* (Lecmann, LDC, 1986), sottolinearono alcuni aspetti di grande interesse per la comprensione della preadolescenza: nuova età di scoperta, fase di nuova relazionalità amicale, età di multiforme dipendenza e di transito delle identificazioni verso l'identità, età di uscita dalla famiglia e di entrata nel mondo sociale, fase esplorativa dell'orientamento, caratterizzata da una moralità in bilico fra eteronomia e autonomia.

Il presente volume — come scrive Severino De Pieri nell'introduzione — «si prefigge di recare un approfondimento ulteriore, anzitutto con l'apporto di nuovi dati a seguito dell'estensione della ricerca [...]; in secondo luogo pervenendo ad una sintesi più organica e articolata di tutta la materia trattata; elaborando poi una teoria interpretativa della preadolescenza e fornendo, infine, alcune indicazioni pedagogiche per la guida educativa dei soggetti di questa età nel contesto sociale e culturale odierno» (p. 20).

Il volume si articola in sei parti. La prima è dedicata a una collocazione della preadolescenza nell'attuale contesto socio-culturale e alla presentazione dei soggetti e delle fasi dell'indagine. Nella seconda l'attenzione si concentra su tre aree di esperienza che i preadolescenti dimostrano di prediligere in modo specifico: l'attività spazio-motoria, la vita con i coetanei e la cura crescente di se stessi, delle proprie esigenze e del proprio divenire. La terza parte prende in considerazione le dimensioni dello sviluppo in senso diacronico, individuando in un primo momento alcuni profili evolutivi (tratti psicologici differenziali tra maschi e femmine, maturazione cognitiva, identità e ruolo psico-sessuale, religiosità) e, successivamente, soffermandosi su due aspetti di ulteriore differenziazione: quella territoriale e quella della devianza dalla norma. All'analisi del ruolo e dell'influsso delle principali istituzioni o agenzie educative interessate alla formazione dei preadolescenti è riservata la quarta parte del volume: lo studio, rivolto alla famiglia, alla scuola, ai gruppi formativi e ai mass-media, evidenzia i condizionamenti esercitati sul mondo del preadolescente e le capacità di accomodamento attivate dal preadolescente stesso. Nella quinta parte si tenta di fare un bilancio di sintesi sul volto e sulla natura della preadolescenza, mentre nella sesta e ultima, riservata al versante dell'intervento educativo, vengono delineati tre grandi obiettivi su misura di questa età: il senso del «noi» da costruire, la capacità di avviare un processo di autodefinizione dentro la molteplicità delle nuove esperienze e il senso di una possibile autotrascendenza delle esperienze stesse.

Come si evince immediatamente il volume costituisce un contributo dal valore inestimabile, grazie anche al coinvolgimento di numerosi specialisti nel settore psicopedagogico. Da esso emerge un profilo dinamico complesso e articolato del preadolescente che, nella formazione progressiva dell'identità, sottolinea una profonda attrazione per l'amicizia con i coetanei, il gruppo e i soggetti di sesso diverso, e manifesta nello stesso tempo un bisogno prorompente di conquistarsi nuovi spazi nell'ambiente sociale. La preadolescenza, allora, non è più da considerare una fase stagnante dello sviluppo, così come per troppo tempo si è creduto. Essa è attraversata da dinamiche profonde di ricerca e di esplorazione, e solo una prassi educativa che tenga conto delle nuove acquisizioni può porsi nei suoi riguardi con onestà e competenza, additando quegli obiettivi e quelle metodologie d'intervento che sono capaci di favorire la crescita e lo sviluppo verso la piena autonomia.

(Eugenio Fizzotti)

Sussidi didattici. *E dopo la terza media? Impariamo a scegliere* COSPES, Genova-Sampierdarena, 1990.

1. È un sussidio educativo-didattico preparato dal Centro di Orientamento COSPES di Genova. Si tratta di un audiovisivo che si compone di 97 diapositive con testo e cassetta di sonorizzazione. È suddiviso in due parti: la prima, della durata di 50', interessa soprattutto la classe terminale della scuola dell'obbligo; la seconda della durata di 40', è predisposta in modo particolare per la scuola superiore, la preparazione professionale e la formazione universitaria. L'orientamento è una dimensione fondamentale della educazione, una via obbligata per sostenere il giovane nel processo di identificazione del suo progetto di vita, che si costituisce sulla base di scelte adeguate e che ha come fine la maturità professionale, l'inserimento attivo nella società e nel mondo del lavoro. L'argomento è ben sviluppato dalle immagini piuttosto originali e dal commento che le arricchisce di spunti che possono giovare ad un dibattito e ad una presa di coscienza collettiva dei problemi legati alla conoscenza di sé e alle scelte. Il sussidio è distribuito dal Centro stesso, situato in Via Rolando, 15 16151 — GE-Sampierdarena. Il costo è di L. 150.000.

È anche in distribuzione, presso la casa editrice CIPIELLE, Viale Mazzini, 225 — 36100 — Vicenza tel. 0444/321403 un audiovisivo, in videocassetta, preparato dalla stessa équipe del Centro COSPES. Ha la durata di 30', porta lo stesso titolo (*«E dopo la terza media?»*) - costa L. 60.000.

(P. E.).

TONOLO G. - DE PIERI S., *Educare i preadolescenti*, Leumann (Torino), Elle Di Ci, 1990, pp. 183.

I volumi *«L'età negata»* e *«Preadolescenza. Le crescite nascoste»* hanno reso accessibili al pubblico italiano i dati della prima ricerca nazionale sui pre-adolescenti, condotta dall'Associazione COSPES e promossa dal Centro Salesiano di Pastorale Giovanile e dal Centro Internazionale di Pastorale Giovanile delle Figlie di Maria Ausiliatrice.

Quale traduzione in chiave educativa delle più significative risultanze apparse nel 1988 per i tipi della COSPES-IRIPES, il volume che ora presentiamo sotto una nuova veste editoriale. In esso viene delineato inizialmente un breve quadro delle trasformazioni che sembrano caratterizzare un'età per molti aspetti sfuggente e ricca di crescite nascoste. Successivamente vengono descritti tre caratteristici itinerari evolutivi, tracciati rispettivamente dall'esplosione dell'interesse per l'attività spaziomotoria, dalla crescita delle relazioni d'amicizia con i coetanei e dall'avvio, nel preadolescente, di una consapevolezza maggiore e più riflessa circa se stesso.

Particolare attenzione viene quindi prestata sia alle agenzie educative, come la famiglia e la scuola, e sia a tre problematiche particolari, quali l'uso dei mass media, la religiosità e il disadattamento scolastico.

Il volume si rivolge anzitutto ai genitori, grazie ai quali il preadolescente riesce a ritagliare una fisionomia progressivamente propria. Quindi agli insegnanti che hanno la possibilità di organizzare i loro metodi d'insegnamento e di filtrare con quadri valoriali le loro varie esperienze. Nel contempo risulta utile anche agli altri educatori che si interessano in modo vario di questi ragazzi e ragazze. Capi-scout sacerdoti, religiose e catechisti, animatori ACR, dello sport e del tempo libero troveranno in esso infatti elementi utili di conoscenza, grazie ai quali impostare un'efficace azione formativa.

(Eugenio Fizzotti)

Con una presentazione del Prof. Eugenio Fizzotti, insigne studioso di Frankl e della sua logoterapia, il testo in oggetto traccia innanzitutto una sintetica quanto approfondita descrizione della teoria motivazionale di Victor E. Frankl, medico e psichiatra viennese, con particolare riferimento alle premesse psicologiche della «volontà di significato», considerata già dallo stesso Frankl non più come una categoria strettamente filosofica o antropologica, ma come categoria psicologica e motivazionale nell'arco della vita evolutiva.

Particolare risalto viene quindi dato all'influsso determinante dei rapporti interpersonali sul livello di tale «volontà di significato», attraverso la presentazione di una ricerca empirica su un campione di giovani universitari.

Facendo riferimento al «disagio» interpretativo che accompagna le molteplici letture contemporanee della realtà giovanile, il volume in esame fa sua l'ipotesi interpretativa di Frankl, secondo cui fenomeni come la depressione, il suicidio, l'aggressione, la tossicodipendenza e altre devianze — largamente diffusi fra i giovani — sono i risvolti più evidenti del «problema radicale di una determinazione di fondo e del sentimento della vita». Ciò porta all'emergenza di una grave crisi di identità che attraversa tutta la realtà giovanile sia a livello individuale che sociale e culturale, fino a configurarsi come vera e propria «sindrome di caduta di senso».

Addentrandosi nell'esame e nel confronto delle teorie della motivazione precedenti e contemporaneamente a Frankl, il testo analizza nel primo capitolo la «volontà di significato» come forza dinamica nel comportamento umano.

Nel secondo capitolo, completando ed approfondendo il pensiero di Frankl, la teoria della motivazione viene presentata come processo di differenziazione e di integrazione attuantesi nell'arco dello sviluppo evolutivo attraverso il passaggio da motivazioni di carattere narcisistico ed egocentrico a motivazioni valoriali proprie dello stato adulto.

Il tentativo di verifica del rapporto fra senso della vita, sviluppo evolutivo e relazioni interpersonali significative viene affidato al terzo capitolo attraverso l'elaborazione dei risultati di una ricerca condotta su un campione di 164 studenti universitari, di età compresa fra i 18 e i 30 anni, di diverse condizioni ed estrazione sociale, frequentanti le Università di Pisa, Salerno, Roma, Potenza, Reggio Calabria e Messina e provenienti da varie Regioni d'Italia.

Non si tratta, è vero, come viene evidenziato, di un campione rappresentativo essendo piuttosto la ricerca un tipo di approccio metodologico, uno studio esplorativo del problema da cui ricavare spunti suscettibili di verifica su campioni più ampi e con strumenti più perfezionati.

Ma attraverso l'applicazione di opportuni strumenti diagnostici (Q.SAT., W.Z.T., R.F.C., PIL TEST) viene rilevato che nei soggetti con esperienze positive a livello relazionale si accompagna un elevato livello di volontà di significato che trova il suo supporto in caratteristiche di personalità ben definite, come l'apertura al mondo e agli altri, la forza volitiva, l'autonomia personale, una sufficiente integrazione dell'io, a livello affettivo e razionale.

Al contrario, sempre applicando la stessa procedura diagnostica, i soggetti con esperienze relazionali piuttosto negative presentano un basso livello della volontà di significato.

L'incontro con persone significative nella adolescenza lascia pertanto intravedere

un flusso positivo ai fini della costruzione di un quadro di valori all'interno di una visione positiva della vita.

Senso della vita e relazioni interpersonali significative costituiscono così due variabili reciprocamente influenzabili e vanno prese in seria considerazione dal punto di vista educativo.

Questo libro, pubblicato soprattutto come un contributo sperimentale alla teoria motivazionale di Victor E. Frankl, in occasione del suo ottantacinquesimo compleanno, arricchito da note e da una abbondante bibliografia, vuole essere anche una spinta per quanti, educatori o esperti, si occupano dei problemi giovanili e ricercano vie per offrire proposte di senso capaci di colmare il crescente vuoto esistenziale che si manifesta in varie forme.

(Rosario Salerno)

COSPES: «*Orientare: chi, come, perché*», *Manuale per l'orientamento nell'arco evolutivo* (a cura di A. Musso), SEI 1991, Ristampa 1992.

Il presente manuale si presenta con la caratteristica della sinteticità e della operatività, con numerose tavole sinottiche molto utili agli operatori.

Si rifà al «Progetto per l'orientamento» pubblicato nel 1987 dalla Associazione «COSPES» in «Scuola viva», ai cui quaderni appartiene il Manuale stesso.

L'aspetto più qualificante del Progetto COSPES è costituito dalla sua formulazione non solo organica ma soprattutto processuale in quanto organizza e dispone le sequenze operative in connessione con le fasi e i livelli del processo evolutivo. L'esperienza di questi anni, portata avanti dai COSPES in istituzioni formative di ogni ordine e grado, ha confermato la validità di tale impostazione. Il Manuale mantiene, però, ancora il carattere di elaborazione sperimentale.

La concezione di orientamento perseguita dai COSPES, nascendo da una matrice tipicamente educativa, pone l'orientamento come punto privilegiato degli interventi posti in atto dai vari contesti formativi. Assumendo le caratteristiche di un processo dinamico si colloca in quello educativo, ne assume le mete e gli obiettivi in un ambito di intervento specifico e confluisce nel contesto lavorativo, sociale ed esistenziale.

E affrontato con un approccio multidimensionale in cui vengono ad avere rilevanza il sistema della persona, quello formativo e quello economico-sociale.

Il manuale parte dall'analisi della situazione dell'orientamento in Italia con le indicazioni che ne derivano sotto il profilo progettuale. Delinea il quadro teorico di riferimento, con l'analisi di alcuni importanti costruttori per fondare l'operatività (un concetto di arco evolutivo esteso a tutta la vita, le componenti della maturità professionale quale obiettivi finali del processo orientativo, le linee metodologiche riferite ai vari livelli). Su questi costrutti viene articolata la metodologia, ripartita per obiettivi e linee di intervento nei vari campi di applicazione (livelli scolastici dalla scuola materna all'università e tematiche attuali nell'orientando). Ad ogni livello vengono allegati una o più tavole sinottiche che sintetizzano tutto l'iter operativo per quella fascia di età.

Il manuale si conclude con un cenno sui ruoli e sui compiti degli operatori.

Ogni capitoletto è affidato a Soci COSPES, specializzati nel settore.

Può nascere talora qualche incongruenza di approccio, che il coordinatore Augusto Musso ha cercato di superare.

È un manuale che raccomandiamo particolarmente ad ogni operatore di FP. Paolo Penzo ed Umberto Tanoni con la collaborazione di un gruppo di esperti vi delineano le linee per l'orientamento nella Formazione Professionale: una indovinata sintesi, aggiornata anche rispetto al piano nazionale per la formazione e l'occupazione predisposto dal Ministero del Lavoro.

(Rosario Salerno)

Associazione Nazionale COSPES (a cura di), *Un servizio di orientamento ai giovani. Ventennio COSPES (1968-1988)*, Roma 1968.

Associazione Nazionale COSPES (a cura di), *Orientare i giovani. Venticinquesimo COSPES (1988-1993)*, Roma 1993.

Sono due volumi editi dall'Associazione COSPES in occasione del Ventennio e del Venticinquesimo dalla fondazione.

Il primo volume, dopo la presentazione dei Presidenti degli Enti Promotori CNOS e CIOFS, compie la storia dell'orientamento nella tradizione salesiana, a partire dalle intuizioni di D. Bosco (in Appendice viene riportato uno studio di Alberto CAVIGLIA in proposito), fino all'avvio del primo servizio di orientamento salesiano in Italia, attuato a Torino da Giacomo LORENZINI e da Mario VIGLIETTI, per giungere alla cronistoria, anno per anno, dell'Associazione dei Centri Salesiani di orientamento fondata nel 1968 a Roma.

Il volume elenca i principali ambiti operativi dei COSPES, con la loro presenza nel territorio, ed illustra il progetto di orientamento messo in atto dall'Associazione.

Vengono infine riportati i Centri di orientamento gestiti dai Salesiani (SDB) e dalle Salesiane (FMA) in Italia, con le principali pubblicazioni dei soci nel ventennio.

Il secondo volume si collega al primo e lo completa. Dopo una illustrazione dell'efficacia e dell'attualità del servizio svolto dai COSPES, a cura di Mario VIGLIETTI, il Presidente Nazionale Severino DE PIERI completa la storia dell'Associazione in quest'ultimo lustro, collegandosi a quanto aveva scritto per il Ventennio.

Ne risulta un panorama completo e documentato dell'unica rete di Centri di orientamento che opera con continuità e con uniformità progettuali da un quarto di secolo nel nostro Paese.

Seguono gli elenchi dei Soci e dei Centri COSPES, con le pubblicazioni aggiornate al 1993 (sono circa 2.000 titoli tra volumi, contributi ed articoli prodotti dai Soci COSPES in 25 anni di attività sociale e di produzione scientifica).

(Severino De Pieri)