

MeTis

Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions



ANNO II - Numero 1 - 06/2012

ORIENTAMENTI: EPISTEMOLOGIE E PRATICHE FORMATIVE PER GOVERNARE IL CAMBIAMENTO NELLA SOCIETÀ COMPLESSA

Rivista scientifica internazionale di pedagogia e didattica edita semestralmente dalla Progedit - Progetti editoriali s.r.l.
via De Cesare 15 - 70122 Bari - t. 0805230627 f. 0805237648
www.progedit.com
www.metis.progedit.com
metis@progedit.com

Reg. Tribunale di Bari n°43 del 14 dicembre 2011

MeTis è classificata in fascia A dall'ANVUR
per i settori 11/D1 – 11/D2

ISSN 2240-9580

Direttore scientifico

Isabella Loidice (Università di Foggia)

Comitato di direzione scientifica

Giuseppe Annacontini (Università del Salento); Daniela Dato (Università di Foggia); Barbara De Serio (Università di Foggia); Rosa Gallelli (Università di Bari); Anna Grazia Lopez (Università di Foggia); Berta Martini (Università di Urbino).

Comitato scientifico

Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini (Università di Bologna); Patrizia De Mennato (Università di Firenze); Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmam Yassine (Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); María Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia);

Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simonetta Ulivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchał (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej).

Comitato di redazione

Giuseppe Annacontini (responsabile); Severo Cardone; Rossella Casso; Daniela Dato; Barbara De Serio; Gianluca Di Giovine; Rossella D'Ugo; Rosa Gallelli; Manuela Ladogana; Anna Gazia Lopez; Valentina Mustone; Francesco Mansolillo; Pasquale Renna.

IN QUESTO NUMERO

Le ricerche, le riflessioni, le pratiche formative degli ultimi decenni hanno contribuito a ridefinire radicalmente la teoria-prassi dell'orientamento per l'intero corso della vita, nella molteplicità dei suoi luoghi e delle sue esperienze. In tal senso, parlare oggi di orientamento, nella società del *cambiamento permanente*, comporta la necessità di sottolineare la natura complessa e sistemica, sia sul piano della legittimazione teorica, sia su quello della prassi concreta. Ciò al fine di meglio caratterizzarne l'identità, i compiti, le funzioni e i metodi. All'orientamento è affidato il compito di "sostenere" le persone nelle continue transizioni che si trovano a fronteggiare, trasformandole da situazioni di rischio a occasioni di crescita ed emancipazione personale, professionale, sociale.

Table of contents - Year II - Number 1

Editoriale - Editorial

– Being able to orientation in the society of "wandering" and permanent transformability
by Isabella Loidice, p. 4

Arguments

– School is not enough
by Franco Frabboni, p. 5

Essays

- Socio-pedagogical dimensions of output guidance with particular reference to the issue of dialogue between University and Enterprise by Giuditta Alessandrini, p. 11
- Formation and people's welfare. Towards a new social contract by Umberto Margiotta, p. 19
- Guidance as education to transition. Avoiding to be “crushed” by the change by Isabella Loiodice, p. 30
- The development of creativity: an essential educational goal in today's society by Ainhoa Gomez Pintado, p. 36
- Knowing Tomorrow. Orientation through the arts by Maria D'Ambrosio, p. 40
- Education aimed to guide the subject in the complex world by Marina De Nicolò, p. 47
- Promotion of strategic skills for self-orientation in high school: a proposal of online tools for self-assessment by Massimo Margottini & Paola Pavoni, p. 55
- Guidance to the test of contemporaneity by Federico Batini, p. 68
- Guidance and Training by Raffaella Biagioli, p. 74
- Change of university studies: reorientation as a second chance by Giuseppe Carci, p. 84
- Training to wisdom and new skills: the orienting function of the teacher by Daniela Dato, p. 98
- For an adult and sustainable Self: project-biographical methodologies by Maria Ermelinda De Carlo, p. 104
- Getting lost in the stories. Between orientation and disorientation by Ilaria Filograsso, p. 110
- Orienting female children to Science. The role of Educational institutions by Anna Grazia Lopez, p. 117
- Don Quixote and “that kickback for the kneecap”. A case of art as a “meta-orientation” to research and action by Antonia Chiara Scardicchio, p. 122
- The over 45 top professionals' crisis. Profiles of Guidance: the contribution of expertises balance by Paolo Serreri, p. 135
- “Reasoned” autobiography, recognitions, orientation by Alessio Surian, p. 142

Ex ordium

- The School: evaluation process as a tool to re-orient the practices and training routes by Laura Bellomo, p. 148
- Educational disorientation and pedagogical advice. Some coordinates for intervention by Rossana Brambilla, p. 154
- Orienting and self-orienting by 'fairy-taling' in hospital by Rossella Caso, p. 161
- Guidance for romá by Gianluca Di Giovine, p. 170

- The need for valuing and orienting educational practices of teachers by Rossella D'Ugo, p. 175
- Orientation in view of permanent education by Stefania Fiorentino, p. 180
- ‘Reasoned’ autobiography: a tool for guidance and facilitation of adults in lifelong learning by Davide Lago, p. 185
- Guidance and Family Consultories by Erica Mancini, p. 191
- Guidance: a pedagogical challenge of contemporary world by Laura Selmo, p. 196
- Intercultural guidance and training for general practitioner by Pasquale Renna, p. 203
- The ‘flowing’ guidance. Epistemological and methodological reflections about the installation of devices in aesthetic guidance by Alessia Vitale, p. 218

Formalex

- From Law n° 509 to New Statutes. Ten years of orientation within the Reform of University by Luigi Traetta, p. 230

Sources

- Origin Of The Treatment And Training Of Idiots by É. Séguin, p. 236

Good practices

- We are looking for talents. A guidance experience to higher education in secondary high school in Naples and its province by Maura Striano & Stefano Oliverio, p. 242
- Questions as a unit of the dialogue in the process of the didactic communication by Ewa Kochanowska, p. 261
- Good practices for school-university guidance. The project called “orienting by cultural hubs” organized by the secondary school “Liceo Classico O. Flacco” in Bari by Loredana Perla & Antonio D'Itollo, p. 275
- University guidance and e-learning: E-start project by Faculty of Agrarian Studies and Faculty of Educational Sciences of University of Studies of Foggia (Italy) by Annamaria De Santis, p. 285
- The Peer Tutoring college guidance. Strengths and weaknesses by Concetta La Rocca, p. 293
- The right fit by Maurizio Salvarani & Luca Malagoli, p. 304
- University orientation: Practices promoted by Faculty of Education – University of Genoa by Antonella Lotti, Alessandra Modugno, Fabrizio Bracco, Andreina Bruno, p. 312
- Mottana P. (2011). *Piccolo manuale di controeducazione. Mimesis: Milano-Udine*
by Isabella Loiodice, p. 321
- Lopez, A. G. (2009). *Donne ai margini della scienza. Una lettura pedagogica*. Milano: Unicopli

by Rossella Caso, p. 323

- Scardicchio, A. C. (a cura di) (2011). *Adulti in gioco. Progettazioni formative tra Caos, Narrazione e Movimento*. Modugno (Ba): Stilo

by Anna Di Pace, p. 325

- Minoia, V. (a cura di), (2009). *Mariano Dolci. Dialogo sul trasferimento del burattino in educazione*. Urbino: Nuove catarsi

by Giuseppe Annacontini, p. 327

- Refrigeri, L. (2011). *Utilità e virtù. Una dicotomia dell'educazione*. Lecce: Pensa Multimedia.

by Claudio Costanzucci Paolino, p. 329

-Zannini, L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa, Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*. Milano: Raffaello Cortina

by Maria Gambatesa, p. 335

L'EDITORIALE

Sapersi orientare nella società dell'“erranza” e della permanente trasformabilità *di Isabella Loiodice*

Parola chiave del processo formativo, l'orientamento è categoria, teorica e prassica, indispensabile per muoversi tra i saperi, i pensieri, le emozioni, i comportamenti e i valori della società contemporanea, la cui “liquidità” e continua trasformabilità espongono le persone al rischio, sempre incombente, di smarrirsi e di soccombere ai pericoli della dipendenza e della omologazione sociale, culturale ed etica. Gli spazi di possibilità emancipative, offerti dalla permanente transitorietà del tempo presente, possono quindi concretizzarsi solo per quegli uomini e quelle donne in grado di saper progettare e riprogettare il proprio futuro (personale, professionale e sociale) sviluppando una “linea di continuità” in grado di collegare tra loro le esperienze sempre più plurali, diversificate ma spesso frammentate di ogni singola storia di vita.

Questa linea di continuità è rappresentata appunto dall'orientamento, che assume così una dimensione lifelong e lifewide proprio perché coinvolge tutti i tempi di vita, tutti i contesti di esperienza e tutti i sistemi di sapere, di conoscenza e di relazione, trasformando ogni occasione in “possibilità” se, appunto, realizzata da persone in grado di “orientarsi” senza “perdersi”.

La polisemicità del termine orientamento - e quindi la pluralità interpretativa e la sua traduzione operativa - appaiono evidenti nei contributi che compongono questo secondo numero della Rivista, che raccoglie una ricca e variegata panoramica di obiettivi, di forme, di tecniche e di strategie attraverso cui pensare, progettare, realizzare e valutare l'orientamento, esaltandone la peculiare valenza formativa:

- nelle istituzioni che ne hanno diretta responsabilità: la scuola (dalla primaria alla secondaria superiore) e l'università;
- nei contesti professionali come in quelli personali e sociali;
- nelle arti e nelle scienze;
- con i libri e con le tecnologie;
- per i bambini e le bambine, così come per gli adulti e gli over 45;
- attraverso le metodologie e strategie didattiche, in particolare quelle narrative;
- nelle forme dell'autorientamento come in quelle dell'orientamento eterodiretto.

La ricchezza degli interventi, l'originalità di alcuni approcci storico-interpretativi così come l'efficacia delle proposte didattiche presenti in questo numero della Rivista confermano la centralità del tema prescelto e al contempo sollecitano nuove letture ermeneutiche e itinerari di ricerca teorica e prassica in grado di contribuire a dare senso e significato a una categoria fondativa del processo formativo che sempre più si dimostra essere rilevante nell'attuale società complessa, a rischio, dell'ospite inquietante e del narcisismo tragico.

La scuola non basta *di Franco Frabboni*

Il contributo si propone di analizzare la via per una formazione possibile nell'odierna società dell'economia immateriale. La strada che l'autore tratteggia è quella di una Life Long Education orientata su "tre corsie": la Scuola, l'Extramoenia e il Post-Scuola, nel segno della promozione di un nuovo "patto formativo" intitolato alla democrazia, all'inclusione, alla cultura e alla solidarietà. L'impegno che i paesi Europei dovrebbero assumersi è di siglare una Carta Europea della Formazione che sancisca il diritto delle giovani generazioni all'ingresso e al successo in un sistema pubblico di istruzione dall'elevata qualità delle conoscenze.

This paper aims to analyze the way for a possible training in present society, characterized by the intangible economy. The way the author traces is a Life Long Education focused on "three lanes": School, Extramoenia and Extra-School, in the sign of the promotion of a "new training agreement" entitled to democracy, inclusion, culture and solidarity. The commitment that the European Countries should take is sign a Charter of European Education, that upholds the right of the younger generation to entry and successful in a high quality of knowledge's public system of education.

1. Le vie della formazione

1.1. Superstrada a tre corsie

Nella società dell'economia immateriale - informatica, telematica, robotica - occorre con solerzia dare il primo giro di manovella a un convoglio della Formazione che sappia attraversare i mondi dell'emisfero Boreale (ricco: a nord dell'Equatore) e dell'emisfero Australe (povero: a sud dell'Equatore). È una speranza gridata alla luna da dieci autorevoli chiromanti - G. Bateson, Z. Bauman, J. S. Bruner, H. Gardner, J. Habermas, S. Latouche, J. F. Lyotard, E. Morin e A. Sen - che intravedono nella sfera di cristallo un possibile luminoso futuro del Pianeta [1]. In particolare, fiutano l'arrivo di un "trenino" della Formazione dotato di numerose scatole nere da regalare ai passeggeri: bambini, giovani, adulti e anziani. Parliamo delle forme-del-pensiero che selezionano e preservano le conoscenze di lunga durata. Un convoglio che si vorrebbe sempre in servizio perché equipaggia - chi lo frequenta - di bussole fornite sia di intelligenze che pensano criticamente, sia di immaginari utopici che riscaldano il mondo interiore, sia di rifugi solidali che riparano dalle onde anomale del qualunquismo e dell'individualismo sollevate da una società sempre più decerebrata e vuota di futuro.

A partire dall'immagine futurologica stampata nella sfera di cristallo, gli illustri aruspici chiedono al Ventunesimo secolo di dare volo a una Formazione per tutta la vita: sia per chi abita a nord-ovest, sia per chi abita a sud-est dell'Equatore. Sono percorsi lunari, sono tre/vie strettamente interrelate e consociate che portano sui crinali della Lifelong education.

Cioè a dire, alle frontiere di un'educazione permanente dove convivono le tante culture e le tante cittadinanze di chi abita il Pianeta.

Nel Novecento, la Formazione ha costruito il suo viaggio attorno alla sola rotonda della Scuola. Con l'avvento del terzo Millennio, il viaggio reclama altre due/rotonde alle quali dare in carico il prolungamento dell'itinerario formativo intitolato all'alfabetizzazione e alla cittadinanza di chi vive sia nei territori del benessere economico, sia nei territori dell'indigenza materiale e sociale. Questo, l'avveniristico traguardo culturale sul quale vorremmo transitasse il Ventunesimo secolo.

Promuovere la disseminazione di soggetti/Persone dall'etica solidaristica (socialmente non/competitiva) e dal pensiero plurale (intellettualmente non/conformista). È un progetto planetario, perché il convoglio formativo, per attraversare le nuove praterie della cultura, dovrà fruire della guida non solo dell'antica stella/polare di nome Scuola (se restasse sola, tramonterebbe!), ma anche di altre due stelle di nome Extrascuola e Postscuola. L'una e le altre hanno il dovere di porsi in cor-

data, mano-nella-mano, lungo l'impervia parete che porta in cima a una montagna finora inesplorata: la Formazione lungo tutte le stagioni della vita.

Rinforziamo il concetto. Negli anni di esordio del Ventunesimo secolo, ci troviamo al cospetto di una maxibussola che predice l'arrivo con l'ago/trasversale (est-ovest) di un Sistema formativo integrato tra la Scuola e l'Ambiente extramoenia, e, con l'ago/longitudinale (sud-nord: dimora storica della Scuola), di una Formazione continua investita da un salutare uragano intergenerazionale: crocevia di incontro tra più linguaggi, tra più-pensieri, tra più-utopie.

Dunque, una superstrada a tre corsie. Percorse dagli attori dei tempi e dei luoghi di una educazione vissuta a Scuola, Oltre-il-banco (l'Ambiente-città e l'Ambiente-natura in guisa di aule formative decentrate) e nell'età postscolastica (teatro della cura della mente e del cuore in età adulta e anziana). La bussola esporrà pertanto una freccia trasversale (dalla Scuola all'Extrascuola, e viceversa) e una freccia longitudinale (dalla Scuola alla Formazione continua).

Siamo con gli occhi spalancati al cospetto di una avveniristica conquista emancipativa del secondo Millennio. Dotare la superstrada della Formazione di tre vie: alla corsia storica di nome Scuola va assegnata ampia viabilità a due/new-entry. Parliamo del debutto di un duplice percorso aggiuntivo - da riconoscere in ogni Paese tramite risorse copiose negli anni a venire - corredato di specifiche identità sociali e culturali. A questo, va attribuito la responsabilità pedagogica di nobilitare i tre angoli-di-cielo dove brilla la frontiera universale della Formazione. Attrezzata delle strategie di manutenzione, lungo le stagioni della vita, sia dei dispositivi cognitivi (la voglia di apprendere), sia delle pulsioni affettive (la voglia di amare). Sono le stelle polari che guideranno l'umanità verso frontiere più colte e più solidali.

1.2. Un progetto dalle ali planetarie

Si è detto. Nel Novecento, il "trenino" della Formazione ha disegnato il suo viaggio continentale prevedendo una sola stazione di sosta: la Scuola.

Nel nuovo Millennio, il gabbiano della conoscenza è sempre più consapevole che dovrà nidificare non solo sul ramo dell'albero scolastico, ma anche sui rami di inedite piante sempreverdi di nome Extrascuola e Postscuola.

Questa, la tesi. Se accostiamo l'orecchio al suolo - in posizione indiana di ascolto - possiamo cogliere nitidamente i tam tam che annunciano il debutto di un Ventunesimo secolo nel nome e nel segno della Formazione.

Il suo compito sarà dare le ali - nell'emisfero boreale (ricco) come nell'emisfero australe (povero) - a un'epocale rivoluzione copernicana quanto a filosofia della vita, pluralismo culturale, linguaggi democratici e paradigmi valoriali.

Una primavera possibile, a patto che la sfida sia accompagnata dal passo lungo di un'educazione per tutta la vita. Questa bandiera al vento - la Lifelong education - porta scritto a lettere cubitali che tutte le età generazionali (infanzia, adolescenza, giovinezza, età adulta e senile) saranno al più presto in possesso di una solida alfabetizzazione di base (scolastica: ricca di curiosità e originalità intellettuali e fornita di un bagaglio di conoscenze di lunga durata): ineludibile, per assicurare agli abitanti del Pianeta una fruttuosa navigazione lungo le rotte della Formazione extrascolastica e postscolastica.

Parliamo dell'affascinante viaggio esistenziale che regalerà, alle età generazionali, le conoscenze e le competenze irrinunciabili sia per esercitare i propri diritti/doveri di cittadinanza, sia per testimoniare - da protagonisti - i valori universalidella dignità e del rispetto della Persona: l'eguaglianza, la giustizia, la cooperazione, la solidarietà, la pace.

Dunque, tre angoli-di-cielo dove navigheranno le stelle che danno luce alla frontiera ultima dell'educazione. Vale a dire, la Formazione di persone dall'etica solidaristica (socialmente non/competitiva) e dal pensiero plurale (intellettualmente non/conformista).

Sull'onda della scommessa Scuola più Extrascuola più Postscuola, da un paio di lustri l'Europa ha dato il primo giro di manovella, da una parte, alla nascita di Sistemi formativi "integrati" tra i curri-

coli prescrittivi (espliciti) dei sistemi di istruzione e i curricoli discrezionali (impliciti) iscritti nella cultura urbana e paesaggistica, e, dall'altra parte, alla disseminazione di percorsi di Formazione continua lungo le età adulte e anziane.

2. Un patto continentale sulla Formazione

2.1. *Se la città e la scuola sono inagibili*

Attenzione, però. Le due bandiere al vento dell'Extrascuola e del Postscuola rischiano - nella stagione di debutto del Duemila - di restare a lungo ammainate. Le loro corsie sembrano essere impercorribili perchè intossicate e allagate. Non transitabili, dal momento che sono inondate vuoi dai gas tossici generati da Città mercantili e consumistiche, vuoi dal passo-di-lumaca di una Scuola sempre più industria di neoalfabetismo.

Sul banco degli imputati, dunque, la città/mercato e la Scuola/bla-bla.

Prima inagibilità

Le Città europee (tendenzialmente metropolitane) fungono da cassa di risonanza di un Pianeta extrascolastico subalterno al profitto-per-il-profitto: governato dal grimaldello della domanda/offerta. Se manca la domanda formativa (per esempio, l'interesse per il libro e per la lettura) non si accende l'offerta: non si inaugurano biblioteche. Oppure, se esistono vengono tramutate in sale/gioco: dove la domanda e il profitto sono garantiti. Questo paesaggio extramoenia mercificato - dove la fruizione è solitaria (non crea socializzazione) e priva di appeal cognitivo (non crea alfabetizzazione) - potrebbe suggerire alla Scuola una autolesionistica scelta claustrale: chiudere i propri portoni per non fare entrare il "benzene" di una cultura-di-mercato irrespirabile per la sua tossicità nei confronti della mente del cuore delle giovani generazioni. In altre parole. La Scuola potrebbe blindarsi e scommettere tutti i propri gettoni pedagogici su una roulette Scuolacentrica. Siamo al cospetto di una opzione difensivistica tutto-Scuola che potrebbe sillabare una pericolosa tesi: soltanto nelle classi si può cucinare un qualitativo menù culturale.

La medaglia extrascolastica raffigura pertanto un'umanità dal volto pallido, muto, senza sorriso. Ammanettata e rinchiusa nei tempi, negli spazi, nei prodotti di mercato della città/nemica. Un'umanità costretta a vivere desaparecida: senza le chiavi che danno accesso ai territori urbani. Dunque, bambini, giovani, adulti e anziani sempre più invisibili, irrintracciabili, inesistenti nei luoghi topici e conviviali dei contesti extrascolastici.

Seconda inagibilità

La Scuola europea (a partire dal postobbligo, secondo un'indagine/Ocse: l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico) trasmette saperi mnemonici che invecchiano rapidamente. Le conoscenze stappa-e-bevi che pone sul banco - cucinate nel forno della lezione del docente e dei power-point del computer - soffrono di un allarmante sfarinamento: tanto che l'istruzione (i saperi erogati) scivola lungo la deriva di una scarsa conservazione temporale, di una breve durata. Come dire. Eroga conoscenze enciclopediche inidonee a cucinare quei cibi cognitivi superiori (di analisi e di sintesi, di induzione e di deduzione, endogeni ed esogeni) determinanti per alimentare la macchina della mente di nuclei metacognitivi: capaci di nutrire le strutture logiche, operative e generative della conoscenza. Siamo al cospetto di saperi nozionistici (tendenzialmente pasticche-quiz vuote di pensiero e di criticità) inutilizzabili sia per capire il mondo extrascolastico, sia per la manutenzione della mente degli adulti e degli anziani.

2.2. Per una formazione condivisa

2.2.1. Una triplice cordata

Si è detto. È possibile progettare percorsi socioculturali da allestire lungo le tre vie: a patto che siano frequentate da saperi scolastici, extramoenia e postcurricolari in guisa di ponti-di-transito dagli uni agli altri. Questo, l'obiettivo culturale. Prefigurare una scalata congiunta - in cordata - della parete che porta alla vetta agognata della Formazione permanente (Lifelong learning) per i bambini, per i giovani, per gli adulti e per gli anziani.

L'auspicio è che nei Paesi autenticamente democratici (a partire da quelli del vecchio Continente), i traguardi/ultimi dell'istruzione siano posti al di sopra delle intemperie ideologiche. Lassù, in un lembo d'azzurro - estraneo alle contingenze politiche - dove navigano le stelle comete che danno luce ai "diritti" delle Persone: la libertà, la dignità, la giustizia, il lavoro, la cultura, la fede. Pertanto, l'opzione pedagogica chiede agli schieramenti partitici di impegnarsi a tenere in vita, nei teatri dell'educazione, un limbo di finalità meta-ideologiche: inamovibili, perché al riparo da qualsivoglia maggioranza parlamentare.

Negli anni di debutto del Duemila, la scommessa pedagogica sta giocando le proprie fiches sulla roulette dell'emancipazione di donne e di uomini partecipi all'uso e al controllo sociale - in direzione di Ragione e non di "alienazione" - dei suoi formidabili dispositivi tecnologico e scientifici. Traguardo possibile. A patto di trasferire alle età della vita la padronanza sia del sapere/riflettere sui saperi accumulati, sia del sapere/imparare autonomamente. Sia lungo la stagione infantile e giovanile - nella Scuola e nell'Extrascuola: nelle Aule didattiche decentrate della città e negli Ecosistemi naturalistici, al fine di promuovere un sistema "integrato" Scuola-Ambiente - sia lungo la stagione adulta e senile in groppa a una Formazione continua che emancipi - chi lavora e chi è in quiescenza - dai conformismi ideologici e dagli oscurantismi etici.

2.2.2. Verso un'idea europea di formazione

Stiamo percorrendo il crinale avveniristico - auspicato dalla Pedagogia del vecchio Continente - dove dimorano le cinque-stagioni-della-vita: l'infanzia, l'adolescenza, la giovinezza, l'età adulta e l'età senile. Stiamo viaggiando lungo la superstrada della Formazione che - in aggiunta alla sua storica corsia di nome Scuola - sta facendo debuttare altre due corsie "ufficiali" (destinatari di copiose risorse statali negli anni a venire) corredate di specifiche identità sociali e culturali. Parliamo, da una parte, della corsia di scorrimento dell'Extramoenia (gli ambienti urbani e naturalistici da elevare a irrinunciabili fonti-di-cultura) e, dall'altra parte, della corsia di scorrimento di un Postscuola da asfaltare per il transito veloce della Formazione permanente in età adulta e senile.

La speranza è che alla rotonda delle nuove generazioni campeggi una Formazione "condivisa" tra gli schieramenti tradizionali nelle alternanze di Governo: i Progressisti e i Conservatori. Pertanto, chiediamo ai Parlamenti europei di sottoscrivere un patto-di-lunga-durata nel nome di una Lifelong education (democratica, inclusiva, colta e solidale) che sappia formare bambini, giovani, adulti e anziani aperti al dialogo, all'impegno, alla cooperazione e ai valori. La Formazione permanente costituisce per l'appunto un presidio sociale, civile e culturale da posizionare - lassù - nel lembo di cielo mille miglia al di sopra dei giochi di potere: dove regnano i valori condivisi che nobilitano le singole comunità nazionali. Parliamo delle stelle polari che danno "oriente" all'alba della Formazione. A partire da questi ideali pedagogici: l'opzione per una cultura democratica e antidogmatica, l'opzione per un'alfabetizzazione attiva e antiautoritaria, l'opzione per dinamiche relazionali cooperative e solidaristiche.

Di qui l'impegno dei ventisette Paesi a redigere sollecitamente una Carta europea della Formazione con l'intento di renderla duratura nel tempo. Si tratta di un Patto formativo che colloca al suo crocevia un indifferibile obiettivo emancipativo: il diritto delle giovani generazioni all'ingresso e al successo in un sistema pubblico di istruzione dall'elevata qualità delle conoscenze. Questo, l'auspicio.

Le stagioni della vita, nel porre l'orecchio al suolo in posizione indiana di ascolto, potranno cogliere i tam tam che annunciano il debutto di un Ventunesimo secolo nel nome e nel segno della Formazione. A questa, va assegnata l'impresa pedagogica di dare le ali - nell'emisfero boreale (ricco) come nell'emisfero australe (povero) - a una epocale rivoluzione copernicana quanto a filosofia della vita, a pluralismo culturale, a linguaggi democratici e a paradigmi valoriali.

Concludiamo il Saggio dando la parola a Giovanni Maria Bertin, mentore e profeta della Pedagogia italiana del secondo Novecento. Scrive: in questi anni di transito tra due Secoli, risulta improcrastinabile attribuire «la responsabilità educativa, nella sua pienezza, alla Società intesa in senso globale [...]. Di qui l'auspicio che l'accesso all'istruzione sia garantito, dopo il ciclo dell'obbligo e del postobbligo, lungo tutto l'arco della vita in corrispondenza alle fasi in cui l'individuo avverte il bisogno che l'educazione si renda continua. Obiettivo generale dei processi formativi, in una prospettiva proiettata al Duemila, è la capacità di utilizzare /forme di istruzione/orientate a favorire un processo di autoformazione continua che metta il soggetto in grado di partecipare responsabilmente ed attivamente alla trasformazione radicale del mondo in cui vive. Diventando egli stesso protagonista e fattore propulsivo dei cambiamenti sollecitati socialmente e culturalmente, e non prodotto inerte restio ad ogni iniziativa innovativa, e quindi ostacolo ad essa» (Bertin, 1987, pp. 125-127).

Note

[1] Vedasi, in proposito: Bateson, 1976; Bauman, 2008; Beck, 2003; Bruner, 1997; Gardner, 1999; Habermas, 2002; Latouche, 2005; Lyotard, 1994; Morin, 2000; Sen, 2005.

Bibliografia

- Alberici, A. (2002). *Apprendere a tutte le età*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z. (2008). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck, U. (2003). *Un mondo a rischio*. Torino: Einaudi.
- Bertin, G. M. (1987). *Ragione proteiforme e demonismo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bruner, J. S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Cambi, F. (in coll. con Callari Galli, M. & Ceruti, M.). *Formare alla complessità*. Roma: Carocci.
- De Bartolomeis, F. (1998). *La scuola nel nuovo sistema formativo*. Junior: Bergamo.
- D'Ugo, R. (2010). *Città e terza età*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Federighi, P. (1996). *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo*. Napoli: Liguori.
- Frabboni, F. (2006). *Educare in città*. Editori Riuniti: Roma.
- Frabboni, F. Wallnofer, G., Belardi, N. & Wiater, W. (2007). (A cura di). *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Frabboni, F. & Wallnofer, G. (2009). (A cura di). *La Pedagogia tra sfide e utopie*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni, F. & Scurati, C. (2011). *Dialogo su una scuola possibile*. Firenze: Giunti.
- Gardner, H. (1999). *Sapere per comprendere*. Milano: Feltrinelli.
- Genovese, A. (2003). *Per una pedagogia interculturale: dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*. Bologna: Bononia University Press.
- Habermas, J. (2002). *Il futuro della natura umana*. Torino: Einaudi.
- Laporta, R. (1979). *L'autoeducazione della comunità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Loiodice, I. (1998). *Orientamento e formazione nella società del cambiamento*. Bari: Adda.
- Latouche, S. (2005). *Come sopravvivere allo sviluppo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lucisano, P. (1991). *Alfabetizzazione in Italia e nel mondo*. Napoli: Tecnodid.
- Lyotard, J. F. (1994). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli.

- Margiotta, U. (2000). *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di governo*. Napoli: Liguori.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*: Roma-Bari: Laterza.
- Portera, A. (2000). *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica*. Cedam: Padova.
- Russillo, G. (2001). *Problematicità e problematica dell'educazione in età adulta*. Bari: Giuseppe Laterza.
- Sarracino, V. (1997). *Progettare la formazione. Teoria e pratica dell'intervento formativo*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Sen, A. (2005). *La democrazia degli altri. Perché la libertà non è un'invenzione dell'occidente*. Milano: Mondadori.
- Vertecchi, B. (2006). *La scuola disfatta*. Milano: FrancoAngeli.

**Dimensioni pedagogico-sociali dell'orientamento in uscita con particolare riferimento alla
questione del dialogo università-impresa
di Giuditta Alessandrini**

Il saggio* partendo dallo scenario relativo al contesto europeo (diritto all'apprendimento, rilevanza dell'approccio formale, informale e non formale) propone una definizione di orientamento come "scelta piena e responsabile dell'itinerario realizzativo della propria vita". Un focus particolare è dedicato alle competenze dell'orientamento.

The essay begins with a relative discussion pertaining to the European context (the right to lifelong learning, and the relevance of formal, informal and non formal). It proposes a definition of orientation as a "responsible choice and full realization of the itinerary of your own life." A particular focus is devoted to orientation skills.

1. Diritto alla formazione ed all'apprendimento

Negli ultimi anni, in sede europea si è definita in modo sempre più esplicito l'idea di un diritto all'apprendimento ed alla formazione non solo correlato alle strategie dei sistemi educativi e della formazione professionale, ma anche ai sistemi locali delle piccole e medie imprese. Un altro elemento ha, inoltre, acquisito un piano condiviso di riferimenti: l'idea di un pari livello e valore dell'apprendimento formale, di quello informale e non formale. Tra i soggetti interessati le popolazioni più deboli (giovani poco qualificati, non occupati, persone socialmente svantaggiate, lavoratori a rischio e con professioni con pericolo di obsolescenza professionale). Si elaborano interventi che vanno dall'apprendistato ad offerte di formazione per gli adulti e si prevedono sempre più politiche integrate tra i diversi soggetti politici ed istituzionali, comprese le parti sociali, e la pluralità degli attori operanti nel sistema della formazione, tra cui le università.

L'apprendimento continuo e l'investimento negli adulti diventa condizione non solo per migliorare l'adattabilità di territori agli scenari socio-economici ma anche per promuovere il diritto del soggetto-persona come diritto individuale a soddisfare una domanda di saperi e conoscenza.

Il diritto alla formazione può essere visto anche come una forma di tutela dei percorsi professionali del cittadino, in quanto correlato al diritto al lavoro e all'occupabilità.

Una conseguenza fondamentale dell'investimento in conoscenza (capitale umano ed intellettuale) da parte dei sistemi locali e nazionali è la crescita dello spazio relativo alle possibilità connesse all'innovazione ed alla crescita in un contesto territoriale e sociale.

La capacità di innovare di un paese come di un'organizzazione in definitiva è strettamente legata al capitale umano che è impegnato nel tessuto produttivo e civile. Per capitale umano si intende generalmente l'insieme dei saperi e delle competenze degli operatori di un'organizzazione, considerando fondamentale anche la presenza di assetti valoriali orientati all'innovazione.

Il capitale intellettuale è quella parte del capitale umano che si identifica con i sistemi di conoscenza diffusi nelle organizzazioni. Il capitale intellettuale si concretizza in molti elementi: non solo i sistemi software ed hardware a disposizione (i brevetti, i marchi, ecc...) ma soprattutto il talento delle persone, i beni tangibili ed intangibili presenti nelle organizzazioni e traducibili in termini di valore finanziario riconoscibile nello scenario competitivo ovvero, se parliamo di pubblica amministrazione, la capacità complessiva di far fronte alla qualità attesa dal cittadino. Correlato al capitale intellettuale è anche il capitale relazionale, ovvero il sistema dei network e del valore simbolico che da questo è sotteso come elemento in grado di definire la percezione complessiva dell'identità dell'organizzazione nel sistema in cui si pone.

La conoscenza in sostanza è un "bene" che valorizza i tradizionali fattori produttivi, cioè il lavoro, il capitale, il progresso tecnico. È un bene privato che produce innovazione di processo e di prodotto se utilizzato dal gruppo a livello sociale (secondo la definizione del Centre for Educational Research and Innovation, 2000).

2. Come intendere oggi l'orientamento?

Vorrei iniziare questo saggio utilizzando due recenti definizioni “ufficiali” dell'orientamento. Vediamole dunque: “L'orientamento deve contribuire attraverso una serie di attività, a mettere in grado i cittadini di ogni età ed in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze ed i propri interessi, di prendere decisioni in materia di istruzione, formazione ed occupazione nonché di gestire i propri percorsi personali di vita nelle attività di formazione, nel mondo professionale ed in qualsiasi altro ambiente in cui si acquisiscono e/o si sfruttano tali capacità e competenze” (dal Consiglio dell'Unione Europea, 18 maggio 2004).

Vediamo ancora un'altra sintetica definizione di orientamento: “Orientare significa re l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire per l'adeguamento dei suoi studi (...) con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della sua persona” (Unesco, Bratislava 1970).

Entrambe le definizioni “dilatano” per così dire l'accezione semantica sostanzialmente scuolacentrica dell'orientamento verso una “visione” ben più significativa tesa ad identificare l'obiettivo dell'azione orientativa come correlato al raggiungimento di una capacità d'agire piena e responsabile nei confronti della scelta di vita del soggetto. Si tratta di una capacità di sviluppare potenzialità, capacità e competenze in una direzione che si allarga al corso della vita verso una dimensione valoriale di tipo pedagogico pur sempre ma intesa nel senso di una pedagogia della persona durante tutto l'arco della vita.

Ma vediamo anche quali siano gli orizzonti dell'orientamento. Possiamo scorgere per lo meno tre livelli di ambiti realizzativi dell'orientamento dell'individuo in funzione di tre dimensioni fondamentali della sua soggettualità: l'itinerario scolastico, la scelta della professione/lavoro, la crescita della sua identità come persona. Sono dunque tre gli ambiti: l'orizzonte scolastico; l'orizzonte professionale ed, infine, l'orizzonte personale.

Questa multivalorialità dell'orientamento prospetta immediatamente al lettore, anche non esperto, la complessità del tema, e, dunque, la difficoltà di operare riduzionismi sul piano meramente didattico. Mi preme sottolineare, in particolar modo, che il tema dell'orientamento dei giovani, al di là della tipologia di esperienza scolastica, non può non far riferimento alle possibili strategie di accompagnamento del giovane verso la vita attiva così come oggi questa si presenta potenzialmente, verso cioè uno scenario che vede profonde trasformazioni del modo di lavorare, e delle tipologie di lavoro possibili.

Lo scenario della cosiddetta “flexicurity” sarà la dimensione di riferimento dei giovani che stanno completando il loro corso di studi: i lavori atipici, i lavori in somministrazione, i lavori con contratti a termine. Lo scenario di quella che è stata definita la generazione “Tuareg” (così denominata in riferimento al deserto delle certezze come scenario plausibile per il futuro), la generazione dei trentenni “mille euro al mese” è ormai uno scenario di riferimento obbligato per le famiglie e per la comunità civile che vive con un carico di “paura” nuovo le prospettive del futuro, credendo meno al valore di “lasciapassare per un futuro migliore e stabile” che nel passato la scolarizzazione poteva avere. La motivazione allo studio nei giovani, ad esempio, dovrà essere correlata in misura maggiore ad una visione della propria crescita come investimento di lungo periodo.

La connotazione problematica che è sempre più evidente nella “società dei lavori” chiama in causa necessariamente la riflessione di ampio respiro legata al senso della scelta lavorativa, al significato del rapporto tra istruzione e democrazia, tra investimento nei processi di apprendimento-conoscenza e capacità di agire come soggetto. Si tratta, in sostanza, di tematiche fortemente legate a quella che definiamo componente “antropologica” (Alessandrini, 2004).

3. Le competenze orientative

Il punto di viraggio sostanziale nella riflessione e nelle pratiche di formazione professionale umane anche nei curricula universitari negli ultimi anni è da identificare senza dubbio nell'introduzione del

discorso sulle competenze: si è trattato, infatti, di una leva per ricalibrare l'attenzione al soggetto ed alle sue capacità di sviluppo.

Quali obiettivi appaiono dunque fondamentali in questa prospettiva? Proviamo ad evidenziarne alcuni:

1. far sentire lo studente soggetto del suo percorso di apprendimento;
2. sviluppare il desiderio di sapere e la decisione di imparare;
3. creare occasioni di riflessività dinamica sul sé e sulla dimensione intersoggettiva;
4. consentire sempre spazi di autoformazione;
5. bilanciare attività tra formale ed informale per promuovere una riflessione sui contesti in cui avvengono i processi formativi stessi.

Quali, dunque, possono essere le fondamentali strategie didattiche orientative?

- Aiutare gli allievi a dare senso a quello che fanno consentendo gradi di libertà e di scelta (anche con i rischi che normalmente questa comporta);
- codificare in modo efficace i messaggi creatisi in aula, ovvero facilitare la traduzione di tali messaggi in senso compiuto;
- formare autonomia e responsabilità attraverso forme di dialogo "singolare", ovvero personalizzato e dedicato con gli allievi;
- focalizzare le mediazioni generate dall'apprendere in gruppo, ovvero sostenere interpretazioni che aiutino il giovane a trasferire la reazione immediata anche conflittuale in forme più mediate di consapevolezza e "lettura pacata" delle interazioni sociali;
- sviluppare forme di sapere solidali con la rappresentazione delle pratiche sociali in cui il sapere è correlato anche per supportare coerenza e congruenza tra il percorso apprenditivo teorico ed il crescere fattuale del soggetto come persona.

La centralità del soggetto come punto di riferimento del percorso formativo ha come conseguenza la crescita di responsabilizzazione della persona impegnata nel contesto in cui agisce ed opera. Questo impegno trova unicamente le sue motivazioni non già e non solo da fonti esterne ed estrinseche alla persona ma trova motivazioni ed ispirazioni nell'interiorità stessa del soggetto e dall'intenzionalità che egli esprime.

Nei documenti relativi agli indirizzi comunitari in tema di formazione e lavoro, le competenze trasversali sono sempre più riconosciute a livello sociale come importante componente di una buona formazione. Competenze relative alla relazionalità, alla capacità di risolvere i problemi, la competenza nel leggere i contesti, la capacità di diagnosticare situazioni complesse, sono alcune delle competenze trasversali che sono al centro dell'attenzione come aree di particolare criticità sia per le organizzazioni che per i giovani, al di là delle specifiche aree disciplinari e settoriali.

Il problema – che riguarda in particolare coloro che in qualità di formatori e docenti operano nel sistema formativo – è quello di creare le condizioni educative per la sollecitazione nei giovani nell'ambito stesso nel percorso formativo, di abilità di tipo trasversale in modo da facilitare la transizione verso la vita attiva e l'inserimento occupazionale dopo la laurea. Le competenze trasversali dovrebbero diventare, pertanto, oggetto di formazione in forma esplicita e programmata sia in ambito di formazione di base che secondaria, professionale e universitaria.

4. L'alta formazione in prospettiva 2020

Le "nuove questioni" che riguardano oggi l'alta formazione come categoria di riflessione teorica nascono dai cambiamenti profondi che stanno vivendo le società occidentali (le trasformazioni dei cicli produttivi, l'incremento della competitività con l'area asiatica, l'avvento di una crisi economica sul piano internazionale) e si focalizza su alcune questioni chiave. È aumentata, ad esempio, la complessità degli scenari relativi alle trasformazioni dei processi di lavoro rispetto a cui si rivolge l'alta formazione: ciò implica modalità diverse di porsi per i decisori, nuove sensibilità, ma soprattutto un approccio più complesso di progettazione delle opportunità curriculari.

Nei documenti più recenti riscontriamo che il Consiglio Europeo richiede un aumento della mobilità a livello di dottorato e post-dottorato e incoraggia le istituzioni coinvolte ad accrescere la loro cooperazione sia nell'ambito degli studi di dottorato che nella formazione.

Si raccomanda, inoltre, che le istituzioni europee di istruzione superiore diventino partner sempre più attraenti ed efficienti: occorre, dunque, potenziare il ruolo della ricerca rendendola sempre più attinente allo sviluppo tecnologico, sociale e culturale ed ai bisogni della società ed attrattiva in un'ottica di partenariati internazionali.

Coerentemente all'agenda di Lisbona, si è sviluppata negli anni recenti con successive revisioni ed adattamenti anche la Strategia europea per l'occupazione (SEO) che ha consentito l'avvio nei singoli paesi membri di linee di programmazione economica e redazione di piani per l'occupazione e l'inclusione sociale, per facilitare l'interazione tra le strategie occupazionali ed i piani di sviluppo e di sostegno finanziario per la formazione e l'alta formazione (fondo sociale e fondi strutturali).

Al di là degli aspetti tecnici, l'elemento portante nel nuovo scenario è la possibilità che le politiche per l'occupazione si intersechino sostanzialmente con le politiche sociali, verso l'obiettivo dell'inclusione sociale, che quindi diventa una parte sostantiva della stessa idea di società della conoscenza.

La governance dei processi è trasferita, grazie al metodo di coordinamento aperto – un metodo che consente ampie consultazioni delle parti interessate – agli stessi paesi membri.

Gli indirizzi elaborati recentemente in sede europea (in particolare il testo relativo alle prospettive per il 2020) affidano un compito più ampio e significativo alla istituzione “università” nella direzione del ruolo che questa può avere nella società attuale per la crescita civile e democratica in quella società della conoscenza che – già dalle dichiarazioni elaborate a Lisbona all'inizio di questo decennio – ha costituito un “cartello” per le policy dei paesi europei (European Commission, 2008).

Il nostro Paese rischia di farsi trovare impreparato ai prossimi cambiamenti del mercato del lavoro delineati in prospettiva 2020 dalle strategie UE. Sul versante della domanda di lavoro, le ricerche del Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale (CEDEFOP) esprimono la chiara tendenza verso una economia della conoscenza e dei servizi, che avrà bisogno di lavoratori sempre più qualificati. Nel 2020, l'economia europea domanderà il 31,5% di occupati con alti livelli di istruzione e qualificazione, il 50% con livelli intermedi mentre i posti di lavoro per i soggetti con bassi livelli di qualificazione crolleranno dal 33% del 1996 al 18,5% .

I documenti UE parlano chiaro: per scongiurare il cosiddetto scenario del “decennio perso”, caratterizzato da una crescita inadeguata alla creazione di occupazione, la cosa più urgente da fare è “spezzare il circolo vizioso composto da un debito non sostenibile”, e da una debole crescita economica, che si è innescato in alcuni Stati membri.

La prima priorità consiste nel ripristinare politiche di bilancio adeguate, tutelando al tempo stesso le politiche favorevoli alla crescita, e nel risanare rapidamente il settore finanziario per avviarsi verso la ripresa (CITI sulla crescita globale, febbraio 2011).

La seconda priorità consiste nel ridurre rapidamente la disoccupazione e nel porre in essere riforme efficaci del mercato del lavoro per un'occupazione quantitativamente e qualitativamente migliore.

Queste priorità potranno essere affrontate in modo efficace solo se saranno accompagnate da un impegno sostanziale per far ripartire contemporaneamente la crescita.

La tabella che segue identifica, in forma sintetica, le iniziative più significative del cartello 2020.

- **L'Unione dell'innovazione** per migliorare le condizioni generali e l'accesso ai finanziamenti per la ricerca e l'innovazione, facendo in modo che le idee innovative si trasformino in nuovi prodotti e servizi tali da stimolare la crescita e l'occupazione.

- **Youth on the move** per migliorare l'efficienza dei sistemi di insegnamento e agevolare l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro.

- **Un'agenda europea del digitale** per accelerare la diffusione dell'internet ad alta velocità e sfruttare i vantaggi di un mercato unico del digitale per famiglie e imprese.

- **Un'Europa efficiente sotto il profilo delle risorse** per contribuire a scindere la crescita economica dall'uso delle risorse.

Occorre sottolineare una serie di complessi mutamenti intervenuti nella regolazione dei rapporti di lavoro e nella società che riguardano tre ambiti: il progressivo declino di sistemi produttivi standardizzati, l'emergere di sistemi di carattere eterogeneo e a rete, il consolidarsi di economie centrate sul dominio dell'informazione e della conoscenza, la pluralizzazione dei modi di produzione resi possibili dalle opportunità della diffusione dell'ICT e delle reti.

I processi di accumulazione della conoscenza teorica ed applicata, di creazione del capitale umano, di diffusione e trasferimento dell'innovazione tecnologica (spin-off) e di apprendimento collettivo hanno infatti un carattere che si coniuga secondo dimensioni che hanno una specificità anche di tipo territoriale. La politica regionale comunitaria 2007/13 – sia per quanto riguarda le aree arretrate, che le altre aree – individuava l'esigenza di accrescere la competitività dei territori, di migliorare l'accessibilità e la qualità della vita, di ridurre la sottoutilizzazione delle risorse; la focalizzazione è sul capitale umano, sul capitale sociale e ambientale, sulle reti e soprattutto sull'investimento in conoscenze e capacità innovative.

Ma il ruolo decisivo è affidato alla valorizzazione delle risorse umane, e in specie di quelle maggiormente qualificate, attraverso il rafforzamento dei sistemi di alta formazione e della ricerca scientifica che – coniugata a servizi di qualità, a strumenti di flessibilità e sviluppo di pari opportunità – può concorrere a realizzare la strategia europea per l'occupazione ed il processo europeo di inclusione sociale. Anche il sistema universitario deve impegnarsi nel prossimo futuro per attivare, promuovere o consolidare reti formative tra i soggetti attori del sistema locale, incrementando il patrimonio cognitivo già sviluppatosi e catalizzando nuove risorse, nella comune convinzione che l'apertura al contesto territoriale sia uno strumento per valorizzare il ruolo del sistema formativo come risorsa strategica per lo sviluppo del paese anche nell'ottica del potenziamento del life long learning e della formazione continua.

5. Università ed impresa

È noto che l'Università italiana presenti da sempre alcune carenze strutturali storiche in riferimento all'ingresso dei giovani nella vita attiva. Da più parti si rileva l'insufficiente legame con il sistema produttivo del paese, ampiamente mostrata dalla persistenza di tassi inadeguati di assorbimento dei laureati da parte del sistema occupazionale. È necessario ricordare la profonda evoluzione che negli ultimi anni ha portato ad un allargamento dell'istruzione superiore ad ampi "pubblici" ed ha enfatizzato nel dibattito teorico una concezione centrata sulla "conoscenza utile" e sul legame con il territorio, spingendo verso quella che è stata definita una rivoluzione manageriale dell'istruzione superiore (Moscato, 1997). Nel contesto della modernizzazione delle istituzioni universitarie, il mutamento di maggior rilievo appare: "quello nei confronti dello Stato inteso quale cliente collettivo dell'università".

L'università veniva definita nel contesto dei processi di cambiamento auspicati un fattore propulsivo critico della società dell'informazione.

Si afferma un nuovo modello culturale "Credere fermamente nel sistema universitario come risorsa strategica per lo sviluppo sociale ed economico del paese".

Un altro punto di riferimento nel percorso di avvicinamento delle università alle imprese è il progetto Campus One (2001-2004) di durata triennale, che si pose come obiettivo fondamentale quello di sostenere le Università Italiane (specie quelle del Mezzogiorno) nel processo di attuazione della riforma didattica e che si avvale della collaborazione di partner qualificati quali nel progetto furono coinvolti 70 Atenei, 270 Corsi Laurea, 9.000 docenti, 50.000 studenti.

Scendendo nello specifico, l'obiettivo generale di CampusOne fu quello di incentivare la sperimentazione di azioni di sistema e di attività formative innovative, con un'attenzione particolare al raccordo dei contenuti dei programmi universitari con le esigenze emergenti nel mercato del lavoro. L'azione Campus One invitava gli atenei a potenziare l'azione della struttura di coordinamento tra Ateneo e Territorio (secondo le indicazioni del DM 509/99, art. 11, c. 4), attraverso cui l'ateneo può concretamente attivare un rapporto di collaborazione con il mondo della produzione, dei servizi

e delle professioni, precorrendo o rispondendo alle esigenze formative della società e facilitando l'inserimento degli studenti nel mondo del lavoro tramite stage e attività finalizzate al placement. Ma veniamo ad oggi. I dati AlmaLaurea hanno mostrato negli ultimi anni la "tenuta" delle lauree triennali nella direzione dell'occupabilità in un percorso temporale medio-lungo mentre profilano la sostanziale permanenza di uno scarto poco significativo dei titoli di alta formazione (master e dottorati) nei confronti dell'ampliamento di chances di occupabilità medio alte per i giovani di talento. Per quale motivo ci si iscrive a un master? Come vengono giudicati i corsi? Sono solo alcuni interrogativi a cui risponde l'indagine che ha coinvolto 2.200 iscritti nel 2008-2009 a 125 corsi di master dei cinque atenei aderenti ad AlmaLaurea, con tasso di risposta pari all'80,5%. In una scala decrescente di importanza, troviamo al vertice la possibilità di acquisire competenze professionali: è la motivazione di 98 diplomandi su cento (84 esprimono in modo deciso questa scelta). Ma ci si iscrive anche per un approfondimento di interessi culturali: motivazione indicata dal 91% dei diplomandi (e ritenuta decisamente importante dal 64,5%). Il 74% degli intervistati è stato spinto alla scelta del master dalla competenza dei docenti indicati nella presentazione del corso (ma solo il 44% ritiene la motivazione decisamente importante); 68 diplomandi su cento, tra cui il 47% particolarmente convinto e il 21 per cento più "tiepido", indicano invece le prospettive di diretto inserimento nel mondo del lavoro tra le motivazioni essenziali. Quest'ultima motivazione caratterizza, in modo particolare, i diplomandi dei master di secondo livello: uno su due afferma in modo "deciso" di aver scelto il corso per un inserimento diretto nel mondo del lavoro. Calendario e orari delle lezioni risultano di minore importanza nella scelta di svolgere il master: per il 59% dei diplomandi questa motivazione è almeno abbastanza importante, valore che sale al 64% se si considerano solo i diplomandi di primo livello e che scende, invece, al 53% tra quelli di secondo livello. In fondo alla scala troviamo invece le motivazioni meno importanti nella scelta del master: la comodità rispetto all'abitazione, indicata soprattutto dai diplomandi di primo livello che, come abbiamo visto, sono più stanziati degli iscritti ai corsi di secondo livello; il costo dell'iscrizione al master; la possibilità di beneficiare della borsa di studio e, all'ultimo posto, gli eventuali contatti precedenti con il direttore, il coordinatore o tutor del master.

È un fatto – testimoniato anche da indagini settoriali in diverse regioni italiane – che la nostra impresa non esprima in modo significativo una domanda di personale ad alta qualificazione. Il particolare emerge (come mera indicazione di tendenza – vista la scarsità di dati a livello nazionale sull'occupabilità dei dottori di ricerca nei diversi settori) la non significativa transizione dei dottori verso il sistema delle imprese, quanto piuttosto verso il mondo della scuola e dell'università. Da qui una tendenziale anomalia nelle policy formative tra l'esigenza di adeguamento agli standards stabilita dai benchmarking di Lisbona e la "domanda assente" delle imprese italiane, tendenzialmente favorevoli all'assunzione di profili di tipo medio basso (diplomati o laureati triennali).

È indubbio che una delle motivazioni addotte risieda nella natura organizzativa e dimensionale del tessuto della nostra impresa, prevalentemente di carattere piccolo e medio e dalla caratterizzazione mediamente "bassa" della qualificazione dell'imprenditoria italiana.

Il Berlin Communiqué nel settembre 2003 definisce l'università come un "pubblico bene" ed una "responsabilità pubblica" focalizzando – grazie alla fondamentale dimensione dell'autonomia – la possibilità di dare risposte alle differenti esigenze della società civile ed economica anche a livello locale. L'università dovrebbe essere, in altri termini, un soggetto in grado di agire nell'assetto istituzionale con lo sviluppo di attività sia di formazione che di ricerca in grado di incentivare e diffondere quella conoscenza che è la base dello sviluppo dei sistemi locali. I processi di accumulazione della conoscenza teorica ed applicata, di creazione del capitale umano, di diffusione dell'innovazione tecnologica e di apprendimento collettivo hanno infatti un carattere che si coniuga secondo dimensioni che hanno una specificità di tipo territoriale.

Nel quadro della società della conoscenza delineata nel contesto del frame work europeo (Strategia di Lisbona e Processo di Bologna), un ruolo decisivo è affidato alla valorizzazione delle risorse umane, specialmente quelle maggiormente qualificate. Per le università è d'obbligo migliorare il servizio placement per i laureati, migliorare l'efficacia della formazione anche verso una più signi-

ficativa competitività dell'ateneo, accedere a una parte crescente della quota premiale (finanziamenti a disposizione).

È importante sviluppare una costante attenzione anche alla dimensione di integrazione tra lo "Spazio Europeo per la ricerca" ed il frame work dell'alta formazione.

La ricerca scientifica incide anche sulla dimensione dell'equità, ha, cioè, un impatto anche sulla produzione di benefici materiali ed immateriali a vantaggio della collettività ed, in particolare, dei soggetti particolarmente svantaggiati.

Da qui la sfida della "traslazonalità" della ricerca, cioè la necessità di una relazione sempre più co-gente tra i prodotti della ricerca e la realtà economica e sociale.

La stessa idea di una governance della ricerca non dovrebbe essere soltanto legata agli aspetti finanziario-tecnico-gestionali, ma alla sua socializzazione (anche in dimensioni epistemiche trasversali) ed alla sua valorizzazione come parte integrante di un approccio olistico e globale, ed antropologicamente fondato dello sviluppo.

Note

* Il saggio riprende altri scritti pubblicati dall'autrice.

Bibliografia

Alessandrini, G. (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini & Associati

Alessandrini, G. (2005). *Manuale per l'esperto dei processi formativi*. Roma: Carocci

Alessandrini, G. (2007). *Comunità di Pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci

Alessandrini, G. (2009). *L'alta formazione nel Processo di Bologna*. In P. Orefice & A. Cunti (A cura di). *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*. Milano: Franco Angeli

Alessandrini, G. (2011). *La formazione dei dottori di ricerca tra prospettive di occupabilità e nuove forme di apprendistato cognitivo*. In L. Galliani (A cura di). *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. Lecce: Pensa Multimedia

Alessandrini, G., & Pignalberi, C. (2012). *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*. Lecce: Pensa Multimedia

Butera, F., Donati, E., & Cesaria, R. (1997). *I lavoratori della conoscenza*. Milano: Franco Angeli

Cambi, F., Orefice, P. (1996). *Fondamenti teorici del processo formativo*. Napoli: Liguori

Civelli, F., & Manara, D. (1997). *Lavorare con le competenze*. Milano: Guerini e Associati

Commission of the European Communities (2008). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2008*. Luxemburg, publication based on document SEC 2293, 2008

Crui (2003). *Guida alla valutazione dei corsi di studio*. Roma: Fondazione CRUI

Liodice, I. (A cura di) (2009). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Pro-gredit: Bari

Malavasi, P. (2002). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: ISU Università Cattolica

Margiotta, U. (A cura di) (1998). *Pensare la formazione*. Roma: Armando

Modica, L. (2007). *Dottorato di ricerca. Indicazioni per un programma di interventi*.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press (trad. It (1997). *The Knowledge-Creating Company. Creare le dinamiche dell'innovazione*. Milano: Guerini e Associati)

Stefani, E. (2006). *Qualità per l'università*. Fondazione CRUI, Milano: Franco Angeli

UE (2011). *Conclusioni del Consiglio sul ruolo dell'istruzione e della formazione nell'attuazione della strategia Europa 2020 (2011/C 70/01)*

UE (2011). Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training (“ET 2020”)

UE (2011). Documento di discussione della presidenza in preparazione della sessione del Consiglio (Istruzione, gioventù, cultura e sport) del 19 e 20 maggio 2011, Politiche di prevenzione per contrastare l’abbandono scolastico di bambini provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati, compresi i Rom.

Xodo, C. (A cura di) (2008). La responsabilità sociale dell’Università nella Ricerca. In AA.VV. (2008). Atti della VI Biennale Internazionale sulla didattica universitaria. Lecce: Pensa Multimedia.

Sitografia

www.almalaurea.it

www.processodibologna.it

www.dottorato.it ADI (Associazione Dottorandi Italiana)

www.eua.be EUA

www.enqa.eu ENQA

<http://kampela-leru.it> LERU - LEAGUE OF EUROPEAN RESEARCH UNIVERSITIES

www.sis-statistica.it/files/cun/mod_dott.pdf

www.tuning.unideusto.org TUNING

www.statistica.miur.it

Capitale formativo e welfare delle persone. Verso un nuovo contratto sociale *di Umberto Margiotta*

La globalizzazione in atto prevede una radicale ristrutturazione dei presupposti fondamentali della formazione professionale, a partire dalla centralità dell'individualizzazione dei processi di apprendimento.

The ongoing globalization involves a radical restructuring of the fundamental premises of training, beginning with individualisation of learning processes.

1. Dal “nazionalismo economico” alla globalizzazione

Le radici del cambiamento attuale sono nella crisi del “nazionalismo economico” degli anni Settanta. Per quanto riguarda le politiche educative, esse sono state caratterizzate da una concezione dell'istruzione come bene collettivo, di cui beneficia non solo l'individuo ma la collettività intera, e da una fiducia di fondo nei suoi confronti: in particolare, di quanto si sarebbe potuto ottenere con la riforma dei sistemi formativi nazionali. L'uguaglianza delle opportunità era un ideale da raggiungere, così come lo era la meritocrazia in quanto preconditione della mobilità sociale. Non solo la scuola era riformabile, ma poteva essere usata come strumento di politiche sociali: l'esempio tipico è stata la “Guerra alla povertà” delle amministrazioni democratiche americane, in cui si puntava sull'educazione per tentare di rompere il ciclo della povertà con la mobilità sociale derivata dalla perequazione delle opportunità educative.

Sul piano produttivo, il fordismo, e con esso la burocrazia come forma di organizzazione del lavoro, già negli anni '80 non costituiva più la risposta appropriata ai nuovi mercati. E nell'ambito della finanza internazionale si avviava nel frattempo la deregulation dei mercati, che ha costituito un evento che ha avuto le maggiori conseguenze sulle vicende successive. Oltre alla liberalizzazione dei movimenti dei capitali (che Keynes temeva per le sue conseguenze) la deregulation si è fatta sentire anche nell'ambito dell'azione delle multinazionali, oltre che dell'espansione dei commerci. Ne è conseguito il processo di smantellamento del welfare, che oggi percepiamo ogni giorno di più. In effetti la critica al welfare sosteneva che la macchina si era inceppata a causa dell'intervento dello stato nell'economia e nella governance sociale. Da una parte, la spesa sociale aveva scacciato l'investimento produttivo a causa della elevata tassazione necessaria a mantenere in piedi le nuove funzioni dello stato; dall'altro, si era investito in persone che per alcune caratteristiche non avrebbero mai potuto eccellere. L'intervento assistenziale, poi, da parte sua aveva creato forti problemi di demotivazione di tali soggetti, che solo l'esposizione ai rigori del mercato avrebbe potuto rendere più produttive.

Pian piano l'assunzione del mercato a principale regolatore sociale e il progetto di trasformazione dell'istruzione da bene collettivo in bene privato divengono il collante che tiene assieme questi elementi nel dibattito sui modelli di razionalità politica e sul ruolo dello stato. Sul banco degli imputati non solo il tentativo di investire in chi non lo meritava per pure ragioni di egualitarismo astratto, ma anche gli insegnanti accusati di “catturare” il curriculum, portandolo su temi irrilevanti per lo sviluppo economico. Si trattava, in realtà, di un'applicazione della teoria neoclassica dell'economia allo studio dello stato nella forma della public choice theory. Una teoria invero molto ambiziosa, che ancora ci accompagna in quanto riguarda la crisi dell'economia mondiale: essa ha radici politiche nel neoliberismo, e la sua tesi di fondo è che il welfare è cresciuto male e troppo, perché i gruppi di pressione sono stati in grado di far prevalere i loro interessi su quelli economici dello stato determinando da ultimo più spesa pubblica e inflazione. Mentre infatti, secondo questa teoria, la ricerca dell'interesse egoistico nella sfera economica porta al bene collettivo, quando ciò avviene nella sfera pubblica essa ha delle conseguenze indesiderabili per il capitalismo. In particolare, ne danneggia il funzionamento con l'aumento della spesa pubblica che sottrae risorse all'investimento privato ed alimenta l'inflazione. Se, dunque, lo stato non è in grado di perequare le

opportunità educative per lo sviluppo plurale delle competenze; e se per di più esso non risulta neanche legittimato a ciò perché il suo monopolio viola le libertà individuali; se le disuguaglianze che si originano sono da vedere come diversità (espressioni di legittime preferenze dei genitori, di capacità innate e di una sana diversità di esperienze educative), allora al centralismo dello stato vanno sostituite l'autonomia delle istituzioni formative e la scelta individuale [1]. In questo quadro, l'istruzione è sempre più "capitale umano" in cui l'individuo investe, e quindi bene privato. E' l'individuo che deve pagare le spese dei suoi investimenti formativi, e correrne il rischio; mentre lo stato può concentrarsi sull'istruzione a livello elementare.

Certo non tutto riluce come sembra: nella misura in cui la tematica della "scelta" assume centrale importanza in questi modelli di razionalità economica, si possono registrare almeno due considerazioni critiche: la prima è che, nel campo delle scelte educative, forse più che in altri campi, una lunga tradizione di studi mostra che i condizionamenti sociali allontanano irrimediabilmente dal modello dell'homo oeconomicus neoclassico, dato che gli individui arrivano sul mercato della formazione e decidono in condizioni fortemente disuguali. La seconda è che le politiche che proclamano la sovranità delle scelte individuali forse segnalano il passaggio (Brown, 1997) a meccanismi di selezione educativa, in cui il successo educativo è sempre più dipendente dalla ricchezza e dai desideri dei genitori, anziché dalle abilità dei figli. E tuttavia sarebbe questa la terza "ondata", in una serie di tre in cui la prima vedeva nell'educazione un mezzo di conferma della posizione sociale e la seconda, che corrisponde al II dopoguerra, propugnava l'affermazione dei principi della meritocrazia (se non per motivi di giustizia almeno in nome dell'efficienza) e trovava nella scuola comprensiva a livello secondario il suo ideale educativo.

In ogni caso il risultato di questa situazione è, come scrivono Brown e Lauder, che:

«Quasi ogni politica governativa è ora fatta in riferimento alla realtà dell'economia globale. La politica educativa è orientata all'aumento della competitività; i bilanci del welfare devono essere ridotti [...] le tasse dei ricchi e delle corporations devono essere basse perché alte tasse riducono l'incentivo dei ricchi a produrre posti di lavoro per le masse ed agiscono come disincentivi per gli investitori. Allo stesso tempo l'esercizio del potere di stato per perseguire lo sviluppo è visto come un anatema perché lo sviluppo della concorrenza globale ci ha portato un passo più vicini al sacro Graal dell'ortodossia economica: la concorrenza perfetta».

Insomma alla base di tutto ciò vi è un'interpretazione del fenomeno della globalizzazione che tende a presentarla come un portato della "naturale" forza espansiva dei mercati: essa è importante di per sé, dato che le spiegazioni ideologiche di un fenomeno sono fattori di ristrutturazione della società. Se la diagnosi si presenta sotto la forma della "dura realtà dei fatti", la prognosi è quella della sindrome "TINA", acronimo per "there is no alternative". Alla globalizzazione economica neoliberista si accompagna un'altra importante trasformazione di ordine politico e culturale: il post-fordismo sostiene un modello di governance sociale post-democratico; e la crescente impotenza degli stati nel regolamentare i flussi globali dei mercati segna, di conseguenza, la subordinazione del discorso educativo a quello economico. Ball la definisce crescente "colonizzazione del discorso educativo" da parte dell'economia. Oggi più che mai il discorso sull'educazione è dominato da un'impostazione di "razionalismo economico", una forma di "regime di verità (nel senso di Foucault) centrato sul culto dell'efficienza, del "new" management, sul senso attivo del laissez-faire (deregolamentazione come eliminazione degli impedimenti alla regolazione naturale, cioè dell'interferenza del governo) e sull'assimilazione di chi frequenta la scuola al consumatore.

Ancora più importante, la razionalità economica con la quale si suppone che l'individuo agisca sul mercato per la tutela del proprio personale interesse egoistico e per massimizzare l'utilità delle scelte, viene elevata a razionalità tout court. In questo quadro, il discorso sulla formazione è ridefinito nei termini del linguaggio della teoria del Capitale Umano. Fondamentalmente, la teoria del Capitale Umano rappresenta un modo di intendere l'apporto economico dell'istruzione che (Spring, 1998),

struttura il discorso sull'educazione, cosicché le domande poste e le risposte cercate sono tutte centrate sui costi dell'istruzione e sui guadagni in termini di produttività [2].

«Siccome regnano incontrastate le idee del capitale umano, alle fondamentali domande educative si risponde nel suo linguaggio. Devono tutti ricevere un'istruzione di base? “Sì” potrebbe essere la risposta di coloro che sono interessati alla giustizia sociale e alla crescita individuale. “No” potrebbe essere la risposta dei teorici del capitale umano interessati al rendimento dell'investimento sociale. Costoro potrebbero porre queste domande: il guadagno economico eccede la spesa della fornitura di un'istruzione di base a tutti? Possono tutti coloro che hanno un'istruzione primaria ottenere un posto di lavoro? Non sarebbe meglio, in relazione ai rendimenti degli investimenti sociali, sviluppare l'istruzione e l'istruzione superiore per pochi piuttosto che fornirla a tutti? Le skills e la conoscenza appresa nell'istruzione di base contribuiranno allo sviluppo economico? Come misurare queste skills? Come informare dei risultati dell'istruzione di base i datori di lavoro in modo che possano fare scelte di mercato sagge? È uno spreco economico se quanti hanno ottenuto un'istruzione di base vogliono frequentare scuole secondarie e professionali? L'istruzione secondaria è efficiente dal punto di vista del numero di diplomati che ottengono un lavoro che richiede il loro livello di qualificazione? Quanti laureati possono trovare lavoro nell'area in cui sono stati addestrati? Quale università è più efficiente nel collocare al lavoro i suoi laureati? Quali programmi universitari dovrebbero essere tagliati per la loro inefficienza nel portare ad un lavoro? L'efficienza può essere aumentata elevando il livello delle tasse per scoraggiare un troppo alto numero di iscrizioni?» (Spring, 1998, pp. 222-223).

Ciononostante, dobbiamo prendere atto del fatto che, in un processo di causazione circolare, ricorsiva e allargata, i comportamenti e gli orientamenti delle nuove generazioni non sono solo condizionati dalle forme sghembe e plurali che le loro traiettorie personali assumono in conseguenza della crisi progressiva del welfare. I giovani non dipendono soltanto dalle nuove forme di vita che la società della globalizzazione e della conoscenza impone loro: precariato di lunga durata, sovrapposizione ricorsiva dei tempi di vita, erraticità e provvisorietà dei guadagni formativi. Essi non dipendono passivamente, ma vi si adattano, e dunque assimilano queste forme di vita, riplasmandole e riorganizzandole secondo i nuovi paradigmi di una conoscenza incarnata e non astratta; di una domanda individuale di competenza che chiede di essere certificata, purché sia lasciata libera di svilupparsi e di organizzarsi comunque; di un progetto-uomo che aspira a rileggere, con lo stato e le imprese, i fondamentali di un nuovo contratto sociale. Essi ci chiedono di abbandonare le incrostazioni oligarchiche, e tutto sommato ipocrite, cui si è ridotta la volontà generale delle istituzioni della modernità; e di investire piuttosto su nuove rotte di navigazione (anche a rischio) che ridisegnino, nell'intreccio quotidiano e trasparente di pubblico e privato, di interesse e desiderio, gli orizzonti reali di un cittadino adulto, piuttosto che di un consumatore beota.

2. Dal welfare al “learnfare”

Il paradigma teorico dell'economia “post fordista” o, in tempi più recenti, “della conoscenza e dell'apprendimento” (knowledge & learning economy) (OECD, 2000a; Foray, 2000) si caratterizza fra l'altro per proporre un nuovo modello globale di scambio fra economia e società. Da un lato, l'economia “chiede” alla società un comportamento attivo e flessibile, rivolto ad interiorizzare il cambiamento come caratteristica strutturale di funzionamento “adeguazionista” dei mercati del lavoro alle mutevoli esigenze del sistema produttivo. Dall'altro, è proposto in contropartita un nuovo concetto di sicurezza sociale, basato sulla garanzia di disporre individualmente degli entitlements (i titoli di accesso) e delle provisions (le risorse cui accedere) necessari per sostenere/anticipare i cambiamenti richiesti lungo il corso dell'intera vita attiva, della quale è fortemente incentivato l'allungamento di durata. Le risorse in questione sono essenzialmente di tipo immateriale, sintetizzabili ai nostri fini nella triade “capitale di sapere, capitale relazionale e capitale sociale” (OECD,

2001), al contempo fattori produttivi e condizioni di cittadinanza. Lo scambio alla base della flexicurity è infine teorizzato – ormai già da un decennio (CE, 1997) – come prodotto di una “naturale convergenza” di interessi fra impresa e lavoro, entrambi necessitati a sostenere continuamente l’innovazione delle conoscenze ed il rafforzamento delle capacità di apprendimento, come risposta allo spostamento della competizione dal costo del prodotto al valore in esso incorporato ed alla (conseguente) condizione di incertezza strutturale dei mercati. La knowledge & learning economy si pone così come risposta alla “fine del lavoro” annunciata negli anni ‘90, attraverso una duplice ridefinizione: i) del rapporto fra individuo e occupazione e ii) dell’identità del lavoro stesso. La flessibilità non si limita agli aspetti prestazionali e contrattuali, ma si spinge a ridefinire la rappresentazione stessa degli impieghi, rendendone mutevoli i contenuti e disarticolandone i confini di categoria.

Ad una concezione del lavoro come possesso di un’identità di mestiere, intrinsecamente “rigida”, si contrappone, nei modelli di competenza di stampo liberista, una logica puramente prestazionale (“essere capace di ... fare ciò di cui il mercato ha bisogno”, ben più che “essere un ...lavoratore appartenente ad una precisa famiglia professionale”). E’ questo un riferimento all’essere imprenditore di sé stesso, mettendo a frutto il proprio “capitale individuale di sapere” ed impegnandosi nella sua continua manutenzione, in ragione delle richieste emergenti dell’economia. Questo movimento ideologico fondato sulla valorizzazione dell’incertezza e sulla redistribuzione molecolare del rischio di impresa porta in potenza ad alcune rilevanti conseguenze. Da un lato si sfaldano i confini di categoria (e crescono in parallelo le difese neo-corporative), dall’altro avanzano già da tempo le spinte alla competizione egoistica, insomma al bellum omnium contra omnes, soprattutto da parte di chi dispone di un significativo capitale di sapere e di forti capacità di apprendimento (knowledge worker), e come tale è orientato ad utilizzare la flessibilità come risorsa cognitiva e relazionale, in modo poco solidaristico. Altrimenti detto, mentre la categoria “occupazione” è storicamente definita a partire dallo statuto del lavoro stabile (Castel, 2003), le categorie “occupabilità” e “adattabilità” si definiscono essenzialmente a partire dal comportamento atteso dal soggetto verso il mercato del lavoro. Conseguentemente, l’emergenza del concetto di “diritto ad apprendere lungo il corso della vita”, diviene l’elemento centrale del ponte fra economia e società. Un diritto post-fordista, dunque, che assume, non senza ambiguità, anche forti connotazioni di dovere, differenziandosi in ciò dalla tradizionale lettura positivista dell’emancipazione – individuale e collettiva – attraverso la possibilità di accedere alla conoscenza.

Porre al centro del welfare attivo il diritto/dovere ad apprendere lungo il corso della vita ha implicazioni profonde, che giustificano e determinano l’emergenza nelle norme e nel linguaggio comune delle categorie del riconoscimento e della certificazione. Prima di entrare in argomento, richiamiamo in particolare tre punti rilevanti, fra loro correlati:

- il modello economico learning oriented ha molte più possibilità – rispetto al fordismo – di generare rilevanti dinamiche di esclusione sociale. La centralità assegnata all’individuo ha come contropartita il trasferimento su di esso di una forte auto-responsabilità nei confronti del proprio apprendimento, pena la sua marginalizzazione dai segmenti ricchi del mercato del lavoro. Non vi è però eguale dotazione di risorse individuali di fronte all’apprendimento, tanto per caratteri intrinseci che per la path dependence soggettivamente maturata a partire già dai percorsi dell’educazione di base. Chi in età evolutiva non ha “imparato ad imparare”, difficilmente potrà comprendere da adulto i propri bisogni e “riannodare” con l’apprendimento formale: ciò può portare all’istituzione di dead locks segreganti, soprattutto dove il lavoro si accompagna a dequalificazione e precarizzazione. Prevale dunque il rischio di una progressiva organizzazione della società attorno ad uno “spartiacque cognitivo”, di cui il digital divide è solo un aspetto;
- quanto sopra visto, pone l’esigenza di affrontare il rapporto fra dimensione individuale e dimensione collettiva del diritto, stanti i rischi di competizione accanita fra singoli per accedere a risorse di apprendimento scarse o comunque lontane dall’originaria matrice solidarista dell’innalzamento per tutti del livello di istruzione. Garantire eguaglianza delle chances cognitive porta a dover ricon-

siderare, oltre ai meccanismi di accesso (p.e. i metodi di selezione), le pedagogie e lo stesso rapporto fra formal e non formal learning. Ovvero l'intero assetto delle istituzioni educative e formative. Ciò a fronte dell'insufficienza delle attuali tecnologie di redistribuzione degli entitlement, che rischiano di alimentare il cognitive divide, più che favorire i processi inclusivi;

- infine, il diritto ad apprendere interessa in profondità la qualità del lavoro e della sua organizzazione, a fronte dell'evidenza che la parte saliente della costruzione di una professionalità avviene se e dove il dispositivo cognitivo coincide con un dispositivo produttivo forte. Al fianco delle riforme dei sistemi educativi e formativi e della loro integrazione con i contesti di lavoro, il lifelong learning richiede una learning organization, cioè un luogo in cui la produzione di beni e di servizi sia anche produzione e circolazione di sapere, a cui possano partecipare tutti i lavoratori.

Con tutte le sue ambiguità, il tema del diritto ad apprendere sposta dunque il welfare attivo dal riferimento del "workfare" (che non affronta la contraddizione data dalla crescente precarizzazione del lavoro) a quello del "learnfare", cioè della garanzia di effettivo accesso di tutti gli individui – nei tempi e nei modi coerenti con i loro bisogni e caratteristiche – ad opportunità di apprendimento coerenti con le esigenze dell'economia ed i progetti personali di vita, dagli esiti dotati di un effettivo valore di scambio. Il learnfare oggi non c'è, nemmeno nei Paesi a maggior tradizione in materia. Prenderlo a riferimento delle politiche sociali significa interpretare in modo non subalterno lo spazio aperto dalla strategia di Lisbona. Si tratta però, riprendendo Amartya Sen (2000), di "andare oltre la nozione di capitale umano, dopo averne riconosciuto tutta la rilevanza e portata", assumendo la prospettiva di un "welfare delle capacitazioni" (cioè della possibilità individuale e collettiva di agire il diritto ad apprendere), più che un semplice welfare delle competenze.

3. Il welfare delle persone

La globalizzazione, comunque, implica un aumento della competitività nei mercati dei beni e dei servizi. Da qui discende la necessità per le economie avanzate di rafforzare l'attenzione alla qualità dei prodotti, di perseguire con intensità innovazioni di prodotto e di processo, di aumentare la propria flessibilità a livello micro e macroeconomico, di incrementare i livelli di produttività al fine di poter sostenere i livelli salariali e, con essi, il finanziamento dei sistemi di welfare (BIT, 1998, 2009). Sul piano microeconomico la parte maggiore dei benefici attesi dalla formazione è spartita tra il soggetto in cerca di lavoro o il lavoratore occupato e l'impresa. I benefici per il singolo consistono in un aumento della retribuzione o dell'occupabilità, collegati agli incrementi di produttività derivanti dalla formazione. L'occupabilità consentirebbe anche una maggiore mobilità sia essa interna all'impresa o esterna, tra diverse imprese. Attraverso la formazione continua, lo stock di capitale umano può, infine, essere adattato e ampliato coerentemente con l'evoluzione, da un lato, delle esigenze della domanda di lavoro e, d'altro lato, con le esigenze del lavoratore derivanti dal suo specifico percorso di vita (de la Fuente e Ciccone, 2002). Dal canto suo l'impresa può trarre dalla formazione tutti i vantaggi derivanti dalla possibilità di disporre di personale qualificato, adattabile a diverse esigenze organizzative e tecnologiche, in grado di interagire e contribuire attivamente alla soluzione di problemi.

Tuttavia i rilevanti benefici potenziali, sui quali la letteratura economica e i documenti degli organismi internazionali insistono con particolare enfasi, non garantiscono però che gli investimenti formativi vengano realizzati in termini adeguati dal punto di vista quantitativo e qualitativo. Né si assicura che, una volta realizzati tali investimenti, quei benefici possano essere effettivamente conseguiti. Affinché ciò si verifichi è necessario che il sistema produttivo abbia la capacità di sfruttare il capitale umano accumulato. L'utilizzo e la valorizzazione dell'offerta di lavoro qualificata non può prescindere dall'esistenza di una domanda di lavoro altrettanto qualificata. La maggiore disponibilità di capitale umano, infatti, incide sul potenziale di crescita di un'economia senza per questo causare un'effettiva maggiore crescita (Antonelli e Cainelli, 2001). Per queste ragioni appare insuffi-

ciente limitare l'analisi ai soli costi e benefici dei singoli lavoratori e imprese, così come indicato dalla teoria del capitale umano originaria, e appare invece necessario considerare anche le caratteristiche e le dinamiche che quei benefici rendono palesi e cumulabili dai diversi soggetti in gioco. Le scelte di investimento nella formazione dei lavoratori dipendono, secondo la teoria del capitale umano, dal confronto tra i benefici e i costi percepiti dai singoli lavoratori e imprese. Tuttavia, questa domanda di formazione non sempre si trasforma in domanda esplicita a causa dell'operare di diversi motivi di fallimento del mercato (Stevens, 1994). Di conseguenza, il livello effettivo di formazione realizzata tende a rimanere al di sotto del livello efficiente, che è quello a cui corrisponderebbe il massimo beneficio netto per l'intera economia. La natura stessa degli investimenti formativi, che coinvolgono più soggetti, la trasferibilità delle competenze, la loro intangibilità, il carattere imperfettamente competitivo dei mercati del lavoro, le difficoltà di accesso al credito per finanziare investimenti formativi, determinano situazioni di squilibrio, non compensabili solo affidandosi alle fluttuazioni dei mercati. In tali condizioni, al fine di rimuovere le cause o di compensare le conseguenze derivanti dai fallimenti del mercato, diviene decisivo il supporto di un efficace intervento pubblico (Chapman, 1993; Crouch e al., 1999; Boyer, 2002). La varietà di effetti positivi che possono scaturire dalla formazione rende, allora, particolarmente delicato il problema della distribuzione di tali benefici e della spartizione dei costi connessi. Una delle funzioni principali della formazione continua consiste proprio nel risolvere tale problema (Wurzburg, 1998; Gasskov, 2010). La formazione, a differenza dell'istruzione, si colloca in una posizione di prossimità alle esigenze del sistema organizzativo e produttivo e pertanto costituisce un investimento "condiviso", a cui sono direttamente interessati sia le organizzazioni sia i lavoratori, laddove le scelte di istruzione vengono compiute esclusivamente dai singoli e dalle loro famiglie. Si consideri che le conoscenze e le competenze generate da un investimento formativo sono sempre acquisite dal singolo lavoratore che risulta essere l'unico titolare, per così dire, dei diritti di proprietà su di esse, a prescindere da chi abbia sostenuto i costi dell'investimento (Lynch, 1994). Un sistema di formazione, oltre che incentivare e supportare, opera di fatto anche come vincolo che condiziona le scelte di lavoratori e imprese (Lynch, 1994; Marsden, 1999). La sua sostenibilità dipende dal grado di coerenza che esso mostra rispetto agli altri sistemi con cui è strettamente correlato, tra i quali quello dell'istruzione, quello delle istituzioni e quello del mercato del lavoro.

D'altro canto, poiché ogni percorso di formazione continua opera all'interno di un determinato contesto, per valutarne l'adeguatezza, è necessario considerare i fattori da cui in ultima analisi dipendono gli stessi benefici netti della formazione. Questi possono essere sintetizzati in tre aspetti principali: il primo di essi consiste nella struttura produttiva presente e attesa per il futuro; il secondo aspetto consiste nel livello di istruzione di partenza, dal momento che l'apprendimento adulto è facilitato e i costi della formazione sono minori quando i lavoratori sono in possesso di conoscenze di base sufficientemente elevate; il terzo e ultimo aspetto consiste nelle prospettive di sviluppo e negli indici di empowerment delle persone.

4. Dal capitale umano al capitale formativo

Dunque, le trasformazioni dei paradigmi della formazione, oggi, vanno lette in un più complessivo processo di evoluzione in cui non solo vengono stravolti il senso e le pratiche della democrazia, ma viene ridefinito soprattutto uno dei pilastri sui cui le democrazie si sono venute fondando: il rapporto con il lavoro. Questa trasformazione investe in primo luogo la capacità del lavoro di produrre riconoscimento individuale, dunque sociale; in secondo luogo la capacità del lavoro di concorrere a risultati produttivi e apprezzati, per assicurare la continuità del lavoro stesso; in terzo luogo la capacità di promuovere la realizzazione delle aspettative di vita (interessi, motivazioni, desideri) dei singoli e dei gruppi associati.

La teoria del capitale umano assume una netta distinzione tra competenze specifiche e generali e condizioni di mercato perfettamente competitive, vale a dire caratterizzate da una piena corrispondenza tra la produttività individuale dei lavoratori e il salario di mercato (Becker, 1962). Sotto tali

ipotesi, la teoria prevede che l'investimento sia realizzato, al livello socialmente efficiente e senza richiedere alcun intervento istituzionale, dalle imprese o dai lavoratori in funzione della distribuzione dei benefici determinata dai meccanismi competitivi e delle caratteristiche "tecnologiche" del capitale umano. Nel caso di competenze specifiche è l'impresa stessa a sostenerne i costi, in quanto esse risultano produttive soltanto presso l'impresa nella quale sono acquisite. Le competenze specifiche, quindi, sarebbero competenze "legate" a una singola unità produttiva, per il fatto che possono essere generate e utilizzate esclusivamente nell'ambito di una data impresa. Ciò fa sì che l'impresa-formatrice si trovi nella posizione di impresa monopolista (Bol & Ransom, 1997; Bahskar et alii, 2002), grazie alla quale dispone di un elevato potere di contrattazione, tale da poter pagare al lavoratore formato un salario inferiore alla sua produttività interna (ma almeno pari alla sua produttività esterna) senza che egli abbia sufficiente convenienza a spostarsi presso un'altra impresa. Di conseguenza, l'impresa cattura sotto forma di profitto i benefici della formazione. Semmai, in presenza di incertezza può risultare ottimale una compartecipazione del lavoratore all'investimento, al fine di prevenire rotture della relazione impresa-lavoratore per entrambi dannose (Hashimoto, 1981). Nel caso opposto, e cioè quello delle competenze generali, suscettibili cioè di essere utilizzate produttivamente presso qualsiasi impresa, i costi della formazione non possono essere che a carico del lavoratore, che si appropria dei benefici di essa ottenendo un salario pari alla sua produttività. La prima fallacia di questa teoria è riscontrabile nella realtà, dove una serie di ostacoli intralciano questa soluzione "spontanea" del problema (Croce, 2004). Diversamente da quanto assunto dalla teoria del capitale umano, le competenze professionali, nella realtà, non sono mai perfettamente specifiche o perfettamente generali ma, piuttosto, esse risultano normalmente di tipo intermedio o, come anche sono state chiamate, "trasferibili" tra un numero limitato di imprese (Stevens, 1994). Non sono mai perfettamente specifiche perché è facile che almeno una parte di esse sia impiegabile produttivamente anche presso altre imprese. E non sono mai perfettamente generali poiché questo presupporrebbe una completa omogeneità tecnologica di tutte le imprese, o comunque di un numero assai elevato di esse e, in aggiunta a ciò, presupporrebbe anche un mercato del lavoro perfettamente competitivo, tale da consentire un'effettiva completa trasferibilità delle competenze (Acemoglu & Pischke, 1999; Booth & Bryan, 2002).

Ma se i sistemi tradizionali che consentono una partecipazione dei lavoratori al finanziamento della formazione sono l'apprendistato e la certificazione, spesso in combinazione tra loro, si deve anche evidenziare come entrambi presentino degli evidenti limiti che si sono acuiti negli ultimi anni. In particolare, l'apprendistato rappresenta una tipica modalità di formazione iniziale, che lascia scoperto il problema di come anche i lavoratori adulti possano partecipare al finanziamento della propria formazione (continua), essendo più complessa una riduzione dei loro salari. E per quanto riguarda la certificazione, essa presuppone un sistema istituzionale piuttosto centralizzato – e tutt'altro che facilmente realizzabile – di definizione degli standard formativi e di controllo degli stessi, con il rischio che questo dia luogo a rigidità che finiscono con il ritardare l'adattamento della formazione alle esigenze mutevoli che scaturiscono dai cambiamenti in atto [3]. Per gli stessi motivi diviene più difficile una formazione interna all'impresa attraverso la trasmissione delle competenze professionali da lavoratori "esperti" a lavoratori "giovani", quale poteva funzionare in un contesto in cui erano prevalenti tecnologie e competenze sufficientemente stabili nel tempo. Inoltre, da quanto già detto risulta che anche un'elevata mobilità del lavoro, in aggiunta a meccanismi concorrenziali nella fissazione dei salari, tende a deprimere gli investimenti formativi da parte delle imprese (Acemoglu & Pischke, 1998; Brunello & Medio, 2001). Infine, le scelte formative delle imprese tendono a essere assai selettive privilegiando quelle competenze e quei segmenti di forza lavoro per i quali la formazione è per esse più redditizia (OECD, 1999; 2003; 2009). Più precisamente, le imprese preferiscono la formazione di tipo prevalentemente specifico a discapito di quella prevalentemente generale. Inoltre, tendono a dirigere gli investimenti formativi a favore delle componenti di forza lavoro in possesso di livelli di istruzione e professionali elevati e del personale più giovane evitando la formazione dei lavoratori avanti nell'età, con la conseguenza di accentuare la segmentazione del mercato del lavoro.

Dunque la teoria del capitale umano non può ispirare il nuovo contratto sociale cui aspirano i popoli della globalizzazione, e ancor meno un nuovo contratto educativo. Ma per affermare un'alternativa, ricordava Hegel l'antico, occorre portare il pensiero al suo compimento logico.

Quale è il pensiero di questo neo-liberismo postfordista e post democratico che utilizza la teoria del capitale umano come grimaldello per giustificare le nuove forme di darwinismo sociale? Che lo stesso concetto di capitale umano rinvia al fatto che esso si configura come forma personalissima di individualizzazione degli investimenti in tempo, intelligenza, cura che ciascuno sviluppa lungo la traiettoria della sua esistenza. Egli quella forma personalizza e misura attraverso un continuo benchmarking con le occasioni e le situazioni della realtà vissuta.

Il capitale umano punta sul valore che ogni individuo genera; dunque punta sulla individualizzazione del valore percepito come risultato degli investimenti di istruzione e formazione compiuti. Ma è appunto l'individualizzazione la chiave di volta per comprendere le trasformazioni attuali dei paradigmi della formazione.

5. Verso un nuovo contratto sociale

Un nuovo contratto sociale non può che essere stipulato tra persone, cioè tra individui consapevoli del valore rappresentato dal capitale formativo posseduto e reinvestito. Esso non può che svilupparsi in ragione delle competenze negoziabili, del loro apprezzamento e dunque della committenza che quelle competenze apprezza. Ma il contratto non può realizzarsi senza un "giudice di Berlino" che assicuri regole certe e trasparenti e condivise al riconoscimento, alla validazione e alla certificazione delle competenze esercitate e sviluppate.

Ma cosa presuppone questo nuovo contratto? Che ogni individuo sia posto in condizione di capitalizzare i propri guadagni di istruzione e di formazione. Ritorna il mercato? Inevitabilmente. Ma nel quadro di un sistema pubblico-privato di regole che consentano all'individuo di sviluppare il proprio capitale formativo.

A cosa dovrebbe puntare un nuovo contratto sociale? A sostituire la logica dell'aut-aut con la logica dell'et-et; a lasciare alle nostre spalle il deserto dell'efficienza fine a se stessa per sostituirla con la foresta dell'efficacia. Perché l'innovazione diviene possibile solo attraverso la ricerca dell'efficacia. In sintesi, considerate le proiezioni demografiche per l'Europa, nei prossimi decenni, non è più possibile, né conveniente licenziare i cinquantenni per sostituirli con giovani rampanti. Ma occorre far concorrere entrambi al rilancio di una nuova prospettiva in cui l'esperienza si fa apprendimento e l'apprendimento domanda di senso.

Cosa dovrebbe assicurare il nuovo contratto? Allo stato attuale gli strumenti che compongono il sistema di formazione continua in Italia possono produrre effetti nel complesso apprezzabili nei confronti di quei lavoratori e quelle imprese per i quali la formazione presenta i rendimenti relativamente più elevati. D'altro canto, una parte consistente del sistema produttivo e della forza lavoro non viene di fatto coinvolta a causa della presenza di vincoli di varia natura che ne ostacolano l'accesso alle varie misure. Il nuovo sistema di formazione continua deve essere valutato in base agli obiettivi di efficienza e di equità. Dal punto di vista dell'efficienza è necessario che esso sia in grado di far fronte alle diverse cause di fallimento del mercato e, più in generale, ai limiti delle scelte delle singole imprese e dei singoli lavoratori in materia di formazione. Questo deve riflettersi in un aumento del volume complessivo degli investimenti formativi al fine di garantire la fornitura al sistema economico delle competenze e conoscenze necessarie al suo sviluppo. D'altro canto, date le sempre più rilevanti implicazioni della dotazione di capitale umano per l'occupabilità e le prospettive di reddito dei lavoratori, è necessario anche che le opportunità di formazione raggiungano equamente le varie componenti della forza lavoro. Sulla base dell'analisi fin qui condotta, tali obiettivi fondamentali implicano per l'Italia che il sistema formativo persegua le seguenti priorità:

- aumentare, fino a raggiungere un livello minimo, la formazione realizzata nelle aree del sistema

economico dove questa risulta strutturalmente meno intensa, che coincidono in larga parte con l'ampio settore delle imprese minori;

- incentivare con adeguate misure (finanziarie, fiscali, normative, contrattuali) e supportare attraverso servizi complementari le scelte formative di imprese e lavoratori al fine di preservare e valorizzare una loro responsabilità diretta in materia formativa e di massimizzarne gli investimenti al di là dei livelli minimi perseguibili mediante il sostegno pubblico;
- promuovere l'accesso alla formazione continua dei gruppi di lavoratori svantaggiati, in primo luogo di quelli sprovvisti di elevati livelli di istruzione;
- integrare la formazione continua con il sistema scolastico e universitario e con le strategie di sviluppo economico e di politica del lavoro a livello locale.

Sinergie e retroazioni. L'esistenza di un'interazione tra formazione e sistema produttivo non significa che questa sia sempre virtuosa. In realtà, nessuna relazione deterministica assicura che ad un aumento dell'input di capitale umano a disposizione del sistema produttivo faccia seguito un risultato ad esso proporzionale in termini di crescita economica. Al contrario, proprio l'analisi del caso italiano pone in evidenza il rilievo di fattori strutturali – caratteristiche del sistema produttivo e deficit dei livelli di istruzione, a cui si aggiungono le incertezze legate al prolungarsi della stagnazione economica – dai quali dipende in ultima analisi sia la scarsità di investimenti formativi da parte di imprese e lavoratori sia il rischio che politiche pubbliche che vogliano perseguire un aumento di tali investimenti finiscano per generare ben presto un eccesso di capacità produttiva, sotto forma di conoscenze e competenze, non sfruttata. Questa condizione in cui deficit di formazione e deficit di innovazione tendono a rinforzarsi l'un l'altro non invalida le analisi che enfatizzano i benefici potenziali connessi all'accumulazione di capitale umano. Piuttosto impone un coordinamento tra le politiche formative e le altre filiere delle politiche strutturali di sviluppo industriale e territoriale. E il coordinamento non è semplificazione fine a se stessa. È piuttosto un sistema a geometria variabile destinato a mettere alla prova, e ricorsivamente, il nuovo contratto sociale. There is no alternative.

Note

[1] Sono i “quasi-mercati” di Le Grand e Bartlett (1993): mercati, perché sostituiscono i providers di stato monopolistici con altri in concorrenza tra loro. “Quasi”, perché differiscono dal lato della domanda e dell'offerta: da quello della domanda, perché il potere del consumatore non si esprime sempre in forma finanziaria (vedi il caso dei buoni scuola); dell'offerta, perché le scuole sono in concorrenza, ma non necessariamente massimizzano i profitti né sono sempre private.

[2] Più in generale, Brown, Green e Lauder (2001) hanno preso in esame le particolari condizioni di ordine istituzionale che consentono una politica di high skills sulla base di studi sulle vie nazionali seguite da Inghilterra, Germania, Giappone, Singapore, Sud Corea e Stati Uniti. In sintesi, esse rimandano ad una forte azione dello stato e dell'élite politica tanto nella gestione dell'economia che del sistema educativo, basata, in particolare, sulla cooperazione con gli imprenditori. In tutte queste realtà l'offerta di manodopera istruita non genera da sola una domanda ulteriore di formazione continua, e solo particolari politiche possono assicurare la creazione e l'utilizzazione di competenze elevate. Diversi autori hanno messo in evidenza come queste politiche si siano manifestate con efficacia in paesi lontani dalle esperienze neoliberiste (le “Tigri Asiatiche” e Singapore in particolare sono esempi di stato developmental, e la Germania neocorporativista non è certo una best practice di neoliberalismo).

[3] Per quanto riguarda le imprese gli sviluppi teorici più recenti hanno dimostrato la possibilità che esse, contrariamente a quanto previsto nella formulazione originaria della teoria del capitale umano, trovino conveniente investire nella formazione generale dei lavoratori (Harhoff e Kane, 1993). Ciò avviene in presenza di una compressione della struttura salariale per effetto della quale la formazione determina incrementi di produttività maggiori dei corrispondenti incrementi di salario e, di conseguenza anche un incremento dei margini di profitto (Acemoglu e Pischke, 1999a, 1999b,

Booth e Zoega, 2000, 2001). Questo risultato riconcilia la teoria con la realtà, nella quale le imprese effettivamente sostengono i costi della formazione anche quando questa non è perfettamente specifica, e dimostra anche a livello teorico il ruolo fondamentale delle imprese negli investimenti nella formazione dei lavoratori. Tuttavia, proprio nel caso in cui l'impresa finanzia la formazione non perfettamente specifica, si determina un problema di esternalità positiva a vantaggio delle altre imprese che operano nello stesso settore o nello stesso mercato locale del lavoro. L'impresa, infatti, subisce una perdita dei benefici attesi qualora il lavoratore, una volta formato, decida di trasferirsi presso un'altra impresa in grado di utilizzare le competenze acquisite (Stevens, 1994 e 1996). Di conseguenza, si riduce l'incentivo per le imprese a investire e nell'economia si determina una situazione di sotto-investimento. Alcune imprese troveranno conveniente non sostenere alcun costo per la formazione aspettando di reclutare personale formato da altre imprese. Questo comportamento di free-riding, che nella fattispecie viene detto poaching (pesca di frodo), è stato già da molto tempo individuato dagli economisti a partire da Pigou. Ma un sistema basato sugli investimenti formativi delle imprese va incontro anche ad altri limiti. In primo luogo, il rapido cambiamento delle tecnologie e dell'organizzazione del lavoro tende ad accorciare e rendere incerto l'orizzonte temporale entro cui la formazione è redditizia.

Bibliografia

- Acemoglu, D. (2002). Technical change, inequality and the labor market. *Journal of Economic Literature*, XL, 7-72.
- Acemoglu, D. & Pischke, J. (2000). Certification of training and training outcomes. *European Economic Review*, 44, 917-927.
- Bassanini, A. & Brunello, G. (2003). Is Training More Frequent when Wage Compression is Higher? Evidence from the European Community Household Panel. Messina: AIEL-Annual Conference.
- Becker, G.S. (1962). Investment in Human Capital: a Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 70, 5, 9-49.
- Beckmann, M. (2002). Firm-sponsored Apprenticeship Training in Germany: Empirical Evidence from Establishment Data. *Labour*, 16, 287-310.
- Biagioli, M. (2003). Formazione e valorizzazione del capitale umano: un'indagine sui paesi dell'Unione Europea. In Antonelli, G. (a cura di). Istruzione, economia e istituzioni. Bologna: Il Mulino.
- Black, S. & Lynch, L. (1996). Human-capital investments and productivity. *American Economic Review*, 2.
- Booth, A.L. & Zoega, G. (2000). Why Do Firms Invest in General Training? 'Good' Firms and 'Bad' Firms as a Source of Monopsony Power. CEPR Discussion Papers, 2536.
- Boyer, R. (2002). Life Long Learning: an Institutional and Comparative Analysis. Minneapolis: XIV SASE Conference.
- Brunello, G. (2001). On the Complementarity between Education and Training in Europe. Milano: Convegno AIEL.
- Brunello, G. e Medio, A. (2001). An explanation of international differences in education and workplace training. *European Economic Review*, 45, 307-322.
- Carillo, M.R. (2001). Innovazione e capitale umano: il ruolo delle complementarità nello sviluppo economico del Mezzogiorno. In Carillo, M. R. & Zazzaro, A. (a cura di) (2001). Istituzioni, capitale umano e sviluppo del Mezzogiorno. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Coronas, G. (2003). La formazione continua dei lavoratori. Roma: Ediesse.
- Croce, G. (in press, 2004). Verso una teoria non competitiva della formazione generale. Una rassegna degli sviluppi teorici recenti nella letteratura del capitale umano. *Rivista Italiana degli Economisti*, 1.
- de la Fuente, A. & Ciccone, A. (2002). Human capital in a global and knowledge-based economy.

- Bruxelles: Final Report of Directorate-General for Employment and Social Affairs of European Commission.
- Finegold, D. & Wagner, K. (2002). Are the apprenticeships still relevant in the 21st century? A case study of changing youth training arrangements in German banks. *Industrial and Labour Relations Review*, 55, 4, 667-685.
- Frey, L. & Ghignoni, E. (a cura di) (2000). *Trasformazioni del sistema formativo e qualificazione dell'offerta di lavoro per generazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Frey, L. & Croce, G. (2002). Flessibilità, competenze e strategie della domanda di lavoro nel settore delle attività finanziarie in Italia. *Quaderni di Economia del Lavoro*, 73, 95-122.
- Frigo, F. & Lindo, W. (2001). *Economia e costi della formazione aziendale, ISFOL-Strumenti e ricerche*. Milano: Franco Angeli.
- Hall, P.A. & Soskice, D. (2001). *Varieties of capitalism: the institutional foundations of comparative advantage*. Oxford: Oxford University Press.
- Mandrone, E.. (2008). Quando la flessibilità diviene precarietà: una stima sezionale e longitudinale. *Studi ISFOL*, 6.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Parigi: Fayard.
- Supiot, A. (2007). *Homo Juridicus*. Milano: Bruno Mondadori.
- Salais, R. & Villeneuve, R. (Eds.). (2004). *Europe and the Politics of Capabilities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Borghesi, V. & Rizza, R. (2006). *L'organizzazione sociale del lavoro*. Milano: Bruno Mondadori.
- Leonardi, L. (2009). Capacitazioni, lavoro e welfare. La ricerca di nuovi equilibri tra stato e mercato: ripartire dall'Europa?. *Stato e mercato*, 85, 31-61.
- Istat. (2010). *Rapporto annuale 2009*. Roma: Istat. Disponibile in www.istat.it.
- Bauman, Z. (2002). *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*. Bologna: Il Mulino.
- Bonami, J.-F. (2000). *Valider les acquis professionnels*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Castel, R. (2003). *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé?*. Paris: Seuil.
- Ruffino, M. (2005). La relazione 'a tre' fra organizzazione, sapere e lavoro. *Sviluppo e organizzazione*, 207.
- Ruffino, M. (2004). Un nuovo rapporto fra organizzazione pedagogica ed organizzazione del lavoro. In IRSEA (a cura di). *Il mosaico e l'ologramma*. Milano: Franco Angeli.
- Schwartz, B. (1997). *Moderniser sans exclure*. Paris: La Découverte.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Sennet, R. (2003). *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*. Bologna: Il Mulino.
- Sennet, R. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.

Orientamento come educazione alla transizione. Per non farsi “schiacciare” dal cambiamento di Isabella Loiodice

In tempi recenti il concetto di orientamento ha subito profonde trasformazioni sia dal punto di vista teorico che prassico, finendo con l'assumere i tratti di una vera e propria categoria esistenziale, una attitudine comportamentale atta a far fronte alla instabilità dei contorni delle trasformazioni professionali e del più generale contesto di vita. Si tratta, allora, di imparare a governare la transizione esercitandosi, per l'intero corso della vita e nella pluralità dei contesti esperienziali, senza “perdere la bussola”. Occorre dunque formare *persone competenti*, cioè in possesso di competenze ma soprattutto - come dice Le Boterf - in grado di *mobilizzarle* attraverso la confluenza e la reciproca interferenza tra la capacità, la volontà e la possibilità di agire.

Today the concept of orientation, both on the theoretical and practical side, has become an existential category: a precise behavior to face the professional instability in every life context. It is necessary to govern this transition by a specific lifelong learning. We need to train competent people - as Le Boterf says - , who is able to coordinate capability, willingness and ability to act.

1. Vivere la transizione

«Nelle nostre società contemporanee, il problema dell'orientamento è il problema di un individuo che si interroga su ciò che deve fare della propria vita [...]. Un'altra convinzione condivisa caratterizza il nostro modo di formulare i problemi di orientamento: percepiamo il futuro come incertezza [...]. I problemi di orientamento ai quali deve far fronte l'individuo delle nostre società contemporanee sono i problemi di un individuo incerto che sa di dover prendere decisioni che impegneranno la propria esistenza, ma che non ha alcuna certezza del futuro» (Guichard, 2006, p. 36).

La citazione di Guichard ci introduce al “cuore” dell'orientamento come dimensione formativa essenziale per vivere nella società contemporanea, a partire dall'individuazione delle caratteristiche costitutive di essa e cercando di conseguenza di attrezzarsi, dal punto di vista cognitivo ed emotivo, a gestirne la complessità. Per fare questo, credo sia indispensabile avere sempre a mente che la profetiformità della società nella quale viviamo ci impone di esaminarne sia le potenzialità che i rischi, in bilico permanente tra successo e fallimento, tra progresso e recessione, tra gratificazione e frustrazione. La *dimensione transitoria*, che appare la caratteristica oramai fondativa della società nella quale viviamo, ci porta a fare quotidianamente i conti con il rischio ma anche con il fascino che la dimensione del cambiamento continuo reca in sé; peraltro, l'impossibilità di progettare futuri stabili a lungo termine porta a riconsiderare le multiformi modalità di gestione del presente, che può essere vissuto al volo, “preso” al momento ma anche affrontato con uno sguardo costruttivo e propositivo al futuro, per quanto imprevedibile possa essere.

La transizione comporta il rischio dell'ignoto ma anche l'opportunità di migliorare la propria condizione esistenziale, nella molteplicità dei contesti, delle situazioni, delle relazioni e delle esperienze attraverso cui essa si realizza. Viene in mente, dunque, una complessa varietà di termini con i quali è possibile definire la condizione delle persone e dei contesti della contemporaneità:

- in negativo: discontinuità, volatilità, precarietà, flessibilità, instabilità, provvisorietà, fragilità;
- in positivo: possibilità, creatività, reticolarità, progettualità, versatilità, processualità, innovatività, adattabilità.

Tali caratteristiche hanno assunto ormai il carattere della permanenza – con un ossimoro, potremmo parlare di *stabilità del cambiamento e della transizione* – tanto da aver determinato una ricchissima letteratura scientifica in più ambiti disciplinari, con l'elaborazione di una pluralità di approcci e di modelli teorici variamente denominati. Si tratta di modelli che hanno studiato il governo della transizione analizzandolo dal punto di vista individuale, dal punto di vista delle organizzazioni e dal punto di vista sociale, modelli che, per quanto riguarda più direttamente le ricadute in ambito pedagogico, fanno riferimento, ad esempio, agli studi di Lewin o, relativamente alle organizzazioni, a quelli di Argyris e Schon o di Senge. I modelli teorici hanno dato a loro volta luogo a una pluralità di *programmi* di gestione del cambiamento, molto diffusi soprattutto nell'ambito del management

nelle organizzazioni, come il programma Adkar [1] (Hiatt, 2006) nonché alla individuazione di quelle figure professionali e dei relativi repertori di competenze idonei a guidare, nei differenti contesti, i singoli, i gruppi e le organizzazioni nella gestione del cambiamento.

Si tratta allora di imparare a governare la transizione esercitandosi a farlo per l'intero corso della vita e nella pluralità dei contesti esperienziali, da quelli personali a quelli formativi e professionali: contesti, tutti, attraversati ormai da tempo dai "venti", spesso impetuosi, delle repentine trasformazioni e delle permanenti transizioni, che scompaginano i sistemi e le relazioni, che introducono nuove logiche di saperi e di conoscenze, che attivano registri emotivi plurali, che richiedono e determinano repertori di competenze continuamente rivedibili e aggiornabili.

Come orientarsi, allora, in relazione alla più generale condizione di "liquidità" della società contemporanea e poi, specificamente, in relazione alle specifiche transizioni – tra scuola-università-lavoro-lavori-rientri in formazione – che compongono il percorso esistenziale di ciascuna persona?

2. L'orientamento, concetto polisemico

In realtà, è il concetto stesso di orientamento che ha subito profonde trasformazioni sia dal punto di vista teorico che prassico, configurandosi ormai come una vera e propria categoria esistenziale – come attitudine, insieme intellettuale ed emotiva, a fronteggiare la indefinibilità e la instabilità dei contorni delle professioni e del più generale contesto di vita – prima ancora che come interventi, procedure, metodi didattici di orientamento. Lo stesso termine, dice sempre Guichard, è fortemente polisemico e rinvia a fenomeni differenti che, inglobando la dimensione informativa e formativa, fanno principalmente riferimento alla capacità di *trovare la propria strada*, per quanto non tracciata in forma definitiva, assumendosi la responsabilità delle proprie decisioni e delle proprie azioni e con la consapevolezza – che assume anche una forte connotazione etica – della reciprocità con gli altri e con il più generale contesto di vita.

Come *progetto esistenziale* (Loiodice, 2004), l'orientamento rinvia al possesso di una capacità decisionale e di scelta continua e flessibile, al tempo stesso responsabile e idonea a fronteggiare la complessità e la criticità delle situazioni rispetto alle quali tale molteplicità di scelte si impone. La capacità di scelta, dunque, si definisce e si articola intorno alla possibilità non solo di saper scegliere, ma di saper "scegliere continuamente" nonché di essere in grado di sostenere le proprie decisioni rispetto a situazioni ed eventi che mutano in continuazione. L'orientamento deve consentire quindi alla persona di «*attribuire significato di continuità* (personale, sociale, professionale) ad un percorso di esperienze sempre più segmentate» (Pombeni, in Isfol 2006a, p. 69).

Si tratta allora di progettare e realizzare percorsi formativi idonei ad attrezzare, cognitivamente ed emotivamente, da soli e in gruppo, nei contesti formali, informali e non formali, gli uomini e le donne che dovranno imparare a gestire i contesti della contemporaneità, impegnandosi a farlo da cittadini critici e consapevoli delle responsabilità che hanno non solo rispetto a se stessi ma soprattutto rispetto al futuro delle generazioni prossime e del pianeta che abiteranno.

3. Soggetti "competenti"

Occorre dunque formare *persone competenti*, cioè in possesso di competenze ma soprattutto - come dice Le Boterf (2000) distinguendo tra "essere competente" e "avere delle competenze" - in grado di *mobilizzarle* attraverso la confluenza e la reciproca interferenza tra la capacità, la volontà e la possibilità di agire (*saper agire, voler agire, poter agire*). L'"agire competente", dunque, è la risultante di quel necessario dialogo tra soggetti, contesti, istituzioni che sappia mettere in circolo saperi, abilità, attitudini, comportamenti, esperienze dei singoli e delle organizzazioni, al fine di orientarsi nella molteplicità complessa di queste variabili e imparando a tracciare nuovi intrecci e a individuare nuove rotte (esistenziali, professionali, relazionali), senza perdersi. Non si può più, quindi, pensare a uno sviluppo lineare, meramente cumulativo, delle competenze bensì a un *processo* di elevata complessità, da costruire nella molteplicità delle sedi formali, informali e non formali di apprendi-

mento, di formazione e di esperienza, coniugando il contributo sincronico di più contesti esperienziali e quello diacronico relativo ai differenti tempi di vita.

La *scuola*, pur non essendo più il luogo esclusivo di costruzione delle conoscenze e delle competenze, rimane la sede privilegiata di elaborazione, condivisione e rielaborazione del sapere, in funzione della promozione di competenze spendibili in un mondo del lavoro e in contesti societari mobili e plurali. Anche ai fini di una efficace azione orientativa delle giovani generazioni che la scuola deve svolgere – in quanto specifica e peculiare “attività istituzionale” in tutti i suoi gradi, a partire dalla scuola dell’infanzia – Domenici specifica quali caratteristiche debbano avere le conoscenze, le abilità e le competenze da promuovere a scuola. Esse cioè, debbono essere:

- «*significative* per ciascun allievo, ovvero tali da coinvolgere ognuno tanto sul piano cognitivo quanto su quello affettivo-motivazionale;
- *sistematiche*, ossia in grado di costruire veri e propri reticoli di conoscenze (non già in forma di nozioni frammentarie, disorganiche, casuali, o finalizzate a impieghi del tutto estemporanei) [...] ma anche ad essere impiegate in modo autonomo ed originale nelle più disparate situazioni problematiche;
- *stabili*, cioè durature e strutturate quali vere e proprie coordinate culturali, tali da costituire strumenti cognitivi necessari per l’interpretazione del nuovo e per l’acquisizione di ulteriori apprendimenti;
- *di base*, [...] cioè inerenti ai saperi e ai concetti storicamente posti a fondamento dei diversi ambiti disciplinari;
- *capitalizzabili*, [...] cioè aperte e versatili, in grado di funzionare, dal punto di vista cognitivo, come veri e propri strumenti intellettuali atti a far acquisire, collegare e dominare nuovi saperi» (Domenici, in Isfol 2006a, pp. 55-56).

Lo stesso Domenici chiarisce che la ricomposizione critica e creativa dei saperi e delle conoscenze deve essere garantita a scuola da una didattica di qualità, che sappia riorganizzare i processi di insegnamento in funzione della costruzione di *processi di apprendimento permanente*, attraverso cui ciascuna persona possa acquisire poi la capacità di saper ricomporre in itinere le molteplici occasioni di formazione, di apprendimento e di esperienza nei vari contesti di vita, dal luogo di lavoro ai luoghi dell’aggregazione affettiva, politica, sociale e culturale.

Da diversi anni, ormai, l’Unione europea, nei suoi vari organismi istituzionali, sta ribadendo la necessità di garantire a tutti occasioni di apprendimento permanente, ritenendolo indispensabile per:

- «promuovere una cittadinanza attiva e il rispetto dei diritti dell’uomo e della democrazia e rafforzare la lotta contro ogni forma di esclusione, compresi il razzismo e la xenofobia;
- sostenere la realizzazione di uno spazio europeo dell’apprendimento permanente;
- rafforzare il contributo dell’apprendimento permanente alla coesione sociale, alla cittadinanza attiva, al dialogo interculturale, alla parità tra le donne e gli uomini e alla realizzazione personale;
- rafforzare il ruolo dell’apprendimento permanente nello sviluppo di un sentimento di cittadinanza europea basato sulla comprensione e sul rispetto dei diritti dell’uomo e della democrazia e nella promozione della tolleranza e del rispetto degli altri popoli e delle altre culture» (Decisione del Parlamento europeo e del Consiglio del 15 novembre 2006).

Di qui l’importanza che tutti entrino in possesso di *competenze chiave per l’ apprendimento permanente*, indispensabili proprio per “la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione”. È sempre il Parlamento europeo che, con la Raccomandazione del 18 dicembre 2006 sulle “competenze chiave per l’apprendimento permanente”, individua tra le otto competenze chiave quella dell’“imparare a imparare”, indispensabile per far sì “che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell’istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza”.

In realtà, ciò che emerge con nettezza negli ultimi tempi è proprio il venir meno di quella motivazione e fiducia di cui parla il documento europeo; stiamo assistendo, infatti, a un sopravvento di condizioni di grande fragilità emotiva, sia nei giovani sia, ora sempre più spesso e in forma anche più accentuata, negli adulti. Le numerose ricerche degli ultimi anni (cfr, tra gli altri, Soresi, in Isfol, 2006b) evidenziano l'accrescersi di situazioni di forte disorientamento esistenziale, ovviamente conseguenti alla crisi economica e sociale ma che si concretizzano soprattutto in atteggiamenti rinunciatari, di grande scetticismo e forte demotivazione a "cominciare" (per i giovani) e a "ricominciare" (per gli adulti), rinviando in tal modo a una "crisi" che è anzitutto sociale e che appare direttamente collegata alla crisi che le stesse istituzioni di socializzazione primaria e secondaria stanno attraversando da tempo: famiglia, scuola, luoghi dell'aggregazione politica, sociale e culturale, sistema produttivo appaiono oggi non riuscire ad assicurare ai soggetti che le abitano quel "sostegno relazionale" che, nel bene e nel male, erano riusciti a garantire in passato.

4. Potersi orientare, sapersi orientare, in ogni età della vita

Riprendendo Guichard, Pombeni così definisce l'orientamento:

- «un *processo attivo* che accompagna la persona lungo *tutto l'arco* della sua esperienza di vita;
- *gestito* dal soggetto con le proprie *risorse* (personali e sociali) e con riferimento ai propri *vissuti* (formativi e lavorativi);
- *influenzato* dalle proprie *appartenenze* (gruppi sociali, comunità locali, ambienti familiari);
- *storicizzato*, cioè dentro un certo tipo di *sistema formativo* e un *mercato del lavoro* complesso e globalizzato, primario e secondario;
- *attento* alle diversità culturali e alle *specificità di genere* dei singoli attori del processo;
- *promosso nella persona* attraverso la diffusione di pratiche professionali dalle finalità diverse (educazione all'autorientamento, consulenza professionale, ecc.)» (Pombeni in Isfol, 2006a, p. 67).

A fronte di tale definizione, però, è la stessa Pombeni che sottolinea come la crisi delle istituzioni lasci ormai troppo spesso "in mezzo al guado" sia i giovani che gli adulti, sia pure con motivazioni differenti e per ragioni diverse. I *giovani*, infatti, appaiono fortemente disorientati rispetto alle capacità-possibilità di prefigurare il proprio futuro, accentuando atteggiamenti di scarsa autostima che a loro volta incidono sul senso di iniziativa e sullo sviluppo di forme di autoimprenditorialità, assolutamente necessarie per poter avere accesso a un mercato del lavoro sempre più volubile, nel quale l'istanza positiva della *flessibilità* si concretizza troppo spesso nella condizione negativa della *precarietà*, che da professionale diventa anche esistenziale.

Gli *adulti*, poi, archiviate ormai da tempo le tranquille certezze rivenienti dalla stabilità del posto di lavoro garantito per tutta la vita, si trovano ora sempre più numerosi - in conseguenza della crisi del mercato del lavoro, a sua volta determinata dalla "fluttuabilità" dei mercati e delle economie a livello globale - a dover affrontare il trauma della perdita del posto di lavoro e quindi a dover gestire, a oltre cinquant'anni di età, la difficile condizione di disoccupati (o comunque di precari, in mobilità o "esodati"), a doversi reinterrogare su "cosa fare della propria vita" nel momento in cui vengono meno quelle sicurezze economiche (anche minime) che consentivano loro di poter garantire un'esistenza dignitosa alla propria famiglia e di fronteggiare le spese dell'acquisto di alcuni beni necessari, come la casa, l'automobile ecc. Vale la pena ricordare, infatti, che i soggetti più esposti, in questi mutamenti di status professionale, sono i lavoratori appartenenti alle fasce deboli (lavoratori generici e "atipici") piuttosto che quelli afferenti alle fasce forti (lavoratori ad alta qualificazione). I primi, infatti, "subiscono" la perdita di un lavoro o la obbligata transizione da un lavoro a un altro, accrescendo in tal modo sentimenti di ansia e di insicurezza, come testimonia il preoccupante e sempre più diffuso fenomeno dei suicidi di lavoratori, a seguito di un licenziamento e dell'impossibilità di onorare gli impegni economici assunti. Il senso di insicurezza sul lavoro (*job insecurity*) si ripercuote cioè globalmente sulla persona e sull'intera sua esistenza, coinvolgendo anche i rispettivi nuclei familiari, che si trovano in tal modo esposti a uno sconvolgimento complessivo della propria esistenza. Così scrive Rossi: «Ai problemi economici si accompagnano quelli esi-

stenziali. *Job-insecurity* (minaccia di perdita di lavoro, minacce al lavoro) e confusione/smarrimento dell'identità sembrano sempre più inscindibili. Si rarefanno e perdono consistenza quelle certezze sulle quali era basata e organizzata la società industriale moderna. [...] Questo influisce negativamente sulla percezione di continuità dell'esistenza e della tradizione, mina le caratteristiche di stabilità, durata e permanenza del carattere e dunque l'integrità dell'io» (Rossi, 2010, pp. 45-46).

Per i lavoratori ad alta qualificazione, invece, il fenomeno delle *boundaryless careers* (carriere senza confini) e delle *protean careers* (carriere proteiformi) (Hall, 1976) determina una riorganizzazione continua della propria vita professionale in funzione delle ripercussioni vantaggiose sul piano della carriera ma anche sul piano personale e sociale. Lo spirito di iniziativa, l'atteggiamento proattivo, il pensiero creativo, la capacità di farsi imprenditori di se stessi, di assumersi il rischio dell'incerto in funzione di una continua crescita emancipativa rappresentano il "cuore" di quelle *competenze intangibili*, di tipo strategico e trasversale a più ambiti di conoscenza e di esperienza senza le quali non è possibile "camminare sulle sabbie mobili" (Bauman, 2006) della società liquida, senza disperdersi, senza "farsi schiacciare", appunto.

La capacità dunque di fare un uso esperto e consapevole delle proprie conoscenze e competenze, in particolare di quelle strategiche e trasversali, può così consentire al lavoratore di autoregolare la propria vita professionale, di facilitarne il processo di adattamento creativo e responsabile ai cambiamenti nella sfera professionale facendo leva soprattutto sulle proprie capacità personali: a questo fa riferimento il concetto di *employability* (traducibile con "impiegabilità") che pone l'accento sul livello di adattabilità attiva e di proattività del lavoratore e sposta l'attenzione sugli spazi di interconnessione tra gli interessi dell'azienda e quelli del lavoratore, tra il successo dell'organizzazione e il benessere di ogni singolo lavoratore.

Non a caso si parla oggi sempre più spesso di *employed care*, a indicare la possibilità di costruzione di una cultura della cura delle risorse umane e delle organizzazioni: «L'istanza formativa e trasformativa di una politica di *employed care* si lega rispettivamente all'obiettivo pedagogico di capitalizzare e migliorare il singolare patrimonio di conoscenze e competenze pratiche e teoriche delle risorse umane all'obiettivo di legare e integrare questo patrimonio all'intelligenza dell'organizzazione, creando così una stretta relazione co-evolutiva che, mentre produce cambiamento nel singolo e nell'organizzazione, si fa progettualità trasformativa» (Dato, 2009, p. 96).

In sintesi. Il ripensamento, profondo e radicale, della categoria dell'orientamento nella sua dimensione teorica così come in quella pratica fa riferimento principalmente alla *valenza formativa* che esso ha assunto nel tempo e, in tal senso, fa leva sulla costitutiva *dimensione sociale e comunitaria* dei processi formativi, da valorizzare *diacronicamente* (nei tempi differenti della formazione, del lavoro e della vita personale e sociale) e *sincronicamente* (nella pluralità dei luoghi di vita, dalla famiglia al posto di lavoro agli spazi dell'aggregazione pubblica e privata), attraverso cui fondere e con-fondere saperi ed esperienze formali, informali e non formali, conoscenze esplicite e conoscenze tacite, risorse personali e collettive, "bene individuale" e "bene comune". Ci sembra, questa, un'opzione indispensabile per contrastare la strisciante tentazione a chiudersi in un egotismo esasperato che si fa intollerante, contrabbandato come diritto alla libertà individuale quando invece non è altro che un individualismo, dice Demetrio, che «si declina contro i principi stessi di libertà, diventando esso portatore di liberismo estremo contro i diritti inalienabili, le pari opportunità, l'accesso alle risorse dell'eguaglianza, i principi di equità e giustizia» (Demetrio, 2011, p. 21). La dimensione personale e quella comunitaria si colorano quindi ancora una volta di una *valenza etica* imprescindibile in un mondo di reti e di connessioni come quello attuale, dove solo l'attenzione costantemente vigile a saper conciliare il bene per sé e per l'altro (quello prossimo e quello lontano) può consentire di vivere nella «prospettiva della vita buona con e per l'altro all'interno di istituzioni giuste» (Ricoeur, 1993, p. 2).

Note

[1] L'acronimo Adkar indica i cinque mattoni fondamentali per la costruzione di un programma di gestione del cambiamento:

Awareness [consapevolezza] – spiegare perché è necessario cambiare;
 Desire [desiderio/determinazione] – attivare l'adesione proattiva delle persone coinvolte;
 Knowledge [conoscenza (pratica)]– come attuare il cambiamento;
 Ability [attitudine] – costruire i nuovi profili e i nuovi comportamenti;
 Reinforcement [sostegno] – sostenere/consolidare il cambiamento.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2006). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Dato, D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio, D. (2011), *Adulti e rappresentazioni di sé. Culture dell'io a confronto. Pedagogia oggi*, 2011, 1-2.
- Guichard, J. (2006). *L'orientamento nella società della conoscenza*. In *Orientare l'orientamento*, Roma: Isfol.
- Hall, D. T. (1996). *Protean careers of the 21st century. Academy of Management Executive*, 10(4), 8–16.
- Hiatt, J. (2006). *ADKAR: A Model for Change in Business, Government and the Community*, Loveland: Learning Center Publications.
- Isfol (2006a). *Dialoghi sull'orientamento. Dalle esperienze ai modelli*. Roma: Isfol.
- Isfol (2006b). *Orientare l'orientamento. Politiche, azioni, strumenti per un sistema di qualità*. Roma: Isfol.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris: Les Editions d'organisation.
- Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice, I. (2009) (a cura di). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit.
- Ricoeur, P. (1993). *Sè come un altro* (D. Iannotta trans). Milano: Jaca book.
- Rossi, B. (2010). *Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.

El desarrollo de la creatividad: objetivo educativo indispensable en la sociedad actual *di Ainhoa Gomez Pintado*

El pensamiento creativo es la capacidad para combinar o entender elementos de forma novedosa, rompiendo las barreras entre las distintas áreas y permitiendo un acercamiento innovador a diferentes problemas. Numerosos expertos destacan la importancia del desarrollo de la creatividad ya que la sociedad actual, con los constantes cambios de realidad y contexto, exige de las personas este tipo de respuestas flexibles que hagan frente a distintas situaciones.

The creative thinking is the ability to combine or understand elements of novel way, breaking down barriers between different areas and allowing us to an innovative approach to various problems. Many experts emphasize the importance of creativity because in nowadays' society, among constant changes of reality and context, it is required from people to provide this type of flexible response that can address different situations.

1. La creatividad en la sociedad actual

Existen más de 400 definiciones en torno a la creatividad. Podemos decir que la creatividad implica diferentes modos de mirar, estar abierto a nuevas experiencias y planteamientos, capacidad de resolver problemas, pensamiento divergente, creación de ideas nuevas, imaginación, motivación – junto con un deseo de perfeccionamiento-, asunción de riesgos e innovación entre otros factores. Por tanto, el pensamiento creativo es la capacidad para combinar o entender elementos de forma novedosa, rompiendo las barreras entre las distintas áreas y permitiendo un acercamiento innovador a diferentes problemas.

El cambio constante de realidad y contexto de la sociedad actual, exige de las personas respuestas flexibles que hagan frente a distintas situaciones, por lo que es indispensable desarrollar capacidades de pensamiento y actuación concretas relacionadas estrechamente con la creatividad. El especialista en creatividad Sir Ken Robinson en la conferencia del TED (Idea Worth Spreading) dada en 2006 en Monterrey (California), destacó como la imprevisibilidad del futuro hace difícil, a través de la educación establecida, el formar a los niños y jóvenes para desenvolverse en un mundo que no podemos siquiera vislumbrar y, menos aún, comprender. En esta misma exposición, Robinson subrayó la extraordinaria evidencia de las manifestaciones de la creatividad humana en una diversidad inimaginable de campos y actividades, su importancia, y la capacidad de innovación que los niños tienen; siendo precisamente el desarrollo de la creatividad y de la innovación las claves para la preparación de los jóvenes de cara al futuro.

2. La importancia de la creatividad: factores y metodologías a tener en cuenta

Distintos estudios subrayan que la creatividad es un factor clave para conseguir que proyectos de cualquier tipo triunfen. Ahora bien, los expertos remarcan que no es necesario nacer con un don especial para ser creativos sino que el desarrollo y la utilización de ciertos factores ambientales como la libertad, el apoyo y los desafíos positivos -que las tareas sean percibidas como desafiantes y atractivas-, juegan un rol importante en su estimulación. Entre los diversos factores a destacar vendría nombrar las experiencias enriquecedoras planteadas en muchos ámbitos y ambientes diferentes, el conocimiento general de la materia, el pensamiento divergente/convergente, la capacidad para identificar y definir problemas y la capacidad para la planificación o evaluación personal del aprendizaje realizado.

Asimismo, es conveniente subrayar que también las metodologías de enseñanza y aprendizaje aplicadas en el desarrollo de estos contenidos deben ser acordes a la consecución del incremento de la creatividad y basarse, por tanto, en cuatro hitos principales: necesidad, libertad, interacción y entorno (es. Discovering Vision, 2009)

El primero, la necesidad, hace referencia a los distintos estímulos del alumnado, como pueden ser: la propia motivación, la resolución de problemas interesantes o la respuesta a necesidades personales. El segundo, la libertad, implica autogestión del tiempo y del espacio, independencia, confianza, redefinición de normas –de cerradas a abiertas–, diálogo, inclusión, riesgos, retos, toma de decisiones, participación, etc. Interacción, el tercero de estos hitos, alude a la comunicación entre profesorado y alumnado, a la de los propios alumnos y entre los agentes del sistema; abogando por la apertura de las aulas a agentes externos, el trabajo en equipo y el cambio de las relaciones de poder existentes (es. García, C. & Puigvert, L., 2003). El cuarto y último, el entorno, es el ambiente, el espacio, en el que se desarrolla la enseñanza, que debe de ser abierto y flexible.

Desde esta perspectiva las prácticas educativas demasiado estructuradas de manera previa -en las que los márgenes para la modificación, la adecuación al grupo particular o la experimentación se encuentran reducidos a su mínima expresión- son elementos que coartan el desarrollo de la creatividad. La extensión de los currículums a cumplir por los centros junto con la necesidad de alcanzar los objetivos determinados en tiempos definidos y habitualmente muy ajustados, implican la falta de libertad del alumnado ya que ante estas necesidades se opta por metodologías muy dirigidas, habitualmente clases magistrales, que promueven lo que se considera el máximo aprovechamiento de las horas lectivas. Estas mismas razones son las que llevan a minimizar la relación del alumnado con otros agentes, o espacios, externos al ámbito escolar.

Además, los saberes o contenidos que habitualmente se imparten por considerarse indispensables en planes y currículums diseñados para hacer frente a la revolución industrial pero no para dar respuestas a las necesidades actuales, hacen que en numerosas ocasiones el alumnado se muestre totalmente ajeno a la materia o al contenido a estudiar, al no vislumbrar su importancia o ser incapaces de contextualizarla respecto a sus realidades.

Por tanto, ante esta situación lo primero que debemos cuestionarnos es la necesidad de cambiar los objetivos del currículum y la metodología que estos conllevan -algo que, por otra parte, está ocurriendo ya en muchos ámbitos-. Analizar, si los objetivos, y contenidos, actuales posibilitan la capacitación de las personas para desenvolverse en la sociedad actual o si debemos situar otros valores como la creatividad en la esfera, importante, que les corresponden; ya que ello conllevaría que los mencionados factores de desarrollo de la creatividad sean tenidos en consideración a la hora de plantear la educación en el aula.

3. Creatividad y motivación

Podemos decir que la importancia de la creatividad ha sido percibida recientemente y, aunque parezca extraño, el interés que ha despertado y que la ha llevado a ser objeto de muchas investigaciones, está muy ligado al desarrollo empresarial y, en concreto, a la necesidad de innovar en la creación de distintos productos o en la búsqueda de soluciones a problemas como, por ejemplo, los derivados de la crisis económica. Teresa Amabile (1994), en sus estudios sobre creatividad y motivación expone que para que una persona tenga posibilidades de desarrollar la innovación en su entorno debe producirse el solape de tres dominios. El primero, es el dominio de campo [1], es decir, se hace necesario que la persona sea especialista o domine el área en el cual quiere aplicar la innovación. El segundo, es el correspondiente al conocimiento de técnicas de pensamiento y trabajo creativo o, en otras palabras, la importancia de haber desarrollado la creatividad, lo cual permite realizar creaciones o plantear ideas que no pertenezcan a un mismo paradigma ya establecido. Amabile afirma que ambos dominios pueden ser aprendidos y desarrollados, es decir, que es posible trabajarlos en la escuela a fin de capacitar a los jóvenes en este sentido.

Respecto al desarrollo de la creatividad comentábamos ya en el punto anterior los factores y metodologías a tener en cuenta. En referencia al dominio del campo, podemos apuntar que este planteamiento no es nuevo ya que desde hace siglos a través de la educación se ha pretendido conseguir que el aprendiz se convirtiese en experto, o cuando menos conocedor, de las distintas materias im-

partidas. Sin embargo, no todo el alumnado, ni mucho menos, logra adquirir dominio sobre la materia estudiada y esto es debido en gran medida a la motivación, a la cual hace referencia Amabile como el tercer dominio. La motivación intrínseca es considerada indispensable por esta autora en el desarrollo de la innovación, debido a que la innovación implica arriesgar en el cambio y en consecuencia existe el riesgo de fallar, lo que acarrea el cuestionamiento del status quo. Sin motivación no existe la perseverancia necesaria ante el fracaso ni la resistencia a presiones externas, y a veces internas, indispensables para conseguir traducir las ideas creativas en innovación. Este hecho lo podemos ver reflejado en las aulas, en las cuales muchos estudiantes fracasan simplemente por una falta de motivación interna o intrínseca, lo cual los lleva a no demostrar interés, entusiasmo ni esfuerzo, en las materias establecidas. Sin embargo, estos mismos jóvenes, son capaces de dedicar mucho de su tiempo y esfuerzo a otro tipo de propósitos –como deportes, internet o cualquier tipo de ocio- que sí les resultan atractivos y de los que consiguen un dominio significativo.

Desarrollar el sentimiento de logro, experimentar la responsabilidad como positiva y sentir el trabajo en sí mismo como agradable y suficiente sin necesidad de un reconocimiento externo, son la base para afianzar la motivación intrínseca. Uno de los elementos clave para el desarrollo de la misma es la libertad: la autonomía entendida en términos de poder decidir los medios para alcanzar los fines. Los espacios y comportamientos flexibles también estimulan la motivación y, en consecuencia la creatividad, ya que esta florece con la ausencia del miedo. El temor nos lleva a inhibirnos y la creatividad, precisamente, está relacionada con la posibilidad de explorar nuevas formas de hacer o de ser.

La aceptación del estudiante, de sus opiniones y sugerencias, por parte del profesorado también supone una motivación importante. Estudios como los de Broc Caveró (2006), apuntan además a la importancia de evaluar la motivación en el alumnado, es decir, que el deseo de aprender sea valorado, de manera que la motivación intrínseca vaya aumentando a causa de este mismo hecho.

Algunos de los ejemplos anteriores nos llevarían no obstante al campo de la motivación extrínseca. No debemos olvidar que la motivación intrínseca implica auto-motivación, mientras que la extrínseca es una respuesta a factores externos. Un hecho que implica prácticamente la falta de motivación extrínseca en algunas materias como puede ser el caso de la educación artística, al no contar con un peso social que la haga determinante en los estudios y que sirva como acicate al alumnado para su aprobado.

No obstante, en muchas ocasiones se detecta que en lo que en principio era una motivación extrínseca acaba convirtiéndose en intrínseca. Dicho de otro modo: lo que en principio fueron actitudes o normas externas introducidas por agentes de socialización del contexto social próximo al sujeto, progresivamente se van ejecutando de forma espontánea al haber interiorizado el alumnado la importancia de dichas conductas (es. Broc Caveró, 2006). De este modo, con el paso del tiempo, el estudiante sería capaz de recurrir al auto-reforzamiento sin necesidad de refuerzos externos.

4. Reflexiones finales

Como se ha podido comprobar la creatividad, ligada íntimamente a la motivación, va más allá de la capacidad de producir productos artísticos o visuales. En la sociedad actual la creatividad se convierte en un factor clave en el triunfo de proyectos de cualquier tipo o campo ya que desarrolla el pensamiento divergente y la flexibilidad necesaria para hacer frente a las distintas situaciones producidas por el cambio vertiginoso de las realidades.

No debemos limitarnos a pensar que se nace creativo o no creativo. Incrementar la creatividad es posible a través de factores ambientales y de la implantación en la enseñanza de cuatro hitos principales: necesidad, libertad, interacción y entorno. Sin embargo, este hecho conlleva instaurar nuevas metodologías de enseñanza y replantear los objetivos educativos, de modo que sea posible alcanzar no solo el desarrollo de la creatividad y el dominio del campo de estudio o aprendizaje por parte de nuestro alumnado, sino también el aumentar su motivación. Para ello, es indispensable im-

plicar al alumnado en la construcción de su propio conocimiento potenciando la investigación, las experiencias dialógicas y los desafíos positivos, a fin de conseguir cambiar su rol de pasivo a activo. Este planteamiento hará posible por tanto, el incremento de la creatividad y de la motivación y, por ende, de la innovación: la capacidad de encontrar nuevas soluciones o propuestas a diversos problemas o necesidades. Algo, hoy más que nunca, imprescindible en nuestra sociedad.

Notas

[1] En referencia al conocimiento H. Gardner distingue dos tipos. El primero, el conocimiento profundo, se define como dominio de un tema. El segundo, conocimiento amplio, es el necesario para relacionar los saberes de distintas áreas.

Referencias y bibliografía

- Amabile, T. (1996). *Creativity in context: update to the Social Psychology of Creativity*. Colorado: Westview Press.
- Broc Caveró, M.A. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato LOGSE. *Revista de Educación*, 340, 389-414.
- García, C. & Puigvert, L. (2003). Sociología y currículo. In Fernández Palomares, F. (coord.) *Sociología de la educación* (pp. 261-280). Madrid: Pearson- Prentice Hall.

Sapere a(v)venire. Orientare attraverso le arti
di Maria D'Ambrosio

All'interno della prospettiva fenomenologica, lo scritto propone una riflessione pedagogica riferita all'orientamento e in particolare a una ricerca-azione condotta utilizzando la sperimentazione artistica e i linguaggi multimediali per l'attivazione di processi decisionali volti all'empowering e al self-empowering di un gruppo di alunni delle scuole medie superiori del territorio napoletano.

Through a phenomenological perspective, the paper offers a pedagogical reflection on guidance refers to an action-research done using experimental and artistic languages to enable the decision-making processes aimed to empowering and self-empowering a group of students from high schools in the Naples area.

1. Orientamenti: riflessioni semantiche e prospettive teoriche

Orientamento è parola, concetto, che sembra nascere per opposizione a quella di disorientamento. Semanticamente positiva l'una, quanto negativa l'altra. E positivo l'orientamento perché usato nel 'buon senso comune' come di chi sa dove andare e verso cosa essere diretto. Così inteso, direttivo è il gesto che contiene, come a rispondere alla domanda di senso che ciascun essere umano porta con sé e pare rivolgere ora al maestro, ora alla guida, ora all'oracolo [1], perché al dubbio s'apra la certezza e la positiva capacità di pre-vedere. In ogni caso, all'orientamento si guarda caricandolo di una domanda sociale che sempre più suona come 'emergenza' ed è tutta rivolta al futuro e alle sue intrinseche incertezze, volendone 'leggere' il diretto collegamento con ciò che della storia si è già dato ed è già stato scritto, così da poterlo pre-dire, immaginando una via, un unico filo rosso che colleghi gli eventi e conduca in senso evolutivo e unidirezionale allo 'svolgimento' dei fatti. Il "divieni ciò che sei" - che è ode di Pindaro ed epigrafe di Nietzsche - rappresenta, pure in una riflessione che riconosce nell'orientamento un'istanza attuale ed 'emergente', la grande 'questione' che non solo unisce autori e pensatori della Grecia classica con quelli del nostro tempo ma soprattutto che porta con sé quella tensione alla possibilità, all'azione e all'utopia che tanto 'orienta' fenomenologicamente una certa riflessione e pratica pedagogica.

Occuparsi del divenire tocca inevitabilmente le questioni che riguardano l'identità e mobilità sul piano teorico ora prospettive evoluzioniste ora quelle costruttiviste così che l'orientamento si muova semanticamente tra l'origine e la destinazione. Se il campo semantico dell'orientamento è focalizzato ora sull'origine ora sulla destinazione, vuol dire che attraverso una prospettiva critica e riflessiva, si può e si vuol dare spazio, invece, all'insorgere di uno spazio 'terzo' che è il presente e che può qualificare pedagogicamente l'agire e anzi recuperare la scelta e l'azione declinati al presente come condizioni dell'orientare e dell'orientarsi. Il divenire ha una sua pluridimensionalità temporale: "il Presente, il Passato, e il Possibile dell'umanità, le tre grandi P" (Bruner, 1997, p. 100), solo recuperando la quale ci si può emancipare da un passato nel quale sembra essere già scritto tutto, e dunque riabilitare il presente come momento decisivo per aprire al possibile. Il potenziale non elude la storia ma ne esalta tutte le traiettorie che da essa possono originarsi ancora, perché il Sé contiene sempre un sé possibile e quindi la necessità di attualizzarsi, di passare necessariamente dalla scrittura (e quindi da ciò che è già scritto) alla ri-scrittura (e quindi alla metamorfosi, al mutamento, alla tras-formazione).

Dall'idea di riconfigurazione emerge un senso specifico dell'orientamento che, così, si nutre del concetto di plasticità e di stereo plasticità [2] così da amplificare dell'identità e del processo di apprendimento la mutazione e la mutabilità. Il piano dell'esistenza coincide con quello della coesistenza tanto che condizione del mutare sono le interazioni tra i soggetti e gli ambienti: l'identità, infatti, è colta attraverso la sua costitutiva situatività che ne fa un sistema la cui plasticità è connessa alla capacità di interazione con un ambiente che diventa ambiente di vita e dunque, in senso pieno,

spazio del formare e del formarsi. Un orientamento che aderisce al campo concettuale critico e riflessivo fin qui fatto emergere, e che si riconosce nella matrice relazionale di una pedagogia pure critica e riflessiva, non può che cercare un terreno pratico dove il Sé può sperimentare la propria mobilità (che è dello sguardo e quindi del corpo e della sua cognizione) per tracciare nuove traiettorie e prodursi in altra forma. La proposta pratica dunque non può che attingere dall'esperienza estetica e dalla sperimentazione artistica per legittimare e utilizzare in ambito pedagogico un lavoro centrato sulla qualità del sentire e sulla 'cifra' sensibile del creare e del ri-creare. Le identità prodotte si attualizzano continuamente in altre storie, differenti da quella originaria, accogliendo come necessario nel proprio sistema percettivo-cognitivo anche l'elemento estraneo perché attivo generatore di trasformazione.

L'orientamento che accoglie la matrice pedagogica dell'arte e chiede alle storie di coniugarsi al presente e di aprirsi al possibile, di fatto, si pone, rispetto all'identità, in una posizione fondata sul dubbio e sulla necessità, tutta donchisciottesca, di mettersi in viaggio: condizione che, dal punto di vista teorico, va verso quella che si può definire una 'pedagogia del presente' che, nel qualificare la fenomenicità e la caducità della realtà, si nutre di ragion poetica (Zambrano, 1996) e prova ad afferrare la furia e l'impeto della natura per vedervi riflessa la totalità e l'insondabilità della natura umana. Tale insondabilità fa del Sé un progetto, possibile appunto, che necessita di mostrarsi e quindi di apparire per realizzarsi, di 'farsi presente' appunto, così che la sua 'realtà' sia costituita dal 'piano' della rappresentazione - nel senso della ri-presentazione o ri-presentificazione - attraverso cui si dà come fenomeno e dunque come forma vivente non finita ma in progress.

E proprio nel segno della ragion poetica si è fatto risuonare il concetto di sé narrativo (Bruner, 1990) insieme con quello di sé possibile così da costruire l'intelaiatura teorica a supporto di una sperimentazione realizzata all'interno di una più ampia attività di ricerca e di intervento relativa all'orientamento alla scelta universitaria. La dimensione pratica e l'utilità sociale della ricerca rendono ancora più pregnante la riflessione in materia di orientamento insieme all'analisi dei risultati ottenuti. Collocare la riflessione nel quadro della prospettiva fenomenologica e utilizzarne la cifra 'estetica' e sperimentale, ha significato, infatti, tornare al 'conosci te stesso' socratico per calarlo in una pratica formativa che per fare orientamento utilizza l'obliquità del territorio poetico e dei linguaggi artistici per offrire un piano attraverso cui sia possibile fare nuova esperienza di sé, abitare la ricerca e vivere il mutamento come altra opportunità per esistere.

La questione dell'identità, collocata in questa cornice teorica, intercetta del soggetto la capacità di agire su se stesso, oltre che sul mondo, così che, sul piano pratico dell'orientamento, il percorso da attivare 'funzioni' come strategia tesa a rafforzare proprio il poetare, il narrare dunque, lo scrivere e il riscrivere, in una parola l'agire narrativo (che è anche manifestarsi, mettersi nella storia, sperimentare il cosiddetto self-empowerment). Ma il lavoro educativo e formativo, ancor di più se condotto con finalità più esplicitamente legate all'orientamento, nell'essere centrato sulla questione dell'identità è congiuntamente connesso a quella del sapere e della conoscenza (e quindi anche al senso che può assumere la scelta degli studi e degli studi universitari).

Il 'conosci te stesso' implica il 'prenditi cura di te' così da implicare un piano pratico attraverso cui fare esperienza di sé. Intendere l'orientamento come pratica formativa, come vera e propria tecnologia del sé (Foucault, 2000), lascia emergere dell'orientamento la sua matrice classica riconosciuta grazie alla lezione di Foucault (2003) come un antico tema prefilosofico: "quello secondo cui la verità non può essere raggiunta senza una certa pratica, o un certo insieme di pratiche, assolutamente determinate e destinate a trasformare il modo d'essere del soggetto, destinate a modificarlo rispetto a com'era in precedenza, destinate a caratterizzarlo nell'atto di trasfigurararlo" (Foucault, 2003, p. 40). Il destino del soggetto, il suo divenire, si realizza nella trasformazione e nella trasfigurazione del soggetto stesso. L'orientamento, inteso come pratica di cura, può essere inteso quindi come quello 'spazio', quella tecnica, quello strumento, grazie al quale si 'fa conoscenza' e questa è sempre da intendere come conoscenza di sé.

Dunque l'orientamento così inteso è parte dei processi formativi tout court (De Sanctis & D'Ambrosio, 2011) ed esplicita importanti obiettivi riferiti alla formazione - l'autonomia, la consa-

pevolezza, la partecipazione, il self-empowerment – facendone anche i principi-cardine di più specifici interventi e metodologie da agire sul piano dell'orientare e dell'orientarsi.

Tale prospettiva sull'orientamento è riconducibile a "una concezione problematizzante e non depositaria dell'educazione" che suona come "educazione alla progettualità e all'autorientamento" (Batini & Giusti, 2008, pp. 50-51) così che le attività di orientamento possano contenere ed esprimere tutta la progettualità e la 'carica' pedagogica in senso ampio, e da muoversi secondo una logica dell'ascolto e della risonanza, capace di restituire responsabilità a chi sceglie perché possa appropriarsi del proprio destino e orientarne gli esiti, uscendo dagli stereotipi, dai pregiudizi o dai vincoli posti dalle consuetudini sociali e culturali.

L'idea di fondo è che l'esito di ciascuna esistenza non corra su binari già definiti ma sia aperto a riconfigurazioni continue. In questo senso, l'orientamento è orientamento formativo e, più precisamente, orientamento narrativo. I processi decisionali sono collocati in una trama più complessa, 'tessuta' dal soggetto attraverso la rete di relazioni ed esperienze di cui è o si fa protagonista. La ricerca del significato che ciascuno opera sulla propria esistenza diviene storia, racconto: narrare infatti ha il senso del 'fare', del conferire un significato al passato e al presente per poter costruire il futuro (possibile), orientandolo appunto. Dare senso allude tanto a un agire simbolico e semantico quanto all'orientamento e alla scelta di una direzione. Dunque l'orientamento è una dimensione dell'agire di ciascuno sulla propria esistenza, un agire che è proprio un 'dar senso': quella intenzionalità dell'agire che restituisce significato e quindi valore all'esperienza e all'accadere.

"La narrazione non ha però soltanto la capacità di organizzare la realtà e di consentirne l'interpretazione, ma anche quella di permetterne il controllo e dunque di facilitare l'agentività dei soggetti. Infatti, se le persone hanno la percezione di non poter controllare la realtà sfociano nel fatalismo e dunque nel rifiuto dell'agire, perché considerano la realtà immodificabile attraverso il proprio intervento" (Batini & Giusti, 2008, p. 42).

La nozione di azione, e quindi di narrazione, diviene centrale per l'orientamento e ne costituisce la categoria-chiave che consente di riconnettere il piano simbolico e quello pratico dell'agire e del conoscere, così da leggerci la relazione tra sapere e saper far con l'essere. Senza la sfera identitaria, senza l'Essere e i suoi interrogativi sulla propria esistenza e sulla propria identità, la conoscenza non avrebbe senso.

C'è da chiedersi come si giunga alla conoscenza e alla conoscenza di sé. Tra antica paideia e moderna Bildung, a emergere è l'idea della 'scuola' come luogo-simbolo che rappresenta e incorpora il bisogno di 'Cura' e l'imperativo del 'conosci te stesso' e del 'prenditi cura di te', ma certo la conoscenza e la conoscenza di sé non sono chiuse nei soli spazi istituzionali né isolabili al momento del più esplicito orientamento. Infatti, la cultura dell'orientamento cui sembra più opportuno fare riferimento è quella che conduce verso un'ermeneutica del soggetto [3] rispetto alla quale ritorna quanto mai pertinente il "paragone di Socrate col tafano, l'insetto che tormenta gli animali pungendoli, facendoli così correre e agitare. La cura di se stessi rappresenta dunque una sorta di aculeo che dovrà essere piantato proprio nella carne degli uomini, che dovrà essere conficcato nella loro esistenza, destinato a fungere da principio di agitazione, di movimento, di inquietudine permanente per l'intero corso dell'esistenza" (Foucault, 2001, p. 10). Agitazione, movimento, inquietudine come principi permanenti che accompagnano in senso socratico l'intero corso dell'esistenza: queste dunque le ragioni che hanno condotto a individuare nell'arte, nella sua dimensione poetica, l'elemento che può esercitare un'azione come quella dell'aculeo del tafano e dunque riaffermare una dimensione pedagogica che recuperi la pur necessaria dimensione perturbante della ricerca del senso.

2. Sapere a(v)venire. Una sperimentazione fatta ad arte per l'orientamento

"Così, mentre la descrizione della realtà
rischia di rendere quest'ultima egemonica,
le grandi storie la riaprono a nuovi interrogativi.
È per questo che in un regime di tirannia

i primi ad andare in prigione sono i romanzieri e i poeti.
È per questo che io li voglio in una classe democratica:
perché ci aiutino a vedere ancora, in modo nuovo”

(Bruner, 1997, p. 112)

Sapere a(v)venire. Conoscere, far conoscere, significare, sapersi destinare, trasmettersi: è il titolo del percorso espositivo-esperenziale realizzato al Palazzo delle Arti di Napoli [4] e al contempo una sorta di ‘manifesto’ prodotto dall’incontro della pedagogia con l’arte, con l’intento di sperimentare pratiche di orientamento e di orientamento alla scelta universitaria fondate in quei principi perturbanti nei quali tanto la pedagogia quanto l’arte paiono riconoscersi.

Si potrebbe tanto dire che sapere a(v)venire rappresenti l’ingresso delle attività di orientamento nel territorio dell’arte quanto che questa sia riconosciuta nei territori più propri dell’orientamento (e della formazione). In ogni caso, dell’uno e dell’altro specifico spazio o territorio, si è inteso cogliere la comune tensione al bello e alla ricerca della forma. Sia l’arte che la formazione infatti sono ‘la casa’ del possibile, dove cioè ciascuno può fare esperienza di sé e del mondo attraverso ‘immagini’ nuove che possono generarsi grazie a uno sguardo differente con cui cogliere ciò che non si conosce ancora e ciò che non si è ancora. La sperimentazione e la ricerca, proprie dell’arte (come *tèkne*) e di ciascuna tecnologia del sé, sono stati utilizzati come vero e proprio ambiente interattivo dentro cui rimettere in gioco il campo percettivo di ciascuno su se stesso e sul mondo, così da recuperare della conoscenza l’uso che la fa strumento per la conoscenza di sé.

Con sapere a(v)venire si è in qualche modo provato a condurre le pratiche di orientamento verso una direzione differente e destabilizzante, aderente alla forza poetica dell’arte e all’idea della Zambrano (2010) di riportare a unità filosofia e poesia: ciò che da Platone in poi è stato separato e contrapposto, e ciò che unendosi restituisce unità indivisa all’esistenza e al suo pur mutevole, carnale, apparire. È quello che intuisce di dover fare con le parole, che sono rime e prosa insieme, il giovane Dante con la Vita Nuova per eternare l’amata Beatrice perché “questa è la grande funzione metafisica dell’Arte: presentare in concreto queste Idee in immagini fedeli e nello stesso prodotto sensibile, infinito” (Ivi, pp. 93-94). Collocarsi con Marià Zambrano tra filosofia e poesia, significa fare del tema della creazione nell’arte lo spazio per affermare dell’uomo non solo la condizione di creatura ma anche quella di creatore e di artefice, con tutto il potere suggestivo che tali immagini di uomo offrono alla riflessione e alla pratica pedagogica in quanto più direttamente ed esplicitamente connessa alla plasticità di cui si è detto.

Recuperare la poesia e la sua forza generatrice per collocarla dentro il complesso spazio della formazione vuol dire riconoscere la capacità dell’arte di dilatare la coscienza (Lai, 2004) e usarla perché ciascuno possa ‘afferrare’ la qualità sonora e vibrante del proprio essere. Un essere che è sentire-pensare-agire ed esige e cerca il movimento per abitarlo e darsi come esistenza. La materia sonora e quella coreografica corrispondono a quella plasticità e a quella po(i)eticità che si è andata riconoscendo all’essere e alla sua identità narrativa. Così, proprio alla materia sonora, e anche visiva, e poetica nel suo complesso, si è chiesto di offrirsi come ‘strumento’ di orientamento e perciò come arte e quindi tecnica auto-bio-coreo-grafica così da dare vita e forma a sapere a(v)venire ovvero alla presentazione di 10 corsi di laurea e quindi di 10 percorsi formativi e di 10 profili professionali, fatta utilizzando versi, immagini e testi audiovisivi come pre-testo per ‘interrogare’ studenti degli ultimi anni della scuola media superiore in relazione alle loro scelte post-diploma e al senso più propriamente identitario da riconoscere alla carriera degli studi e alla formazione.

La restituzione riferita ai percorsi espositivi e all’esperienza multimediale vissuta, è stata fatta attraverso la compilazione di un questionario (a risposte multiple e risposte aperte) e la redazione di testi liberi nel formato cartaceo del ‘post-it’. Il materiale raccolto dai circa 500 studenti delle scuole di Napoli e provincia coinvolti nella esperienza sono un’interessante fonte per un’analisi sociale rela-

tiva a una generazione, al suo rapporto con il sapere e la conoscenza, la sua domanda di mobilità e riscatto sociale, la capacità di progettare e immaginare il proprio futuro (De Sanctis, 2010; D'Ambrosio, 2010). A una prima 'lettura' dei risultati, emergono due sentimenti opposti: paura del futuro e sfiducia nel mondo da una parte, e voglia di sognare e di credere in se stessi dall'altra.

Riguardo ad una ricognizione e a una riflessione possibile sull'orientamento, si può ben dire che i risultati offrono anche una mappa dell'orientamento e dell'immaginario che muove studenti e docenti delle scuole a rafforzare un senso direttivo e predittivo dell'orientamento. In questo senso si può dire che l'intervento sia stato significativo e sia andato opportunamente a sollecitare un aspetto ancora molto da frequentare negli spazi formativi: quello della pratica dell'aver cura orientata alla cura, e quindi alla conoscenza, di sé attivata in ambiente più propriamente ed esplicitamente legato ai linguaggi artistici e alla loro sperimentabilità.

Nel caso specifico di sapere a(v)venire, l'opera dell'artista esplicita e rende praticabile l'opera del 'maestro', del mentore, che invita a partecipare alla danza della conoscenza, al movimento generato dall'accadere, dall'avvenire appunto, che produce mondi da abitare e che mobilita la capacità di ciascuno di vivere nel cambiamento (dando forma al concetto di lifelong learning) imparando ad immaginare e a re-immaginarsi. Da qui l'idea di presentare l'offerta formativa di un ateneo e, quindi di 'fare orientamento', fuori dalla mera informazione o dalla logica della seduzione e del consenso.

Il gioco e la perturbanza sono state la cifra con cui ci si è proposti e attraverso cui si è anche rimesso in discussione l'orientamento e il 'senso' della formazione tout court. I percorsi multisensoriali di sapere a(v)venire, le opere in versi, le immagini digitali e i contenuti audiovisivi, sono una concreta azione verso l'uso dell'arte in quanto 'materia', o matrice, pedagogica. La 'messa in scena' al PAN ha, infatti, offerto le opere di Gianluca Vassallo come dispositivo narrativo da cui partire per generare altre storie, altri racconti: un certo stupore e la meraviglia del fiabesco e del poetico. In tal senso, Gianluca Vassallo è stato il nostro 'traduttore di meraviglie' collocato in un territorio di confine, un luogo di transito e ambiente dove la metafora del viaggio torna a dire della necessaria spinta al nuovo, al differente, alla scoperta. Le sue sono come 'opere prime', materia che si sottrae alla definizione e alla spiegazione per spingere a mettersi in gioco, a fare dell'artificio della lingua – che è immagini, parole, suoni – un dispositivo per mettersi nel discorso.

Tornano così a risuonare parole urgenti del filosofo che ricorda che "L'uomo è straniero sulla terra. [...]. È Straniero non come il filosofo classico, che si è reso estraneo dai conflitti del mondo attraverso il dominio della ragione. Straniero piuttosto come Edipo, mosso dal caso e dal destino. Straniero come le anime di quegli uomini che in Eraclito non capiscono il linguaggio delle cose. Questo straniero procede nel mondo, nello stupore e nel terrore, in attesa, tra le sabbie del deserto, di una parola o di un canto che lo elevi alla gnosi o al sapere" (Rella, 2006, p. 45).

L'invito è ad abitare il mondo. Farsene artefici così come artefici di se stessi, percorrendo anche gli abissi e il loro mistero, sapendo che "c'è, nella nostra esperienza, qualcosa che eccede ogni misura: lo spettacolo naturale dei ghiacciai, lo sconfinato dell'orizzonte o del mare, l'immensità di ciò che ci circonda e ci spaura [...]. È l'eccedenza del sublime. Il terrore che esso ci suscita è mescolato al piacere che solitamente proviamo di fronte alla bellezza. Non può esserci dunque completamente estraneo. Il sublime, infatti, ci spaventa perché non possiamo coglierne il limite, e nello stesso tempo ci riempie di gioia in quanto ci permette di percepire dentro l'illimitato (o almeno dentro il gigantesco, o l'incommensurabile) quanto sia illimitata la ragione, che può spingersi, senza però conoscerlo, verso lo sconfinato, anche verso il regno della libertà e della moralità. L'intelletto ha invece uno straordinario potere conoscitivo, che si esercita tuttavia soltanto entro i limiti dell'apparenza. Rilke ci parlerà, fin dalla prima delle sue Duinesi, di una bellezza che è in se stessa tremore, perché è l'accesso all'incognito, perché 'è il nuovo all'inizio', il nuovo che si presenta sulla scena del quotidiano, spingendoci a una esperienza che spezza ogni nostra 'viziata abitudine', che vorrebbe consegnare ogni esperienza ai vecchi nomi: 'Un albero là sulla collina'. Rilke dunque rifiuta la distinzione kantiana di bello e di sublime, ma ne mantiene la contiguità con la dimensione etica: con la volontà di dare nomi che ci permettano di abitare il mondo" (Ivi, pp. 90-91).

Traiettorie e itinerari formativi sono stati, dunque, al centro di un progetto complesso che ha lavorato sulle potenzialità di ciascuno nel ‘disegnare’, ‘sculptare’, ‘progettare’ se stesso e il proprio mondo. Il sapere è diventato il protagonista perché condizione per costruire percorsi esistenziali, professionali, lavorativi il cui valore e il cui senso si rintracciano solo vivendo e solo come se ciascuno fosse nella sua divina commedia.

Note

[1] Cfr. Maria Zambrano (1996) in particolare p. 20: “In Grecia ritroviamo gli oracoli a parlarci dell’anima, o almeno ad alludervi. Che cosa rappresentano gli oracoli nella vita greca? Se la Filosofia inizia con Talete a interrogarsi sull’essere delle cose, l’oracolo soddisferà quest’altro interrogativo: Chi sono io? Qual è il mio destino? Che cosa devo fare di fronte a questa o a quella situazione? E vediamo persino Socrate consultare l’oracolo di Delfi, ascoltare il suo daimon interiore. I greci andavano a consultare il Dio che abitava il santuario, il piccolo tempio che non separava la divinità dal paesaggio che lo circondava; interrogavano il Dio e si abbandonavano a un’orgia di purificazione. Nei riti orfici e nel culto di Dioniso, l’anima, per conoscersi, si immergeva nella natura, come accadrà nel romanticismo, ma in maniera molto diversa. Se il romanticismo umanizza la natura e cerca in essa la plasticità, la figura, nel culto di Dioniso l’anima cerca la musicalità insita nella natura, il suo impeto puro”.

[2] Cfr. Latour, L. (2006), *Arte in corpo stereo plastico*, in: D’Ambrosio, M. (2006).

[3] È il titolo dell’edizione italiana del 2007 del Corso che Michel Foucault ha tenuto al Collège de France nell’anno 1981-1982 e che aveva come tema la Cura di Sé.

[4] La mostra è il risultato di un lavoro comune di ricerca e studio condotto con Ornella De Sanctis, e in particolare della produzione commissionata a Gianluca Vassallo, compositore, musicista, artista digitale, perché si potesse usare come pratica di orientamento universitario. Per i versi, le opere visive e i testi audiovisivi si veda: www.unisob.na.it/sobgallery (ultimo accesso: 02/06/2012).

Bibliografia

Batini, F., & Giusti, S. (2008), *L’orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l’orientamento dalla scuola dell’infanzia all’educazione degli adulti*, Trento: Erickson.

Batini, F., & D’Ambrosio, M. (2009), *Riscrivere la dispersione. Scrittura e orientamento narrativo per la prevenzione*, Napoli: Liguori.

Bruner, J. (1992), *La ricerca del significato*, tr. it., Torino: Bollati Boringhieri. (Original work published 1990).

Bruner, J. (1997), *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano: Feltrinelli. (Original work published 1996).

Derrida, J. (2010), *La voce e il fenomeno*, Milano: Jaca Book. (Original work published 1967).

D’Ambrosio, M. (2006), *Media Corpi Saperi. Per un’estetica della formazione*, Milano: FrancoAngeli.

D’Ambrosio, M. (2010), *Gioventù in corpo. O della seduzione*, in: De Sanctis (2010).

De Sanctis, O. (2010), *Immagini dal futuro*, Napoli: Liguori.

De Sanctis, O., & D’Ambrosio, M. (2011), *L’orientamento nei processi formativi*, Napoli: Liguori.

Foucault, M. (1992-2000), *Tecnologie del sé*, Torino: Bollati Boringhieri. (Original work published 1988).

Foucault, M. (2003-2007), *L’ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Milano: Feltrinelli. (Original work published 2001).

Lai, M. (2004), *Sguardo Opera Pensiero. L’arte visiva strumento di pensiero*, Cagliari: Arte Du-champ.

- Rella, F. (2006), L'enigma della bellezza, Milano: Feltrinelli. (Original work published 1991).
- Zambrano, M. (1996), Verso un sapere dell'anima, Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 1991).
- Zambrano, M. (2002-2010), Filosofia e poesia, Bologna: Pendragon, (Original work published 1996).

Educazione per orientare il soggetto nella realtà complessa di Marina De Nicolò

Gli effetti della globalizzazione e della tecnologia avanzata hanno creato mutamenti profondi sull'intero sistema politico sociale e modificato i comportamenti e gli stili di vita delle persone, ponendoci di fronte a questioni che implicano una necessaria problematizzazione dell'educazione e l'individuazione delle pratiche formative per l'orientamento del soggetto. Le tendenze dell'attuale società, in questo particolare momento storico, vedono l'educazione spinta verso modelli efficientisti e produttivisti, che riducono l'uomo ad una dimensione prevalentemente economicista, in qualità di produttore- consumatore (De Nicolò, 2009, p. 125). Si vuole, invece, trovare una linea che orienti la formazione dell'uomo postmoderno, sia sul piano delle prassi, che delle teorie, per preservare quelle finalità che riportino al carattere umanistico, obiettivo sempre più difficile da sostenere nella realtà attuale.

Effects of globalization and advanced technology set all of us before many issues involving both problematization of the concept of education and training practices for the orientation of subjectivity. Many trends of the modern society about education models are taken up efficiency and reduce the complexity of human subjectivity to the category of producer-consumer (De Nicolò, 2009, p. 125). The aim of this paper, as a contrary, is that to direct the training of post-modern subjectivity to the category of 'humanistic'.

1. Categorie educative del postmoderno

L'uomo contemporaneo vive nell'epoca che viene definita postmodernità. Questa si traduce nella precarizzazione delle strutture che avevano costituito il secolo precedente, quello Moderno (secolarizzazione, razionalizzazione e soggettività) e nel superamento di quelle posizioni assiomatiche che ne avevano fondato lo statuto.

L'essere entrati nella postmoderno significa sostenere la validità del pensiero critico, del dissenso, della precarietà permanente, della decostruzione continua, utilizzando l'interpretazione come regolatore che dispone verso soluzioni mai concluse e definitive.

La cifra interpretativa è quella della *complessità*, che offre la possibilità di intervenire, comprendere in un *unicum*, tutte manifestazioni e le rappresentazioni della realtà attuale, attraverso il pensiero complesso, l'unico in grado di cogliere le aporie e le antinomie che la realtà presenta, in un paradigma nuovo, rizomatico, plurale, destrutturato e disseminato (Cambi, Cives & Fornaca, 1991).

Ne emerge una visione, più che antropologica e naturalistica, storica, sociale e culturale in cui l'uomo, nelle sue dimensioni plurali, nelle differenti capacità espressive e cognitive, nelle sue molteplici possibilità, si riconosce precario e problematico nel proprio agire, in grado, anche, di rendersi capace di attraversamenti, recuperi, aperture verso le innovazioni, proiezioni e progettazioni possibili (Cambi, 2006).

L'assenza di certezze e stabilità e la possibilità di percorrere itinerari incerti, se non impossibili, pone la pedagogia, come ogni altra scienza, di fronte a nuove sfide, per consentire al soggetto di affrontare, con strumenti e metodologie innovative, tutte le prospettive possibili che l'umanità persegue.

Ridimensionate le pretese assolutiste dello spiritualismo e dell'idealismo, come anche del materialismo e del determinismo storico, su cui si sono fondati i presupposti educativi tradizionali, la pedagogia si trova a fare i conti con la necessità di riformulare il proprio statuto epistemologico e il suo apparato teorico prassico.

Si palesa la necessità di mettere a punto nuovi paradigmi della formazione, che consentano agli individui di poter cogliere ed assecondare la complessità del reale e ridefinire le soggettività, secondo interpretazioni inedite.

La continua costruzione- decostruzione del sé, che il nuovo sistema di vita comporta, richiede al soggetto una capacità di orientamento, che solo la formazione può offrire ed assicurare.

Le categorie attuali della molteplicità, *precarietà*, *transitorietà*, *aleatorietà*, rappresentano l' unico orizzonte possibile per riuscire a cogliere, in una realtà in continua e rapida trasformazione, i termini dello sviluppo umano sociale, come anche il senso e la direzione di un'azione educativa che sappia tradursi in pratiche di orientamento efficaci.

Obiettivo prioritario è fornire ai soggetti la capacità di sostenere una visione dialettica e non lineare della realtà i cui fattori, spesso in antitesi tra loro, esprimono condizioni che spesso ostacolano il processo di costruzione identitaria e impediscono al processo di formazione del sé, aperture adeguate a determinarsi in una dimensione di libertà.

Le posizioni ideologiche pregresse, che si traducevano in formule paternalistiche ed autoritarie, vengono messe in discussione, poiché portavano a limitazioni dell'espressione del soggetto, rendendolo funzionale o ad un modello di uomo "astratto", o a ad esigenze economico sociali, legate ai settori produttivi e del profitto, o a modelli di società utopiche.

Alla luce delle più recenti interpretazioni, non possiamo più ritenere che l'educazione possa essere intesa come il processo di avvicinamento dell'uomo all'assolutezza del suo essere, in quanto espressione del divino, nella sua forma contingente. In questa accezione, essa sarebbe l'esercizio di avvicinamento dell'uomo all'assoluto, per tramite dell'educatore, che diventerebbe il mediatore delle aspirazioni tra l'umano e il divino. Tale posizione ha impedito, altresì, di esprimere la creatività e la libertà del singolo e ha promosso un'azione educativa oscillante tra autoritarismi e condizionamenti. Né possiamo accettare l'idea che l'uomo sia unicamente frutto di determinismi di vari condizionamenti storici, sociali e ambientali, espressione degli stessi. Ciò lo porterebbe ad essere limitato nelle sue capacità di libera espressione individuale e chiuso in un'azione educativa, in forma di controllo esterna al soggetto, in cui l'educatore diventerebbe il sorvegliante speciale di un inevitabile e necessario processo di adeguamento.

Le scienze umano sociali, venute in sostegno dell'interpretazione umana, hanno evidenziato le aree di sviluppo della formazione umana, i processi implicati e le condizioni socio ambientali ad essi collegate, inducendo ad affermare che l'educazione non può che essere interpretata, se non come un percorso continuo e permanente per lo sviluppo delle potenzialità e delle singolarità dei soggetti.

Nello stesso tempo la pedagogia, liberandosi di quella posizione paternalistica ormai superata, ha acceduto alla funzione di scienza della "liberazione del soggetto", alla cui definizione è stato fondamentale il contributo di J. Dewey (1992).

Una liberazione che, lungi dall'essere interpretata come sistema autoreferenziale, autarchico o anarchico, in virtù dei nuovi arricchimenti epistemologici, diventa esercizio interpretativo, creativo e affermativo del sé, della singolarità di ogni individuo, in un processo di autodeterminazione consapevole e responsabile e di auto orientamento continuo.

I riferimenti al contesto economico, politico, sociale, in cui si sviluppano i percorsi della formazione e su cui fare ricadere gli effetti positivi delle azioni individuali, diventano essenziali, nell'ottica di uno sviluppo che possa sempre conservare il senso di un'umanità in movimento verso mete che sappiano preservarne il senso.

2. Processo educativo e contesto globale

Comprendere il contesto sociale in cui si muove l'individuo è una determinante fondamentale dell'educazione, che deve fare i conti non solo con la realtà bio psichica del soggetto, ma, anche, con il tipo di società verso cui si proietta, che esercita un' influenza determinante sulle condizioni di partenza del singolo e sulle finalità educative da conseguire.

Il processo educativo si muove tra individuo e società, in un duplice sistema di riferimenti e di rimandi, che testimonia la reciprocità dei rispettivi coinvolgimenti e la corresponsabilità delle determinazioni.

La società attuale esprime una profonda crisi, essendo alterate le forme della soggettività, sia personale che sociale.

L'evoluzione del percorso storico, dopo la rivoluzione francese, che aveva depresso la società olistica, fondata sul tutto come principio univoco, ha portato alla formulazione di una società che ha posto al suo centro l'individuo, con i suoi diritti e la sua soggettività.

A ridosso di quella stagione e, per un lungo tempo successivo, il singolo ha continuato a formare e preservare la sua identità sui legami sociali sorti intorno a precisi riferimenti spaziali e temporali, intorno ai quali si sviluppavano e si trasferivano le pratiche del vivere comune, fondate sul consenso, sul riconoscimento, sul confronto dei diritti civili e delle pratiche della solidarietà sociale.

La società globale, invece, ha oltrepassato questo tipo di comunità, quale struttura locale e territoriale di riferimento del singolo e dei gruppi e come formula per il riconoscimento individuale e sociale. Non esiste più la "comunità" tradizionalmente intesa, costituita da riferimenti spaziali e temporali ben definiti e da culture condivise.

Le nuove modalità aggregative e le inedite forme di evoluzione identitaria viaggiano sui circuiti dei più sofisticati sistemi di comunicazione che hanno destrutturato le più antiche forme di consuetudini relazionali e comunicative,

L'assenza di distanza geografica, l'annullamento dello spazio fisico, come ambito di riscontro delle proprie attività ed azioni, la destrutturazione del tempo, non più cronologicamente inteso, si esplicano con forze dirompenti sulle strutturazioni identitarie. che trovano difficili organizzazioni ed autodeterminazioni.

Le conseguenze delle attività dei singoli, indotte, provocate e sollecitate dalle urgenze e dalle contingenze che l'ambiente virtuale, in cui si vive, si lavora, ci si incontra, si produce, non rispondono più a riscontri tangibili ed esperienziali su cui l'uomo riusciva a costruire i propri sistemi di riferimento, personali e sociali.

I luoghi e le persone fisiche, che hanno sempre costituito precisi significati, si alimentano di suggestioni incontrollate e incontrollabili, dove forze sconosciute e imprevedibili viaggiano senza alcun obiettivo o finalità assunte, partecipate e condivise.

L'uomo contemporaneo vive in comunità deterritorializzate, sconfinite, meticciate, mobili, dove è difficile ritrovare il nesso della propria storia e riconoscere le proprie appartenenze individuali e collettive, così come è periglioso praticare le consuete forme del riconoscimento umano.

Nelle nuove società i legami sociali sono flebili, se non evanescenti, la comunità è disaggregata, se non dispersa e risulta difficile riconoscere il noi, come elemento di collegamento tra le individualità (Agamben, 1990).

In questa compagine ibrida, si sviluppano formule di aggregazioni temporanee, a legami deboli, spinte da necessità utilitaristiche, tese prioritariamente alla soddisfazione di necessità sorte su circostanze contingenti.

Nelle nuove strutture di comunanza si alimentano e si sviluppano forme di nuclearizzazione atomistiche delle singole individualità, che modificano le proprie adesioni in virtù di bisogni specifici, temporali, momentanei e di rapida obsolescenza.

Gli individui praticano, ormai, una socializzazione atipica, vissuta attraverso modalità, che non riesce ad esprimere quegli elementi su cui era facile costruire processi di solidarietà, condivisione, confronto, dialettica, partecipazione e che risultavano fondamentali alla tenuta del gruppo umano e del sistema sociale.

L'uomo globalizzato vive una prevalente solitudine, socializzato in forme inedite che superano quella dimensione di comunanza in cui si realizzavano le esperienze di vita personali e che aiutavano a trovare soluzioni condivise.

Il soggetto, privato della protezione del proprio gruppo di appartenenza, impegnato a trovare formule personalistiche per soddisfare i propri individuali desideri, da quelli affettivi, a quelli economici, politici, culturali, è costretto a vivere in una condizione di permanente incertezze e rischio, con l'inevitabile conseguenza di operare scelte sostenute da ricette più personalistiche che collettive.

I legami sociali, nella loro dimensione privata e pubblica, sono vissuti con l'aspirazione di poter superare costrizioni o regole che restringono le possibilità dei destini individuali, più che con l'intento di costruire sistemi solidali (de Sigly, 2003).

L'aspirazione alla libertà diventa, altresì, un esercizio necessario all'autoaffermazione, espressione di autodefinizione, ricerca continua di singoli bisogni, per evadere dalle rigidità istituzionali e normative e non espressione "libera" della propria realizzazione e del proprio impegno di vita, all'interno di gruppi sociali solidali.

3. Processo educativo tra adattamenti e funzionalismi economicistici

L'economicismo rappresenta, oggi, la cifra per interpretare, realizzare, codificare e valutare le esperienze individuali e sociali ed ogni evento umano. Ma l'economia non è più un mezzo al servizio di un progetto sociale, in cui ogni individuo possa vedere garantita la propria sopravvivenza e qualità di vita, bensì un sistema di sperequazione selvaggio, teso a favorire la concentrazione di poteri nelle grandi oligarchie e nei grandi monopoli societari.

L'attuale formulazione neo-liberista, espressione del capitalismo più avanzato, e selvaggio, sostenuto dal potere della "rete", spinge verso progettualità sociali fatte di concentrazioni e di ricchezze squilibrate, che determinano forti discriminazioni e disuguaglianze (Sen, 2006).

Il modello liberista che vi sottende, aspirando alla soddisfazione del mercato, richiede la formazione di individui slegati da vincoli e regole sociali, omogenei e funzionali ad un sistema economico e politico, che debba prioritariamente rispondere al profitto, piuttosto che servire a migliorare le condizioni di vita di tutti.

Le conseguenze più rilevanti risultano essere, a livello macrosociale, non solo la creazione di grandi dislivelli economici e politici nelle diverse aree del mondo, con l'inevitabile aumento delle povertà e di iniqua distribuzione della ricchezza, quanto le ricadute sugli assetti politico economici.

A livello micro sociale si assiste, invece, all'annullamento dei sistemi di tutela dei singoli e delle comunità, con lo svuotamento di tutti le aree della partecipazione sociale, sindacati, partiti, associazioni, dove gli individui trovavano l'ambiente per incidere sui possibili cambiamenti e trasformazioni del mondo.

L'uomo, oggi, è percepito non già come portatore di valori umani da garantire e sviluppare nel sistema sociale, ma come "capitale umano", sinonimo di prodotto da spendere nel sistema produttivo, al fine di garantire la sopravvivenza dei mercati e dei monopoli.

Si assiste ad un nuovo processo di mercificazione del soggetto in cui ognuno, espropriato delle proprie capacità di autodeterminazione, perde ogni possibilità di autonomia nelle proprie scelte e nel proprio agire, condizionato ed imprigionato nel sistema di una comunicazione pervasiva, correa nella costruzione di sistemi di vita orientati alle leggi della produttività e del mercato.

La società, avendo perso progressivamente la funzione di riferimento etico e culturale, diventa un sistema aperto e poco riconoscibile in virtù della nuova funzione assunta, quale palestra di competitività e di efficientismo.

In questa dimensione di espropri e dissolvenze, in cui si è alimentata l'individualismo più selvaggio, l'educazione si dispone come "adattamento" acritico, sostenuto con lo sviluppo di saperi parcellizzati, specialistici, funzionali, e organici all'esigenza del mercato e dell'industria per la conservazione ed il mantenimento del sistema oligarchico finanziario.

Se la globalizzazione, prodotto del mercantilismo internazionale, spinge verso forme di omogeneizzazione culturale, per la sopravvivenza di individui e gruppi umani e sopprime ogni espressione e vitalità individuale, al contempo si assiste all'attestazione di elementi di radicalizzazione localistica, che esprimono istanze opposte, poiché spingono verso l'affermazione di particolarismi culturali e di identità locali autoreferenziali.

È il paradosso della glocalizzazione, espressione di forze antitetiche, poiché divise tra ragioni economiche e identità localistiche.

Le conseguenze delle disfunzioni e dei disastri sociali che ne derivano, frutto dell'individualismo spinto o dell'omogeneizzazione forzata, si evidenziano nelle maggiori istituzioni a sfondo educativo, quali la famiglia e la scuola, capri espiatori di ogni responsabilità sociale.

A queste istituzioni si richiedono compiti "compensatori" e riparatori, attraverso un'organizzazione atta a costruire società omologate, a partecipazione formale.

Dalla famiglia ci si aspetta un'azione di controllo e di conformità sociale, sottovalutando la sua funzione di "matrice della socialità" che comporta, al contempo, l'esercizio e la definizione degli elementi costitutivi delle identità personali e sociali (Saraceno & Naldini, 2007).

Ma la fidelizzazione al sistema sociale non può esigere l'annullamento della funzione di mediazione sociale, non già in termini ascrivibili, orientati al controllo bensì di negoziazione, attenta alle trasformazioni ed alle evoluzioni che l'istituto familiare assume nel corso del tempo.

La famiglia, in quanto agente di cambiamento, non può che garantire e perseguire, infatti, fini socialmente utili, orientando modelli intra ed intergenerazionali, nel rispetto delle attese dei singoli individui e della società.

Alla scuola si richiede un intervento formativo in grado di rispondere allo sviluppo di una società economicistica (Russillo, 2004).

Si potrebbe parlare di mercantilizzazione dell'educazione, in quanto l'istituzione si attesta, secondo i più recenti interventi legislativi, verso la realizzazione di obiettivi formativi produttivistici, contro ogni finalità universalistica della formazione umana (Nussbaum, 2008).

Ne consegue un tipo di educazione tesa a formare individui robotizzati, meri esecutori di procedure prestabilite, all'interno delle quali non è richiesta l'iniziativa personale, né la valorizzazione di aspetti della condizione umana, ma solo capacità e competenze, attestate su abilità funzionali.

Il sapere si parcellizza, si scompone in micro unità che non consentono di valutare la portata dell'insieme, cui ogni elemento partecipa.

All'individuo viene a mancare quella visione olistica che, recuperando l'educazione come congiunzione di elementi istruttivi e formativi insieme, consentiva la formazione dell'uomo, in tutte le sue dimensioni, in grado di affrontare la realtà nel susseguirsi del corso della vita e di partecipare alla costruzione di un sapere comune.

La scuola e la famiglia, altresì, attraverso l'educazione, sono chiamate a sviluppare negli individui, un'idea di "libertà", che sia espressione della vitalità di uomini "liberati", premessa indispensabile a costruire contesti, in cui si attuino le reali condizioni per una partecipazione attiva.

Si tratta di formare il costruttore del futuro, non già l'esecutore di progetti imposti e prefabbricati. Soggetti predisposti al formarsi del pluralismo delle idee e delle culture, alla costruzione di dispositivi di gestione e di controllo del governo, allo sviluppo di processi di integrazione in ogni ambito, quale premessa per una convivenza solidale in un mondo sempre più espanso ed allargato. Soggetti capaci di elaborare sistemi di orientamento ed auto orientamento in diversi ambiti, personali, sociali, culturali, politici, ideologici, al fine di garantire la promozione di ambienti che sappiano preservare formule di vita ancora garanti di un'umanità possibile.

4. Il processo formativo come orientamento per il cambiamento

L'educazione per il soggetto che vive nella società globale richiede la formulazione di nuovi parametri che, da un lato, riguardano le nuove forme della conoscenza e i nuovi contesti di vita, dall'altro rispondono alle necessità dello sviluppo del soggetto.

Si evince la necessità di individuare procedure capaci di orientare verso la costruzione del sé, presupposto fondamentale per promuovere soggettività attive e consapevoli, contro ogni forma di adattamento e condizionamento etero diretto, che implicherebbe una partecipazione supina a processi inconsapevoli.

Si tratta, cioè, di coltivare quelle direttrici orientative che consentono all'uomo di mediare tra le nuove modalità apprenditive, in grado di svilupparsi all'interno di un sistema organizzato sulla velocità dei cambiamenti sottoposti ai processi tecnologici e culturali e gli stessi contesti, che consen-

tono e legittimano le forme della conoscenza, garantendo il mutamento dell'ambiente e l'avanzamento della stessa.

Il processo formativo, sostiene P. Orefice, «è il motore che consente all'uomo di creare saperi attraverso i quali egli interpreta e trasforma la realtà» (Orefice, 2011, p. 8).

Si è quindi sospinti su più fronti reciprocamente intrecciati, quello della produzione del sapere per corrispondere alla trasformazione della realtà, quello della interpretazione della realtà attraverso gli strumenti della conoscenza disponibili e quello costruzione del sé, presupposto alla capacità interpretativa e trasformativa della realtà.

Si tratta, come già R. Laporta anticipava, di trovare una permanente mediazione tra adattamenti e libertà dei soggetti in formazione, una libertà che rimanda alla formulazione di soggettività in grado di adeguarsi al già dato, per potere avanzare sul piano delle conquiste economiche, sociali e culturali, senza perdere di vista la propria umanità (Laporta, 1996).

Ma se l'individuo non ha strutturato adeguatamente il proprio sé, difficilmente riesce a costruire il sapere, interpretare la realtà e partecipare al cambiamento e alla possibile trasformazione del contesto.

Il sé rappresenta l'insieme del sistema identitario personale che consente al soggetto di dare significato e senso alle proprie esperienze, orientandosi nelle scelte e nelle decisioni.

Il processo di autodeterminazione si sviluppa tra manifestazione ed adattamenti biopsichici e sollecitazioni cognitive, emotive ed affettive, di là di ogni determinismo esclusivamente biologico e sociale.

Tale capacità di organizzare l'esperienza fenomenica e di accumulare le conoscenze non può essere slegata dal coinvolgimento della sensorialità e dell'emotività che organizzano il circuito di adattamenti personali

Attraverso questo percorso di rimandi e richiami, il soggetto, per ritrovare la propria unicità e continuità nel tempo e nello spazio, struttura sistemi di orientamento e auto orientamento che l'educazione promuove e garantisce nelle pratiche.

Nel percorso di autodefinizione, in un processo di oggettivazione e di differenziazione che conduce il soggetto a riconoscere l'alterità e la dimensione sociale della propria esistenza, in una dialettica continua ed unitaria tra il sé interno e la realtà esterna, il processo di strutturazione personale procede per organizzazioni, destrutturazioni e riorganizzazioni continue, alla ricerca di sempre e più efficaci soluzioni adattative e partecipative.

Si sviluppa, così, un sistema orientativo di tipo auto organizzativo, che comporta la possibilità di ritrovare il senso di una coerenza interna, nel fluire delle esperienze e delle sollecitazioni esperienziali personali, cui dare ordine e significato, nel fluire degli eventi.

Le diverse parti coinvolte, affettivo emotiva, cognitiva e sociale, hanno necessità di trovare equilibri ed una capacità di riconoscimenti continui dei processi in atto.

La presa in carico del Sé, da parte del soggetto, diventa precipuo compito dell'educazione attraverso le pratiche dell'orientamento.

Il passaggio dall'interpretazione del Sé, alla ricerca delle finalità del proprio agire, si organizza in un processo di riflessività che richiama la prassi educativa.

L'orientamento diventa momento significativo della formazione, quale garanzia per consentire il reperimento di quelle modalità idonee a mettere in luce livelli di intenzionalità necessari ad esprimere e attuare, la sopravvivenza della specificità della specie umana.

5. Educazione e formazione per un soggetto “autore”, capace di autoorientamento

La ricerca dell'autonomia, non è obiettivo educativo esaustivo, poiché non corrisponde pienamente alla finalità che secondo cui ciascuno individuo dovrebbe conoscere il fine ultimo del proprio agire. Non comporta, infatti, la problematizzazione del “dove” l'uomo debba poter andare e verso cui tendere.

Finalizzare l'azione educativa, invece, sul piano della responsabilità dell'agire umano conduce su registri di riflessiva e di orientamento, per l'assunzione di decisioni autonome e consapevoli, Si tratta, allora, di riuscire ad individuare fini e scopi dell'agire umano, fornendo al soggetto gli strumenti per orientarsi tra le opzioni e le prassi, in un'ottica di adeguamenti e di trasformazioni possibili, per motivare le mete raggiunte o porsi prospettive ulteriori, in modo critico e consapevole (Gaberan, 1998).

Per definire meglio la differenza tra autonomia e responsabilità c'è, anche, da considerare lo scarto tra la conservazione e la trasformazione della realtà.

La prima richiede individui conformi, pronti alla perpetrazione del già dato, sia pur con atteggiamenti acritici ed una partecipazione controllata, la seconda dispone individui creativi e riflessivi, capaci di trascendere i confini di una realtà codificata, perciò dotati di immaginazione performativa e critica.

L'educazione dovrebbe, altresì, orientare le sue pratiche verso processi di responsabilizzazione che trovano una sintesi suggestiva nell'acquisizione del sistema di "autorizzazione del sé, concetto più complesso ed articolato, in quanto implica la riflessività dell'agire stesso, il discernimento, la scep-si» (Ardoino, 2004, p. 93).

Sviluppare la capacità di "autorizzazione" significa, altresì, rendere l'uomo in grado di scegliere e decidere cosa vuole e può fare, consentire la facoltà di possedere il senso delle proprie azioni.

L'impegno educativo della pedagogia postmoderna è, allora, quello di trovare modalità atte a formare un uomo non più *agente* inconsapevole, ingranaggio meccanico di un meccanismo sociale sconosciuto, né *attore* che partecipa alla scena senza alcuna possibilità di modificarne il copione, ma "*autore*", che si autorizza, scegliendo e selezionando ciò che, responsabilmente, ritiene utile per la trasformazione di quella realtà che sia in grado di conservare l'umanità e facilitare il progresso (Russillo, 2004).

Il processo di autorizzazione richiede capacità di auto orientamento e *autodeterminazione* nell'agire sociale, il che significa, depurando il processo da ogni inquinamento autarchico o anarchico, esprimere la propria libertà creativa ed immaginativa all'interno del sistema, con la responsabilità e la consapevolezza che la propria azione debba poter conservare, sempre, il fine dell'utilità e del bene comune (Ardoino, 2000).

L'autodeterminazione comporta la messa in atto delle categorie dell'orientamento: il saper controllare e *gestire* la propria sfera emotiva affettiva, che garantisce lo sviluppo individuale e sociale e le acquisizioni cognitive di ciascuno; la capacità di *organizzare* e gestire i saperi, superando l'assiomaticità del pensiero unico, così da essere pronti e disposti a rivederne gli statuti, registrare e revisionare le proprie ed altrui conoscenze; *riconoscere* l'alterità, in quanto ogni manifestazione realtà, nella sua espressione vitale, assume un preciso ruolo di corresponsabilità alla vita del pianeta deve essere riconosciuta e rispettata.

Si tratta di consentire all'uomo di sviluppare, da un lato, il pieno sviluppo del sé, attraverso la cura delle dimensioni che lo caratterizzano: quella emotiva, quella cognitiva, quella sociale, quella valoriale; dall'altro, di promuovere percorsi di conoscenza sempre più aperti e flessibili, in grado di assumere le aporie e le antinomie di una realtà che si rappresenta, nella sue forme disgiunte, antinomiche, antagoniste, i cui fenomeni possono essere letti solo attraverso codici di lettura, linguaggi multipli, complementari, dialettici, per una comprensione e ricodificazione critica e creativa.

Il processo di costruzione-ricostruzione continuo dell'individuo è un lungo e incessante cammino che si muove attraverso la definizione e ridefinizione delle identità, sia con pratiche di autoriconoscimento e orientamento che con significazioni e attribuzioni sociali del riconoscimento (Sparti, 1966).

Ciò comporta non solo la capacità di "pensare" e gestire il proprio sé, ma anche l'altro, attraverso il confronto tra le proprie ed altrui storie e culture, per riuscire a ricomporre, attraverso quello che è stato definito "pensiero migrante", la costruzione del sé individuale e sociale, con evocazioni storiche, richiami, rimandi, congiunzioni e mediazioni attuali e proficue (Pinto Minerva, 2002).

Ma significa, altresì, procedere verso forme di civilizzazione che sappiano tener conto di quella che è stata definita *multiversitas*, una sorta di riconoscimento degli alfabeti storici e inediti, che si muove tra saperi materiali e intangibili in grado di recuperare il senso dell'avanzare dell'umanità verso forme di conoscenza sempre più attente allo sviluppo umano e sociale (Orefice, 2011).

Per consentire tutto ciò, occorre mettere in gioco un approccio multi referenziale della formazione, che sappia ripercorrere, in modo selettivo e orientativo, tutte le pratiche pedagogiche sin qui prodotte, per venire incontro alle varietà dei bisogni e alle diversità dei soggetti, nelle diverse situazioni educative e nei differenti stadi della vita con soluzioni efficaci.

La pedagogia postmoderna diventa una *pedagogia dei sistemi integrati*, una *pedagogia critica* della complessità per un'educazione multireferenziale, poiché nella singolarità di ognuno è implicita la corresponsabilità dei diversi livelli delle istanze psico-socio-culturali presenti nella realtà di individui, istituzioni e società attraverso cui orientare lo sviluppo di un'umanità consapevole (Portois & Desmet, 1997, p. 230).

Bibliografia

- Agamben, G. (1990). *La comunità che viene*. Torino: Einaudi.
- Sen, A. K. (2006). *La disegualianza, Un riesame critico*. Bologna: Il Mulino.
- Ardoino, J. (2000). *Les Avatars de l'éducation*. Paris : PUF.
- Ardoino, J. (2004). *Propos actuel sur l'éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto*. Torino: Utet.
- Cambi, F., Cives, G., & Fornaca, R. (1991). *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Nicolò, M. (2009). *L'educazione nell'età postmoderna*. Bologna: Clueb.
- de Sigly, F. (2003). *Les uns avec les autres*. Armand Colin.
- Dewey, J. (1992). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Prima edizione: 1916).
- Gaberan, P. (1998). *Etre Educateur dans une société en crise*. Paris: ESF.
- Laporta, R. (1996). *L'assoluto pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Nusbaum, M. (2008). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: il Mulino.
- Orefice, P. (2011). *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*. Milano: Bruno Mondadori.
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'interculturalità*. Roma-Bari: Laterza.
- Portois, J.P., & Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne* Paris: PUF.
- Russillo, G. (2004). *La scuola verso l'autogestione*. Bari: Palomar.
- Saraceno, C., & Naldini, M. (2001). *Sociologia della famiglia*. Bologna: Il Mulino.
- Sparti, D. (1966). *Soggetti al tempo*. Milano: Feltrinelli.

La promozione delle competenze strategiche per l'auto-orientamento nella scuola secondaria superiore: proposta di strumenti on line per l'autovalutazione.

di Massimo Margottini, Paola Pavoni

L'orientamento inteso come capacità di auto-dirigere se stessi nello studio e nel lavoro, in tutto il corso della propria vita, implica la necessità di sviluppare un complesso di competenze strategiche che risultano essere fondamentali per affrontare con successo il complesso quadro delle trasformazioni che investono il mondo del lavoro e della formazione. Il contributo affronta il rilievo delle capacità di autoregolazione nei processi di orientamento e presenta un ambiente *on line* per diffondere e migliorare la fruibilità di strumenti (QSA e QPCS) utili a promuovere negli studenti della scuola secondaria superiore l'autovalutazione di alcune competenze strategiche che sono alla base della capacità di dirigere se stessi nello studio e nel lavoro.

Guidance, in the sense of the subject's ability to self-direct him/herself through study and work throughout the course of his/her life, implies the necessity to develop a set of strategic skills that appear to be fundamental to successfully face the complex framework of transformations which invest the world of work and training. The contribution faces the importance of self-regulation skills in guidance processes and presents an online environment to expand and improve the usability of tools (QSA and QPCS) useful to encourage, in students of upper secondary school, the self-assessment of some strategic skills that lie at the basis of the ability to direct themselves through study and work.

1. Auto-dirigersi in un processo di auto-orientamento permanente

Riflessività e capacità di apprendere *lifelong* e *lifewide* costituiscono condizioni irrinunciabili per l'esercizio effettivo del diritto di cittadinanza attiva e per tutelarsi dai molteplici rischi di emarginazione o esclusione dal mondo del lavoro. Questioni di grande attualità che si presentano oggi in tutta la loro drammatica evidenza a partire dalle generazioni dei più giovani, alle quali si richiede di rispondere in modo *flessibile* alle esigenze di uno sviluppo dominato da quadri sempre più complessi, da trasformazioni continue che impongono di porre costantemente in discussione abitudini consolidate, di riorganizzare la propria esistenza, di ripensare se stessi e la propria identità (Alberici, 2002). La capacità di sapersi gestire e monitorare nel processo continuo di evoluzione individuale, costituisce per il soggetto la risorsa principale al fine di riprogettarsi, di auto-formarsi e costruire un progetto personale di crescita a livello esistenziale, di studio e di lavoro.

Come noto, dagli anni '70 del secolo scorso si afferma sempre più una concezione dell'orientamento inteso come processo graduale e continuo, funzionale all'acquisizione di strumenti che consentano di rapportarsi alla realtà circostante in modo sempre più responsabile e consapevole. Sono stati gradualmente superati quegli approcci centrati esclusivamente sulla ricerca delle caratteristiche individuali o inclinazioni del soggetto da utilizzare quali variabili predittive della migliore collocazione professionale. Assumono invece rilievo quei modelli che mirano a sottolineare la relazione che intercorre tra soggetto e contesto socio-professionale in una prospettiva di adattabilità professionale che viene definita come "la propensione ad affrontare in modo adeguato i compiti evolutivi per prepararsi e partecipare al ruolo lavorativo, e ad adattarsi alle richieste impreviste dovute ai cambiamenti del mondo del lavoro e delle condizioni lavorative" (Savickas, 1997, p. 254). Ogni individuo, al di là delle caratteristiche personali, è anche l'artefice del proprio percorso esistenziale. Egli, mediante i suoi processi interpretativi, costruisce attivamente l'ambiente nel quale vive, lavora, studia.

La concezione dell'orientamento come processo continuo implica il superamento di azioni occasionali, legate ad urgenze del momento e si lega sempre più ad un percorso personale di formazione permanente che si fonda sull'acquisizione, da parte del soggetto, delle competenze riflessive, decisionali, di autodiagnosi, di autocontrollo (ovvero strategiche in un'ottica autoregolativa). In tale prospettiva, Maria Luisa Pombeni aveva distinto varie tipologie di competenze orientative, acquisibili

durante tutto il corso della vita, definendole un insieme di risorse a disposizione del singolo che lo rendono in grado di affrontare in modo consapevole ed efficace le situazioni di transizione psicosociale. Aveva perciò individuato le *competenze orientative di base*, che si fondano su "una preparazione generale (in termini di atteggiamenti, metodi, competenze trasversali, informazioni, ecc.)" e si acquisiscono prevalentemente nell'età evolutiva mediante esperienze informali o formali di apprendimento e le *competenze orientative specifiche*, «finalizzate, in parte, ad auto-monitorare in itinere le esperienze formative e lavorative in cui si trova coinvolta [la persona] ed, in parte, a progettarne l'evoluzione, cioè a costruire lo sviluppo della propria storia» (Pombeni, 2007, p. 3).

Nell'ambito di un percorso di sviluppo di capacità auto-orientative, assumono un valore molto significativo competenze di livello "meta", che sono alla base del controllo consapevole ed autonomo dell'azione, dei processi cognitivi, metacognitivi, affettivo-motivazionali, volitivi, emotivi e relazionali, attivati nella molteplicità delle situazioni nelle quali si è coinvolti. In primo luogo, perché i processi decisionali sono in parte influenzati dalle esperienze di apprendimento, come sostengono Lent, Brown, Hackett (1996) nell'ambito della Social-Cognitive Career Theory. Le stesse inclinazioni personali di un soggetto possono trasformarsi in interessi che conducono a specifiche scelte, solo se sono presenti adeguati livelli di percezione del proprio senso di autoefficacia ed elevate aspettative di successo personale, frutto anch'esse di esperienze di apprendimento pregresse. In secondo luogo, perché l'obiettivo prioritario degli interventi orientativi dovrebbe essere quello di rendere il soggetto in grado di attuare effettivamente le azioni razionali rispetto al raggiungimento di determinati obiettivi professionali, formativi, esistenziali.

Come evidente, non è sufficiente manifestare l'intenzione di conseguire un determinato fine, è necessario implementarla, agendo in modo determinato, alla luce di opportune strategie autoregulative che si esplicano, ad esempio, nell'elaborazione di specifici piani d'azione, nella definizione di una struttura gerarchica di obiettivi e sotto-obiettivi, nel possesso di adeguate competenze volitive che consentano di tutelare il perseguimento dell'obiettivo da ogni fattore disturbante che possa subentrare nel percorso. È importante che il soggetto sviluppi la capacità di progettare autonomamente il proprio percorso di vita e di scegliere strategie d'azione strumentali alla sua realizzazione.

L'orientamento viene ad assumere, in questo senso, un'accezione educativa che si integra sin dai primi anni di scolarità nella didattica curricolare (Domenici & Margottini, 2007) e che mira a promuovere nel soggetto lo sviluppo di un set di atteggiamenti e risorse afferenti a varie dimensioni del sé, tali da sostenere lo sviluppo di competenze che lo rendano in grado di affrontare le situazioni di cambiamento in modo attivo. In tale accezione l'orientamento si configura come dimensione nell'ambito della quale promuovere il "self-empowerment" del soggetto (Bruscaglioni, 2007), il quale acquisisce progressivamente la capacità di interagire in modo strategico con la realtà sociale, culturale, economica, lavorativa di riferimento, rafforzato dalla consapevolezza di sé, dei suoi progetti, del proprio livello di padronanza delle competenze e dalla capacità di esercitare un controllo consapevole sui processi di sviluppo delle stesse.

2. L'autoregolazione e l'autodeterminazione nell'orientamento

In una prospettiva auto-orientativa, nello specifico, assume un ruolo centrale la promozione di competenze afferenti alle dimensioni dell'autodeterminazione e dell'autoregolazione.

Un soggetto autodeterminato è assertivo, è consapevole di sé, dei propri valori, dei propri fini e sa esprimere i propri desideri, interessi e bisogni; si percepisce autonomo e libero da vincoli o costrizioni esterne nell'assumere decisioni; vede nella propria volontà la fonte interiore delle proprie scelte (Nota & Soresi, 2010). L'autodeterminazione, pertanto, chiama in causa la riflessività, l'attribuzione di senso ai propri comportamenti, la capacità di progettarsi, di collocarsi nei contesti, l'elaborazione responsabile e consapevole di un progetto di vita. Come noto, nel corso del tempo il costrutto in questione è stato oggetto di approfondimenti da parte di vari autori. Pellerey (2006), sottolinea con Carrè (2002) il rimando ad un'accezione "strategica" del controllo dell'azione evidenziando nel costrutto dell'autoregolazione la dimensione "tattica". Decy e Ryan (1985) lo legano alla possibilità

per il soggetto di soddisfare le motivazioni intrinseche fondamentali: il bisogno di competenza (percepirci efficaci nelle interazioni con l'ambiente e nell'espressione delle proprie capacità); il bisogno di autonomia (sentirsi in grado di compiere scelte, di impegnarsi in attività frutto della propria volontà e non imposte dall'esterno); il bisogno di relazionarsi agli altri (sentirsi integrati in un gruppo o in una comunità, costruire relazioni positive con gli altri).

Colui che si autoregola è in grado di gestire strategie che attengono a dimensioni diverse del suo essere (cognitiva, metacognitiva, emotiva, relazionale, affettiva e volitiva) e che gli consentono di attivare comportamenti strumentali al raggiungimento degli obiettivi formativi/professionali prefissati.

Nell'Action Phases Model, Heckhausen e Gollwitzer (1987) propongono alcune strategie di tipo autoregolativo funzionali alla realizzazione di comportamenti effettivamente volti allo scopo di collegare la decisione di agire al perseguimento volitivo dell'obiettivo: quella del "se...allora", prevede la possibilità di superare gli ostacoli che si possono manifestare nel percorso d'azione mediante la prefigurazione mentale dei piani, dei tempi, delle modalità e degli spazi di attuazione dell'intenzione individuale. Gli studiosi individuano quattro fasi dell'azione: quella predecisionale, decisionale, dell'azione volitiva e quella successiva all'azione, volta a valutare gli esiti della stessa.

Secondo Zimmermann (1989), la competenza autoregolativa si esplica in tre fasi. L'anticipazione dell'azione si articola in due processi: quelli centrati sull'analisi del compito da affrontare e sulla sua strutturazione gerarchica in obiettivi e sottobiettivi; quelli relativi alle percezioni motivazionali che guidano l'azione. La fase di attuazione dell'azione prevede l'attivazione di strategie di autocontrollo, volte a gestire in modo efficace ed efficiente il percorso che porta al raggiungimento di un obiettivo, e quelle di auto-osservazione con finalità retroattiva. La fase della riflessione successiva all'azione, attiva processi di autovalutazione e reazioni emozionali legate all'elaborazione delle attribuzioni causali.

Si può affermare, inoltre, che la competenza autoregolativa assuma un carattere auto-generativo: non solo rende possibile lo sviluppo di nuove conoscenze e abilità ma anche l'accrescimento progressivo della capacità di governare in modo sempre più sofisticato i propri processi di apprendimento (Pellerey, 2006). Studi recenti (Zimmerman, 2000; 2001; 2002) hanno dimostrato che i soggetti più autoregolati hanno livelli elevati del senso di autoefficacia, quindi, un elevato grado di fiducia riguardo alla loro capacità di raggiungere gli obiettivi prestabiliti; in secondo luogo, si caratterizzano per l'intenzione di conseguire un reale apprendimento personale in termini di competenze sviluppate (non in vista di ricompense estrinseche); ed hanno un interesse intrinseco per i contenuti o le attività oggetto dell'apprendimento.

2.1 L'autoregolazione oltre le strategie meta cognitive

È necessario tenere presente che l'autoregolazione non si limita alle dimensioni di natura meramente metacognitiva, ma chiama in causa anche quelle afferenti all'ambito emozionale, sociale, motivazionale, volitivo.

L'intelligenza emotiva (Goleman, 1999), ovvero il possesso di consapevolezza riguardo ai propri sentimenti, la capacità di comprendere quelli altrui, di esprimere i propri desideri, l'autocontrollo di strategie di gestione delle proprie emozioni, assume un ruolo centrale sia rispetto ai processi decisionali attivati (career decision making), quindi alla percezione di un senso di soddisfazione a livello esistenziale e lavorativo, sia rispetto alla capacità di interagire in modo strategico con le altre persone e con i diversi contesti nell'ambito dei quali ci si trova ad agire. Come noto, la prospettiva teorica di Bar-On (1997; 2000; 2002) evidenzia quattro dimensioni dell'intelligenza emotiva, "Intrapersonal", "Interpersonal", "Stress management", "Adaptability".

L'attivazione di un percorso d'azione volto al raggiungimento consapevole e responsabile di uno scopo richiede, inoltre, l'incontro tra la motivazione e l'intenzione volitiva. Non è sufficiente la presenza della sola motivazione: essa, difatti, costituisce il processo mediante il quale si elabora la decisione di agire e di impegnarsi nell'ottica di un determinato fine; il controllo della volizione, dal

canto suo, consente l'attuazione delle intenzioni, garantendo il mantenimento dell'intensità e della perseveranza del comportamento. La possibilità di portare a termine un'attività intrapresa, comporta, al di là della presenza di una spinta motivazionale, la capacità di autogestire nell'ottica di una personale prospettiva di significato: la mobilitazione delle energie e dell'attenzione in funzione del conseguimento di uno scopo; la perseveranza e la costanza necessarie al mantenimento della motivazione fino al momento del raggiungimento dell'obiettivo; la resistenza rispetto ai possibili ostacoli, imprevisti, insuccessi, che possono caratterizzare il percorso d'azione. Le competenze volitive possono essere oggetto di azioni formative/educative intenzionalmente volte allo scopo di promuovere lo sviluppo (Pellerey, 2006). Kuhl (1994) definisce alcune strategie di autoregolazione dell'azione a livello metacognitivo che agiscono sul processo volitivo: di attenzione selettiva rispetto alle informazioni utili alla realizzazione dell'azione; di mantenimento nella memoria intenzionale delle informazioni che consentono la conservazione delle intenzioni e dei piani d'azione; di controllo cognitivo del sistema di informazioni necessarie ad avviare effettivamente l'azione; di controllo delle emozioni (ansia, frustrazione, tristezza) che potrebbero ridurre la forza della volizione nel portare a termine il percorso intrapreso; di salvaguardia delle motivazioni che determinano la spinta energetica dell'azione, rispetto alla possibilità dell'insorgenza di motivazioni contrastanti; la comunicazione della scelta effettuata a persone che possano supportare il soggetto nella realizzazione dei suoi progetti.

Le percezioni di *self efficacy* e le aspettative di successo, agiscono sulle competenze di autoregolazione: chi presenta percezioni più intense di autoefficacia tende maggiormente a sviluppare capacità di regolazione dello sforzo, di gestione dei processi attentivi, di perseveranza nell'impegno profuso. Le convinzioni di efficacia personale assumono un ruolo centrale nella riuscita negli studi, nel lavoro e nell'attuazione di strategie di cambiamento. La percezione della *self efficacy* determina la scelta degli obiettivi che le persone perseguono, come ovvio, maggiore è il senso di autoefficacia, più impegnativi saranno gli obiettivi scelti, più intense le energie investite e la perseveranza che caratterizzeranno il loro percorso di realizzazione (Bandura, 1997/2000).

3. I questionari di autovalutazione ai fini orientativi

In un'ottica di promozione di capacità auto-orientative, suscita un notevole interesse la possibilità di attivare, mediante appositi strumenti, un processo di riflessione e di autovalutazione dei livelli di competenza raggiunti nella dimensione autoregolativa dell'azione e dell'apprendimento. In primo luogo, perchè questo rappresenta uno step indispensabile nella prospettiva dell'avvio di percorsi autoformativi volti allo sviluppo delle competenze di autodirezione. Secondariamente, perchè la presa di coscienza da parte del singolo, riguardo alle risorse ed ai livelli di padronanza raggiunti, costituisce una condizione imprescindibile per l'attivazione dell'energia motivazionale che guida tutti i processi di apprendimento.

Le problematiche connesse alla valutazione delle competenze strategiche di tipo autoregolativo, sono state oggetto di studio da parte di vari autori e rappresentano un ambito di indagine su cui molto si è discusso e si continua a dibattere. Innanzitutto, come sostiene Pellerey (Bay, Grzadziel & Pellerey, 2010), per ottenere un giudizio valutativo sulle competenze che sia adeguatamente valido e verosimile, è necessario fare riferimento alla metodologia della "triangolazione". Essa si fonda sul ricorso ad una molteplicità di approcci valutativi: l'osservazione della prestazione nel momento della messa in atto da parte del soggetto, l'autovalutazione, l'analisi finale della qualità della performance e dei risultati conseguiti. È necessario, inoltre, ricordare che i questionari di autovalutazione si riferiscono alla dimensione soggettiva della competenza che si lega alle particolari modalità mediante le quali ogni individuo fa sue ed organizza conoscenze ed abilità, alle sfumature affettivo-motivazionali e di significato sulla base delle quali queste vengono integrate tra loro, all'auto-percezione dei propri livelli di padronanza.

Diversi per metodologia d'impostazione e tipo di approccio, sono i questionari di autovalutazione, elaborati a livello nazionale ed internazionale, centrati su singoli aspetti del processo auto regolativo [1]. Essi fanno riferimento tanto al contesto scolastico quanto a quello della formazione adulta.

Nel primo caso, uno strumento ampiamente validato e sperimentato è il MSLQ, *The Motivational Strategies for Learning Questionnaire*, di P. Pintrich e colleghi. Composto da 44 item ai quali lo studente può rispondere su una scala Lickert da 1 a 7 punti, indaga 5 fattori di natura motivazionale e strategica: Autoefficacia nello studio, Motivazione intrinseca, Ansia d'esame, Strategie cognitive di studio, Autoregolazione nello studio. Un ulteriore strumento è il *Survey of Study Habits and Attitudes*, progettato nel 1953 da Brown e Holtzman, riproposto da Polacek (1971) in una versione italiana dedicata a ragazzi di scuola media superiore, il *Questionario di efficienza allo studio*. Esso consente di indagare quattro aspetti fondamentali: la puntualità e la regolarità con le quali lo studente assolve agli impegni, il metodo di lavoro, le credenze nei confronti degli insegnanti, l'accettazione delle finalità dell'istruzione offerta dalla scuola. Il *Lassi (Learning and Study Strategies Inventory)*, elaborato da Weinstein, Schulte e Palmer nel 1987, si concentra sugli aspetti cognitivi, motivazionali ed emotivi che contribuiscono alla performance d'apprendimento.

Nell'ambito della formazione degli adulti, si può individuare il *Self Directed Learning Readiness Scale (SDLRS)* (Guglielmino, 1977). Esso si compone di 58 item, volti ad individuare le caratteristiche di un soggetto in grado di autodirigersi nell'apprendimento, afferenti alle dimensioni motivazionali, cognitive, metacognitive, alle capacità di base, all'apertura, alla passione. Il *Learning Profile Questionnaire (LPQ)* (Confessore, 2002), mira a valutare l'autonomia del soggetto rispetto ai processi di apprendimento attivati. Essa viene concepita come la capacità di affrontare in modo efficace e proficuo, mediante il ricorso tanto alle risorse personali interne al soggetto, quanto a quelle esterne (come il sostegno di altre persone), le varie esperienze di apprendimento e si esprime su vari livelli, che si articolano nello spazio intermedio tra due disfunzionali polarità estreme: la dipendenza nel processo di apprendimento da una direzione esterna ed eteronoma e l'indipendenza che si esplica nell'assenza di disponibilità ad accogliere una guida od un supporto esterno. Anche le indagini Pisa (2000-2009), promosse dall'OCSE, hanno valorizzato la necessità di valutazione di competenze di natura trasversale, definite *cross curricolari*. Accanto alle capacità di comprensione della lettura di testi scritti e di quelle matematiche e scientifiche, si è ritenuto di sottoporre ad un'adeguata analisi anche le competenze cosiddette cross-curricolari, trasversali alle singole discipline. Nello specifico, sono state oggetto di indagine le strategie cognitive (la reiterazione o memorizzazione, l'organizzazione e l'elaborazione) e metacognitive (i processi di monitoraggio e valutazione della propria attività durante lo studio), le abilità connesse allo studio (le abilità organizzative), le cognizioni riferite al sé (il concetto di sé, le auto-attribuzioni), la motivazione e l'impegno nello studio. Nel contesto italiano, C. Cornoldi, R. De Beni, A. Moè hanno sviluppato, nell'ambito dell'opera AMOS, vari questionari e prove volti ad indagare le capacità di studio, le strategie, gli stili e le convinzioni motivazionali. Il *Questionario delle strategie di studio (QSS)* analizza le valutazioni di efficacia, allo scopo di individuare il valore attribuito dallo studente alle strategie di studio e le valutazioni d'uso, relative al loro effettivo utilizzo da parte dello stesso. La differenza tra i punteggi ottenuti dalle due scale è indicativa di un'"incoerenza strategica", considerata predittrice del successo scolastico. Il *Questionario sull'approccio allo studio (QAS)* indaga sui comportamenti ed i metodi di studio attivati dagli studenti, il focus è posto sugli aspetti di tipo metacognitivo. Il *Questionario sugli Stili Cognitivi (QSC)*, concentra l'attenzione su due diverse modalità di elaborazione dell'informazione: lo stile globale-analitico e quello verbale-visivo. La *Prova di apprendimento (PA)* costituisce una prova di studio che consente di comprendere il livello di utilizzo, da parte dello studente, di appropriate strategie di apprendimento. Il *Questionario sulle Convinzioni (QC)* analizza, per l'appunto, le convinzioni dello studente sull'intelligenza e la personalità (che possono essere ritenute statiche o modificabili), la fiducia nella propria intelligenza e nella propria personalità, la percezione di abilità nello studio.

3.1 Il Questionario di Percezione delle Strategie d'Apprendimento (QSA) ed il Questionario di percezione delle competenze strategiche (QPCS)

Nel presente scritto si fa riferimento, in particolare, alla utilizzazione nella scuola secondaria superiore di due strumenti autovalutativi elaborati e validati da Michele Pellerey e collaboratori: il Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA) (Pellerey, 1996) ed il Questionario di Percezione delle Competenze Strategiche (QPCS) (Bay, Grzadziel & Pellerey, 2010).

Dalle precedenti ricerche, Pellerey individua un quadro di competenze strategiche che possono essere considerate alla base della capacità di auto-dirigersi, sia dal punto di vista “strategico” della autodeterminazione, sia da quello “tattico” della autoregolazione.

Il quadro può essere così sintetizzato:

Competenze strategiche messe in atto per capire e ricordare. Come noto, lo studio e l'apprendimento chiamano in causa azioni sequenziali tra le quali quella della comprensione e della memorizzazione. Ogni individuo adotta strategie personali per interiorizzare nuovi contenuti ed integrarli nella struttura di conoscenze ed esperienze consolidate. La modalità prevalente di elaborazione dell'informazione che il soggetto adotta in modo duraturo nel tempo ed estende a compiti diversi è stata definita *stile cognitivo* (Boscolo, 1981). La letteratura psicologica e pedagogica, ha evidenziato la presenza di stili differenti, alla luce dei quali ogni individuo si approccia alle situazioni di apprendimento, ad esempio Kolb (1985) distingue gli stili in accomodatore, divergente, assimilatore, convergente. Nell'ambito dell'azione di insegnamento è opportuno tener conto di ciò, non solo per attivare approcci didattici differenziati in relazione alle particolarità degli studenti, ma anche per motivare gli stessi all'adozione flessibile delle strategie cognitive più adeguate in relazione alla specificità del compito e delle situazioni.

Competenze strategiche relative alla disponibilità a collaborare nel lavoro e nell'apprendimento. E' ormai assodato che l'interazione sociale assume un ruolo centrale nell'apprendimento, anche nell'ottica dello sviluppo di capacità di lavoro in gruppo. Questa constatazione è alla base dei più moderni approcci di cooperative learning fondati su una visione socio-costruttivista. Vari autori nel corso del passato hanno sottolineato tale aspetto. Piaget (1985), evidenzia che il conflitto sociocognitivo derivante dallo scambio reciproco tra pari genera nel singolo nuove modalità interpretative della realtà che gli consentono di superare la fase del cosiddetto "egocentrismo cognitivo". Secondo Vygotskij (1987) in qualsiasi età, lo sviluppo cognitivo necessita dell'interazione sociale per esplicarsi pienamente. Sotto la guida di un adulto o grazie alla collaborazione tra pari, è possibile sviluppare un insieme più complesso di abilità rispetto a quello che si può ottenere mediante l'apprendimento individuale.

Competenze strategiche nel comunicare e nel relazionarsi con altri. In ogni contesto formativo o professionale la capacità di esprimere in modo chiaro e preciso i propri pensieri, i propri stati d'animo, le proprie conoscenze, costituisce una risorsa necessaria per la realizzazione personale del soggetto e per lo sviluppo di relazioni sociali fondate sulla trasparenza e l'accettazione reciproca. In ambito scolastico è possibile incrementare questo tipo di competenze mediante la promozione di attività che stimolino il soggetto a motivare e ad argomentare le proprie convinzioni (Cacciamani, 2008).

Competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa. Esse attengono alla conoscenza di sé, dei propri interessi, delle proprie potenzialità e aspirazioni. In un percorso educativo, le finalità formative dovrebbero integrarsi strettamente alla promozione nel discente della capacità di riflettere su stesso, di attribuire significato alla propria esistenza e di prefigurarsi un percorso mentale che lo guidi nella realizzazione dei suoi obiettivi di vita.

Percezione soggettiva di competenza: come noto, i giudizi di autoefficacia riguardo alle proprie capacità scolastiche o professionali influiscono sull'impegno e le energie attivati, sugli obiettivi perseguiti, sulla perseveranza dello sforzo nel conseguimento di una meta. Essi sono determinanti per lo sviluppo progressivo delle competenze, poiché motivano l'individuo ad affrontare compiti sfidanti e stimolanti, che promuovono la crescita personale (Bandura, 1997/2000).

Stile attributivo e competenze strategiche nel gestire le attribuzioni causali. Quest'ultime spesso non vengono espresse esplicitamente o percepite consapevolmente ma rimangono a livello tacito. Diviene, pertanto, significativa un'azione formativa volta a promuovere la consapevolezza del soggetto riguardo al ruolo della mediazione cognitiva nell'inferenza delle possibili cause degli eventi (Weiner, 1985). Sarebbe importante, ad esempio, che lo studente fosse consapevole del carattere mutevole dell'intelligenza in relazione all'apprendimento ed all'impegno nello studio.

Competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà. La legge di Yerkes e Dodson (1908) evidenzia chiaramente che l'ansietà mantenuta su livelli di attivazione ottimali (Eustress) conduce il soggetto al raggiungimento di prestazioni efficaci, garantendo un'adeguata reattività, attenzione e concentrazione. Come noto, d'altro canto, stati ansiosi particolarmente accentuati giocano un ruolo controproducente nei processi di apprendimento, inibendo le capacità cognitive. Nel corso del tempo, in ambito psicologico, sono state proposte diverse strategie utili a supportare il soggetto nella gestione efficace e produttiva della propria emotività.

Competenze strategiche nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione. Come già affermato nelle pagine precedenti, l'attivazione di comportamenti organizzati nell'ottica del raggiungimento di un determinato fine chiama in causa tanto i processi motivazionali quanto quelli volitivi di controllo dell'azione. "I processi volitivi possono essere considerati come una parte del più ampio sistema dei meccanismi di autoregolazione, e riguardano specificatamente la focalizzazione della propria attenzione ed impegno verso un obiettivo" (D'Alessio, Laghi & Palini, 2006).

Competenze strategiche nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere: coping. Le strategie di coping possono esser definite come «l'insieme degli sforzi comportamentali e cognitivi, volti alla gestione di specifiche richieste esterne e/o interne, valutate come situazioni che mettono alla prova o che in ogni caso eccedono le risorse di una persona» (Lazarus & Folkman, 1984). Esse sono centrate sulla dimensione cognitiva, nel momento in cui il soggetto tenta di attivare specifiche modalità di risoluzione dei problemi e su quella emotiva, quando si impegna nella gestione dei sentimenti negativi connessi alla situazione stressante.

La scuola secondaria superiore (che costituisce il primo vero snodo orizzontale dei percorsi d'istruzione nel sistema educativo italiano) rappresenta l'ambito privilegiato per la stesura da parte dello studente di un bilancio delle risorse possedute per affrontare efficacemente il percorso futuro.

Il QSA e il QPCS si propongono come strumenti di auto-valutazione, nella fase iniziale e terminale del percorso secondario, volti a favorire la riflessione e l'acquisizione di una maggiore consapevolezza sul livello di competenza raggiunto in alcuni degli aspetti necessari a procedere efficacemente nello studio e nel lavoro.

Il QSA è pensato per essere impiegato nell'ambito del primo biennio di questo ciclo scolastico; è evidente, in questo contesto, la necessità di coinvolgere lo studente in un percorso auto-formativo volto alla presa di coscienza ed alla valorizzazione delle competenze sviluppate nell'ambito dell'autoregolazione e dell'autodeterminazione (Pellerey, Epifani, Grzadziel, Margottini, & Ottone, in press). Rispetto a quest'ultima dimensione, assume un ruolo centrale la capacità di definire un progetto esistenziale, di studio, di lavoro e di attribuire significato alle proprie scelte e condotte. Il QSA costituisce uno strumento che ha ottenuto significativi riscontri nelle varie sperimentazioni, grazie alla semplicità di utilizzo, ai brevi tempi di somministrazione, alle ricadute sul piano educativo e didattico. Esso costituisce un elemento di riferimento che, se correttamente utilizzato, consente l'osservazione dell'allievo nel corso del suo cammino formativo ed, in un'ottica proattiva, la prevenzione dell'insuccesso scolastico. Si compone di quattordici scale valutative, delle quali sette attinenti alla dimensione cognitiva e sette a quella affettivo-motivazionale. È strutturato in 100 frasi, descriventi un modo di agire, di giudicare le situazioni e se stessi, di vivere emotivamente le varie esperienze in un contesto formativo.

Il QPCS, è stato ideato per essere impiegato alla conclusione del secondo ciclo d'istruzione superiore. Gli studenti, in questo caso, manifestano la necessità di orientarsi verso il percorso di studio terziario o di lavoro successivo al diploma. Il questionario promuove la riflessione sul proprio livello

di preparazione nell'affrontare gli impegni futuri. Si configura come uno strumento di autovalutazione del livello di sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro. Il QPCS prende in considerazione due dimensioni della competenza che interagiscono trasversalmente tra loro. La prima fa riferimento a tre ambiti: «le competenze strategiche in riferimento all'io-sé[;] le competenze strategiche in riferimento alla vita sociale, in particolare competenze relazionali e comunicative[;] le competenze strategiche riferibili al compito di apprendimento e/o di lavoro professionale» (Bay, Grzadziel & Pellerey, 2010, p. 72). La seconda attiene alle competenze di gestione dei processi: cognitivi e metacognitivi (è stata focalizzata l'attenzione sulle strategie adottate per comprendere e ricordare contenuti in modo efficace); affettivi e motivazionali (la valutazione, in questo caso, ha per oggetto la capacità di gestione delle reazioni emozionali, l'ansietà di base e quella correlata a particolari situazioni di studio o di lavoro, il Locus percepito dal soggetto e gli stili di attribuzione); volitivi e conativi (si riferiscono alla capacità di portare a termine responsabilmente, nei tempi prestabiliti, con costanza e perseveranza gli impegni assunti).

Ai fini orientativi, l'impiego di questo tipo di strumenti assume un valore specifico: consente di stimolare l'autoriflessione e la presa di coscienza riguardo ad alcuni aspetti spesso poco controllati intenzionalmente, del proprio modo di relazionarsi alle varie situazioni di studio e di vita. I questionari, inoltre, sollecitando lo studente a riflettere sul significato attribuito al proprio percorso di crescita formativa e professionale, focalizzano l'attenzione sulla dimensione dell'autodeterminazione, del soddisfacimento delle motivazioni intrinseche e sul possesso da parte del singolo di un progetto esistenziale che lo guidi nelle proprie scelte.

Oltre che sollecitare una adeguata riflessione, da parte degli studenti, utile a sviluppare più alti livelli di consapevolezza è altrettanto importante promuovere, da parte dei docenti, un uso delle informazioni ottenute dal questionario per sviluppare quegli interventi educativi e didattici volti a potenziare in ciascuno studente i propri punti di forza e al tempo stesso realizzare interventi di carattere compensativo in quegli ambiti che dovessero risultare carenti. È opportuno a questo punto sottolineare che tanto QSA quanto QPCS sono questionari che si fondano sulla autopercezione da parte dell'allievo, ossia restituiscono un profilo corrispondente a come l'allievo si percepisce e/o a quanto decide di esporre. Pertanto una efficace integrazione di tali strumenti nella didattica curricolare suggerisce di procedere con una raccolta sistematica di informazioni che consentano di costruire un quadro ricco e al tempo stesso affidabile.

Come suggerisce Pellerey (2011) «di procedere secondo un piano di lavoro che si richiama al metodo della "triangolazione", spesso utilizzato nella ricerca educativa. In sintesi, si tratta di raccogliere informazioni pertinenti, valide e affidabili con una pluralità di modalità di accertamento, in genere almeno tre, che permettano di sviluppare un lavoro di interpretazione e di elaborazione del giudizio che sia fondato e conclusivo. Nel nostro se ne possono citare tre principali: l'osservazione sistematica, l'autovalutazione, l'analisi delle prestazioni e della loro qualità».

4. La piattaforma on line *competenzestrategiche.it*

Il QSA è uno strumento piuttosto noto ed ampiamente utilizzato nella scuola secondaria superiore. Il QPCS è più recente, ma nel corso dell'ampia sperimentazione condotta per giungere alla sua forma definitiva è stato utilizzato in parecchi istituti superiori in Italia e all'estero.

Come si ricorderà, il QSA (Pellerey & Orio, 1996) è corredato da versione software allegata al volume, tramite dischetto, che consente l'immissione informatica delle risposte raccolte attraverso la somministrazione cartacea dei questionari e procede alla elaborazione automatica dei dati e alla pubblicazione degli esiti. Pertanto, scopo prioritario del software è quello di supportare il docente nella fase di elaborazione dei questionari. Anche se la procedura risulta di grande utilità ed efficacia, è richiesto al docente un carico di lavoro piuttosto impegnativo nella fase di inserimento delle risposte date ai questionari. Si aggiunga che la veloce obsolescenza delle tecnologie e dei sistemi operativi ha reso difficile, per l'utente medio, l'utilizzo del software originario che funziona sotto sistema operativo MS-DOS.

L'evoluzione delle tecnologie di rete, ed in particolare della diffusione del web nella scuola e in famiglia, ha suggerito, negli ultimi anni, di sviluppare nuove modalità di utilizzazione dei questionari. Attraverso la rete, infatti, si è di fatto concretizzata l'idea di poter rendere "capillare" tanto la fase di somministrazione quanto quella di correzione dei questionari e restituzione in tempo reale dell'esito delle elaborazioni, sia a livello collettivo (di classe) sia individuale (di singolo alunno).

L'idea di sviluppare il software originario, adeguandolo alle nuove possibilità offerte dalle tecnologie di rete è confluita, pertanto, nel progetto di una piattaforma on line che potesse raccogliere sia le funzioni di somministrazione e compilazione dei questionari sia di immediata elaborazione delle risposte e restituzione del profilo, in forma grafica, subito interpretabile da parte dell'utente. Al tempo stesso, per rafforzare l'idea di promuovere, intorno all'uso dei questionari, una serie di strumenti di carattere didattico è stato realizzato un ambiente interattivo che ha la funzione di raccogliere la documentazione di carattere tecnico e didattico e un adeguato spazio comunicativo finalizzato a sviluppare il confronto tra docenti, operatori, ricercatori ed esperti nella prospettiva di favorire la costruzione di una "comunità di pratica" (Wenger, 2006) intorno al tema della autovalutazione e sviluppo delle competenze strategiche nella scuola.

La piattaforma www.competenzestrategiche.it è stata, quindi, realizzata attraverso un progetto di ricerca finanziato dal Cnos-Fap sotto la direzione di Michele Pellerey ed è attualmente a disposizione delle scuole interessate..

L'ambiente multilingue è stato implementato, per il momento, in due versioni: in lingua italiana e lingua polacca. Quindi, sia la somministrazione dei questionari sia l'accesso alle funzioni di elaborazione dei dati è possibile in entrambe le lingue. Questo ha consentito, nella fase di sperimentazione, la somministrazione diretta di un grande numero di questionari presso istituti italiani e presso istituti polacchi.

La progettazione ed implementazione della piattaforma on line [competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it) vuole rispondere alle molte richieste, provenienti dalla scuola e più in generale dagli istituti ed enti di istruzione e formazione, di poter somministrare i questionari QSA e QPCS su ampia scala ed ottenere i dati elaborati in tempi rapidi e con un impiego di risorse compatibile con lo svolgimento delle consuete attività didattiche.

Attraverso la piattaforma si intende quindi rispondere alle seguenti esigenze:

Somministrare i questionari in modalità on line, attraverso una interfaccia semplice ed intuitiva;

Consentire a più soggetti contemporaneamente (una o più classi di alunni) di poter compilare i questionari;

Restituire in tempo reale le elaborazioni dei questionari, sia a livello aggregato di istituto o di classe, sia a livello individuale di singolo alunno con un profilo degli esiti facilmente leggibile ed interpretabile;

Consentire in modo altrettanto semplice ed efficace la conservazione e la consultazione dei dati raccolti;

Raccogliere e diffondere una adeguata documentazione di supporto tecnico e didattico all'uso dei questionari nei diversi contesti formativi;

Sviluppare un ambiente aperto al confronto tra docenti, operatori e ricercatori per un ulteriore sviluppo degli strumenti e delle pratiche didattiche connesse all'uso dei questionari.

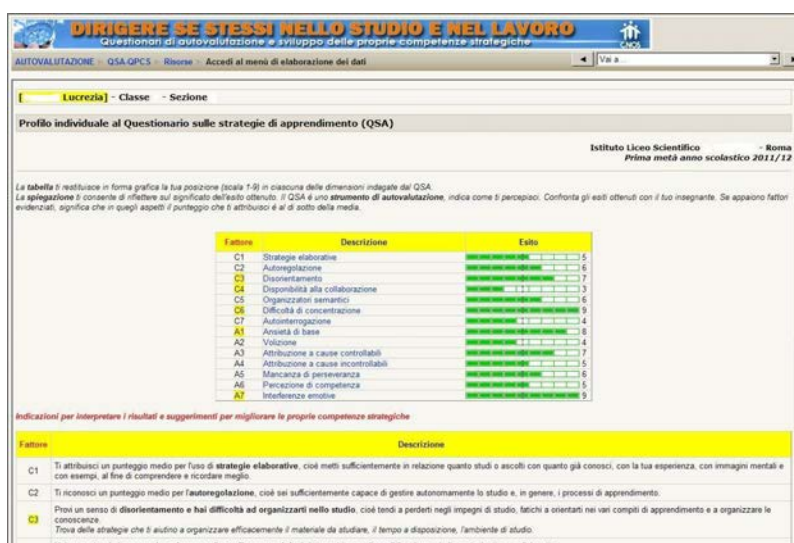
Per rispondere alle esigenze sopra delineate sono state adottate soluzioni tecniche avanzate che hanno consentito l'implementazione di un ambiente molto affidabile e al tempo stesso semplice da utilizzare.

Si tratta di un ambiente aperto a più soggetti: studenti, docenti, ricercatori e operatori di orientamento, che consente di utilizzare in modo semplice e funzionale il QSA ed il QPCS utili a promuovere, nei contesti di istruzione e formazione, una conoscenza ed una riflessione, più ampia di quanto non accada solitamente, su alcune dimensioni cognitive, affettive e motivazionali che sono alla base di quelle competenze strategiche necessarie a progettare e tenere sotto controllo il proprio progetto di studio e di lavoro.

La piattaforma oltre a consentire la somministrazione on line dei questionari e l'immediata restituzione degli esiti a livello di istituto, di classe e del singolo studente comprende alcuni strumenti utili all'insegnante per approfondire l'analisi dei profili e costruire intorno ad essi interventi di carattere educativo e didattico finalizzati allo sviluppo delle competenze strategiche. In particolare si tratta di:

- una guida alla compilazione dei questionari ed interpretazione degli esiti;
- un libretto delle competenze strategiche, utile a sviluppare nell'alunno una riflessione critica sul profilo ottenuto dal QSA;
- materiali didattici con suggerimenti e proposte di utilizzazione dei dati raccolti, attraverso i questionari, utili a favorire la progettazione di percorsi orientati a consolidare o a promuovere le competenze che risultassero meno sviluppate;
- uno spazio di comunicazione e interazione tra docenti, studenti ed esperti che si propone di accompagnare e sostenere docenti ed operatori, interessati all'uso dei questionari, nelle attività di somministrazione, elaborazione ed interpretazione degli esiti ottenuti nonché ad approfondire le questioni di carattere teorico ed operativo legate all'uso degli strumenti proposti.

Gli esiti della compilazione del questionario sono dati dalla restituzione di un profilo individuale che riporta in forma grafica, integrata da un commento testuale, l'elaborazione dei punteggi. Quello che segue è un esempio di profilo grafico ottenuto al termine della compilazione del QSA.



Nella tabella sono evidenziati in giallo i fattori di criticità.

Il profilo grafico ottenuto consente di valutare in modo semplice ed efficace la distribuzione dei punteggi per ciascun fattore e di verificarne il posizionamento nella media oppure sopra o sotto di essa. Basta interpretare la dimensione della colonnina in colore verde rispetto al valore centrale della scala, segnata da un tratto verticale (v. figura sopra). Per facilitare la lettura dei risultati, i fattori sui quali porre attenzione, in quanto possibili indici di criticità, sono evidenziati con il colore giallo. La rappresentazione grafica del profilo, anche per favorire un riscontro immediato da parte dello stesso studente, è completata da un commento di tipo testuale degli esiti, che segue nella pagina il profilo grafico. Per ciascuno dei fattori, il commento esplicita il posizionamento rispetto alla scala e fornisce una interpretazione del suo significato con eventuali suggerimenti di carattere compensativo, qualora il punteggio potesse essere interpretato come indice di criticità.

Infine, cliccando sopra la voce sintetica di ciascuno dei fattori è possibile avere una descrizione più dettagliata del fattore stesso e delle sue implicazioni rispetto alle strategie di apprendimento.

Il profilo ottenuto, può essere stampato direttamente dallo studente oppure inviato ad un indirizzo e-mail, in modo da poter essere utilizzato per le attività didattiche conseguenti a partire da quella della compilazione del proprio libretto delle competenze (che può essere scaricato e stampato dalla piattaforma stessa).

Per quanto riguarda gli strumenti di analisi a disposizione del docente, oltre a tutti i profili individuali degli alunni, sono disponibili prospetti dei punteggi organizzati tanto a livello di classe quanto di istituto. In particolare dal prospetto di classe il docente può ricavare utili informazioni che consentono di individuare sia quali alunni necessitano di una maggiore attenzione sia quali fattori presentano un grado di problematicità a livello di classe e quindi quali strategie di intervento adottare.

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
1	3	6	6	4	6	4	5	6	4	4	4	5	5	5
2	5	8	5	6	5	6	6	7	4	4	5	5	6	6
3	5	4	4	4	8	6	6	6	6	6	5	6	4	4
4	3	5	7	4	5	2	6	8	3	4	7	7	7	7
5	4	5	3	9	8	6	5	3	5	5	4	5	6	6
6	8	6	5	8	9	7	8	1	4	5	4	5	8	5
7	5	6	7	1	6	9	4	4	4	7	5	6	5	3
8	5	7	4	6	9	7	4	6	5	8	5	6	8	6
9	6	7	5	7	8	8	3	8	8	8	8	8	8	6
10	6	6	4	7	5	5	8	5	6	9	4	4	8	8
11	8	8	5	8	4	7	8	7	7	7	5	4	6	7
12	3	5	3	7	4	4	6	3	7	5	4	3	5	3
13	3	7	5	8	4	7	1	6	6	7	5	5	5	3
14	3	3	4	6	7	4	3	3	1	3	5	6	6	3
15	3	4	6	8	5	8	3	6	4	7	5	8	8	4
16	6	2	6	5	6	7	3	1	1	7	6	5	9	3
17	7	6	5	7	7	7	9	4	5	4	6	7	8	7
18	5	8	4	6	5	2	4	4	6	8	3	4	1	6
19	7	7	3	6	5	4	7	4	8	6	2	5	6	4
20	8	9	5	4	8	7	8	8	9	5	3	9	8	8
21	5	8	6	9	5	7	8	2	5	6	5	6	9	4
22	6	6	3	4	5	6	6	4	6	7	3	4	9	5
23	6	5	2	9	9	1	4	5	6	4	1	3	4	2
Media	5,4	5,4	4,4	6,3	6,0	5,7	5,5	4,4	5,3	6,1	4,5	5,0	6,3	5,2

Come si vede dalla figura sopra, le caselle colorate evidenziano i fattori di criticità, pertanto una lettura in orizzontale consente di individuare quegli studenti che presentano nel complesso un profilo “critico”, mentre una lettura in verticale consente di individuare quali sono i fattori con più alta condensazione di criticità.

Note

[1] In questa sede, non ci si dilungherà nella loro presentazione, non essendo questa la finalità dello scritto, ma si rimanda ad alcuni riferimenti bibliografici per chi fosse interessato ad approfondire.

Bibliografia

Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.

- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni* (Lo Iacono G., trad.). Trento: Erikson. (Opera originale pubblicata 1997).
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-I). In Bar-on R., & Parker J.D.A. (eds.), *The Handbook of emotional Intelligence*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2002). *Bar-on Emotional Quotient Inventory: Short Technical Manual*, Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bay, M., Grzadziel, D., & Pellerey, M. (2010). *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*. Roma: Rapporto di ricerca, CNOS FAP.
- Boscolo, P. (1981). Intelligenza e differenze individuali. In A.A.V.V., *Intelligenza e diversità*. Torino: Loescher.
- Bruscaglioni, M. (2007). *Persona empowerment*. Milano: Franco Angeli.
- Carre, P., Moisan, A. (2002). *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris: L'Harmattan.
- Cornoldi, C., De Beni, R. & Moè, A. (2003). *Abilità e Motivazione allo Studio: prove di valutazione e orientamento*. Trento: Erickson.
- D'Alessio M., Laghi F., & Pallini S. (2006). *Mi oriento. Il ruolo dei processi motivazionali e volitivi*. Padova: Piccin.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Domenici G. (2009), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari: Latreza
- Domenici G., Margottini M. (2007), *L'orientamento diacronico-formativo tra scuola e università in Grange Sergi T., L'orientamento nella progettualità educative*. Lecce: Pensa Multimedia
- Goleman, D. (1999). *Intelligenza emotiva*. Milano: Bur.
- Guglielmino, L. M. (1978). Development of the self-directed learning readiness scale (Doctoral dissertation, University of Georgia, 1977). *Dissertation Abstracts International*, 38, 6467A.
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in Motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11, 101-120.
- Kolb, D. A. (1985). *LSI Learning Style Inventory: Self-Scoring Inventory and Interpretation Booklet*. Boston: McBer and Co.
- Kuhl, J., & Beckmann, J. (eds). (1994). *Volition and personality. Action versus state orientation*. Göttingen: Hogrefe.
- Lazarus R. S., & Folkman S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1996). Career development from a social cognitive perspective. In Brown, D., Brooks, L. & Associates, *Career choice & development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Nota, L., & Soresi, S. (2010). *Sfide e nuovi orizzonti per l'orientamento. Metodologie e buone pratiche*. Firenze: Giunti.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La scuola.
- Pellerey, M., & Orio, F. (1996). *Questionario sulle strategie d'apprendimento (QSA). Con 25 schede e floppy disk*. Roma: Las.
- Pellerey, M., Epifani, F., Grzadziel, D., Margottini, M. & Ottone, E. (in press). *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*.
- Piaget, J. (1985). *The equilibration of cognitive structures*. Chicago. IL: University of Chicago Press.
- Pintrich, R. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

- Pombeni, M.L. (2007, Ottobre). *Metodologie per lo sviluppo delle competenze orientative. Il contributo della scuola nel processo di orientamento*, Intervento al Convegno Tavolo per l'orientamento, Tione.
- Savickas, M.L. (1997). Carter adaptability: An integrative construct for life-span, Life-space Theory. *The career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Vygotskij, L. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Yerkes, R.M., Dodson, J.D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482.
- Zimmerman, B.J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp 1-25). New York: Springer.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Boekaerts, M., Pintrich, P.R., & Zeidner, M. (ed.), *Handbook of self-regulation* (pp 13-39). San Diego, C.A.: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2001). Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective. In Ferrari, M. (ed.), *The pursuit of excellence through education* (pp 85-110). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B.J. (2002). Achieving self-regulation: The trial and triumph of adolescence. In Pajares, F., & Urdan, T., *Academic motivation of adolescents* (pp 1-27). Greenwich: IAP.

L'orientamento alla prova della contemporaneità *di Federico Batini*

L'orientamento è oggi in piena crisi, determinata dalla molteplicità di cambiamenti che riguardano le dinamiche del mondo del lavoro, la perdita di linearità dei percorsi formativi e di carriera ma anche dimensioni quali i processi di costruzione dell'identità e l'attribuzione di senso e significato all'esperienza propria ed altrui. Queste modificazioni spingono in direzione di approcci che, come quelli narrativi, prevedano, come obiettivi, l'acquisizione di competenze di autorientamento che le ricerche rivelano essere capaci di rispondere alle necessità individuali ed ai cambiamenti sociali.

The guidance is now in full crisis, caused by the multiplicity of changes that involve the dynamics of the labor, the loss of linearity of training and career but also large ones such as the processes of identity construction and the attribution of meaning own and others' experience and meaning. These changes are pushing in the direction of approaches, such as narrative, providing targets of the acquisition of skills for self research shows that being able to respond to individual needs and social changes.

“Galatea appartiene ad un altro mondo,
che non conosce il peccato originale.

Il corpo, la nudità, la sensualità
si possono rappresentare, sono belle.

La felicità è possibile.”

(G. Mantovani, Spezzando ogni cuore, Il mio libro, 2012)

"Mentre camminava per Regent's Park

– lungo un viale che sempre sceglieva, tra i tanti –

Jasper Gwyn ebbe d'un tratto la limpida sensazione
che quanto faceva ogni giorno per guadagnarsi da vivere
non era più adatto a lui.

Già altre volte lo aveva sfiorato quel pensiero,
ma mai con simile pulizia e tanto garbo."

(A. Baricco, Mr Gwyn, Feltrinelli, 2011)

1. Le modificazioni dell'orientamento

A partire dalla seconda metà degli anni Novanta abbiamo assistito ad un processo attraverso il quale la concezione socialmente condivisa di orientamento (con le dovute eccezioni dovute alla bassa conoscenza da parte dell'utenza media delle finalità dell'orientamento medesimo) è stata rimessa in discussione (Batini, 2011a; Grimaldi, 2005; Grimaldi, 2003a).

Le mutate dinamiche del mondo del lavoro, le differenze insorgenti negli ultimi anni riguardanti i processi di costruzione delle identità individuali, la perdita di linearità nei processi di carriera, la logica lifelong ormai regolativa dei processi formativi, le discussioni e la ridefinizione delle finalità dei diversi segmenti di istruzione, hanno interrogato, negli ultimi dieci anni le finalità, le pratiche, i metodi e gli strumenti di orientamento producendone quella che possiamo definire come una “crisi di crescita” (flessibilità e precarietà si sono contese il ruolo di termine capace di dare senso alle traiettorie professionali ed esistenziali dei soggetti). Come tutte le crisi anche questa ha prodotto momenti di confusione, anche se, probabilmente, l'esito finale sarà quello di una ridefinizione dell'identità stessa dell'orientamento in direzione di una risposta efficace agli interrogativi posti dai tempi che stiamo vivendo: “quello che manca al sistema di orientamento nazionale, connotandosi

così come un sistema dagli obiettivi poco chiari e dai contorni sfumati, è una chiara e condivisa produzione normativo-legislativa. E necessario quindi che pratiche e servizi siano ancorati a solidi e stabili modelli di riferimento, ad obiettivi espliciti e condivisi, ad una attenta e permanente lettura ed analisi della domanda, a strumenti validi e attendibili, a modelli di competenze e professionalità degli operatori chiaramente definiti, a strutture ed attrezzature comode ed agevoli” (Grimaldi, 2005).

Mentre il processo di cambiamento sopra accennato sta giungendo a maturazione, infatti, si possono evidenziare ancora rilevanti contraddizioni rispetto a finalità tutto sommato condivise.

2. Le contraddizioni ancora in gioco e le modificazioni sociali e nelle vite individuali

L'orientamento dovrebbe chiaramente definirsi come un processo che centra la propria utilità nel consentire ai soggetti di poter effettuare scelte circa il proprio progetto formativo, professionale ed esistenziale tout court, l'Isfol definisce l'orientamento come “un'azione globale in grado di attivare e facilitare il processo di conoscenza del soggetto”. Eppure da una parte la riflessione e la ricerca sull'orientamento paiono essere arrivati a un accordo sulle necessità di personalizzazione e sulla valenza di empowerment dell'orientamento medesimo, dall'altra assistiamo ancora alla produzione di strumenti ancorati a concezioni ormai superate dello stesso e vediamo, contemporaneamente, pratiche legate ancora a teorie inscritte in modelli di società oggi inapplicabili alla società globale delle complessità, della velocità.

In una società il cui volto viene trasformato da queste modificazioni che producono, sempre più spesso, anche ostacoli alle vite individuali (il cambiamento, come è noto, è possibile fonte anche di gioia, ma è sempre un trauma, che necessita di un transito fuori dal “se stessi” di prima, e provoca sempre delle “resistenze”) e difficoltà a determinare e mettere in campo livelli di decisionalità, di stabilità e di sicurezza capaci di consentire l'esercizio di una progettualità formativa, professionale, esistenziale. Occorre volgere lo sguardo con decisione verso le nuove necessità e i nuovi bisogni orientativi.

In momenti di crisi come questi, sinché non si giunga a nuove ridefinizioni, sia dei modelli di vita e convivenza sociale, sia di concezioni, modelli e strumenti di orientamento è la qualità agita dei professionisti a costituire un importante “salvagente” per i soggetti che hanno bisogno di orientamento, affinché non siano loro a “pagare il conto” dell'impasse di crescita di cui sopra e delle modificazioni sociali legate alla crisi economica ed al rilevante disagio presente in larghi strati della popolazione (si pensi soltanto alla sostanziale modificazione dei sistemi di welfare che modifica i modelli culturali attraverso i quali ci siamo rappresentati il futuro).

Ci troviamo a vivere un tempo storico in cui, per la prima volta, l'esperienza della generazione precedente non risulta applicabile, se non in piccola parte, alla generazione successiva poiché le informazioni si diffondono con tempi contratti, globalizzati, perché la tecnologia irrompe nelle nostre vite e cambia le pratiche di informazione, conoscenza e relazione, perché i mutamenti economici non sono più gradualmente e risultano poco prevedibili.

Siamo nel tempo del cambiamento, della flessibilità, velocità, globalizzazione e glocalizzazione, tutte parole che sono uscite dall'utilizzo ristretto di un gruppo di professionisti ed esperti per approdare al linguaggio comune: i media di ogni tipo ne abusano, le riflessioni, le soluzioni proposte, le analisi omnicomprendenti, le interpretazioni si succedono. A fronte di questi cambiamenti le persone perdono i riferimenti certi e si trovano a “navigare a vista”, spesso senza avere un'adeguata “attrezzatura” per farlo.

L'orientamento, in questo tempo, sta, oggi, lentamente uscendo da una crisi di crescita che, come tutte le crisi, ha portato ad una ridefinizione dell'identità dell'orientamento stesso.

3. L'orientamento formativo ed i bisogni dell'utenza

Per tutti i motivi sopra ricordati oggi all'orientamento si assegna, infatti, anche (e forse soprattutto)

uno scopo formativo: riuscire a dotare le persone di tutte quelle competenze che una società come quella contemporanea richiede per gestire e controllare la propria esistenza. Per semplificare se l'accompagnamento, comunque inteso, ad una scelta può aver caratterizzato l'orientamento nella parte terminale del secolo scorso (quando la maggior parte delle scelte si collocavano in momenti socialmente definiti), oggi che le scelte si reiterano e si moltiplicano nella vita di ciascuno occorre pensare al “saper scegliere, saper progettare, saper adottare strategie, essere consapevoli delle proprie competenze e saperle mobilitare”, tutto ciò in modo adeguato alla costruzione di un progetto formativo, professionale e di vita in continua ridefinizione.

Le difficoltà che le persone incontrano a mettere in campo livelli di decisionalità, di stabilità e di sicurezza capaci di consentire l'esercizio di una progettualità formativa, professionale, esistenziale ridefiniscono allora la sostanza stessa dell'orientamento, ne interrogano le modalità, le funzioni, le acquisizioni, le professionalità che vi intervengono. Tramontati alcuni equivoci riguardo all'orientamento che l'hanno visto schiacciarsi ora su modalità di tipo attitudinale, ora su modalità di tipo esclusivamente informativo, ora su procedimenti di vera e propria sostituzione della decisionalità del singolo soggetto con quella dell'orientatore (variamente inteso), oggi l'orientamento sta assumendo, finalmente, una nuova valenza appropriata ai tempi in cui viviamo.

Una recente ricerca, inedita [1], diretta dallo scrivente ha evidenziato come i ragazzi iscritti al primo anno dell'Università di Perugia, nella Facoltà di Scienze dell'educazione, ritengano, con una percentuale superiore al 60%, che l'orientamento sia affrontato, nella scuola secondaria di secondo grado in modo superficiale. Non sarà privo di rilievo notare che il 74% ritiene di aver effettuato la scelta universitaria soprattutto per una decisione personale e una percentuale quasi altrettanto alta correla questa scelta al desiderio di operare nel campo educativo e che la rilevanza maggiore delle informazioni va attribuita, per il 50% dei partecipanti, alle informazioni reperibili on line [2].

L'informazione più importante che si rileva però, ai fini di questo contributo, è quella relativa al significato attribuito all'orientamento che è, per il 26% dei soggetti che hanno risposto al questionario soprattutto un percorso di “crescita personale” e per il 34% un processo attraverso il quale si “apprende a prendere decisioni”. Si tratta, in ambedue i casi, di formulazioni e convinzioni che riguardano strettamente le finalità dell'orientamento formativo che, oltre a rispondere alle richieste del mondo contemporaneo, e delle esigenze evidenziate dalla ricerca sul campo inizia a rispondere in modo coerente ai bisogni formulati dagli utenti. Particolarmente rilevante appare allora, questo processo di cambiamento attraverso il quale l'utenza appare, con una percentuale significativa (complessivamente il 60%) maggiormente consapevole del proprio bisogno orientativo e di cosa chiede ai percorsi, ai processi, alle iniziative di orientamento [3].

4. L'orientamento narrativo: un modello di orientamento formativo

L'orientamento narrativo si colloca all'interno dei paradigmi formativi dell'orientamento. L'orientamento narrativo è un metodo sviluppatosi in Italia dalla fine degli anni '90 (precisamente a partire dal 1997) che si pone la finalità di sviluppare nei soggetti la strumentazione atta all'esercizio di un maggiore controllo e di un maggior potere sulla propria vita e sulle proprie scelte, al proprio centro pone l'empowerment. Il soggetto sta al centro del percorso e l'autonomia costituisce un obiettivo costante. Ciascuno, questo uno degli assunti alla base dell'orientamento narrativo, se adeguatamente supportato, se gli si consente, cioè, di sviluppare competenze atte alla redazione della “sceneggiatura” del proprio futuro è in grado di governare e gestire la propria esistenza, di essere autore e interprete del “romanzo” della propria vita, ciascuno deve assumere l'obiettivo di determinare attivamente ciò che gli accade e gli accadrà.

L'orientamento narrativo utilizza propriamente le narrazioni e i racconti (i racconti orali, i romanzi, i film, gli audiovisivi ecc.) come materiali attraverso i quali facilitare i processi di costruzione di identità e lo sviluppo di competenze da parte dei soggetti per consentirne l'autorientamento.

Le storie possono costituire, in tal senso, un importante supporto: non soltanto, come sostengono alcuni, attraverso procedimenti di tipo autobiografico che consentano l'esplicitazione, l'interpretazione

e la risignificazione della storia di un soggetto (comunque necessaria), ma proprio come strumenti di orientamento. L'utilizzo delle narrazioni presenta numerosi vantaggi consentendo la condivisione di significati, allenando l'interpretazione, stimolando l'immaginazione e l'abitudine a costruire ipotesi e schemi di azioni per il futuro, sviluppando la capacità di assumere diversi punti di vista, sviluppando capacità strategiche, il tutto attraverso procedimenti di tipo metaforico e agendo su una dimensione costitutiva del pensiero (il pensiero narrativo).

In una situazione come quella brevemente descritta nei paragrafi precedenti, complicatasi più che semplificatasi negli ultimi anni, i bisogni di orientamento, complice lo sfaldarsi dei riti di passaggio, delle transizioni certe, socialmente definite, emergono con maggior forza. Eppure il bisogno orientativo è stato spesso estroflesso: in una società nella quale, come anticipato, le scelte si collocavano in momenti socialmente definiti erano “gli altri” a decidere quando un soggetto avesse bisogno di un supporto orientativo (professionale o meno, informativo o di accompagnamento che fosse): genitori, insegnanti, famiglia, luoghi di aggregazione.

I cambiamenti intervenuti a livello sociale e gli inevitabili riflessi nelle vite individuali, con esiti anche molto differenti tra loro, richiedono ai soggetti di conoscere ed esplicitare il proprio bisogno orientativo: proprio questo è il primo passo per orientarsi.

I processi attraverso i quali ci raccontiamo e definiamo, attraverso cui attribuiamo significato all'esperienza nostra ed altrui, attribuiamo valore agli avvenimenti e i processi attraverso i quali immaginiamo e progettiamo il futuro, sono processi eminentemente narrativi che si svolgono, in gran parte, a livello pre-riflessivo (Smorti, 2007): per questo un dispositivo estremamente utile può essere quello di sviluppare competenze narrative e usare le narrazioni al fine di costruire la propria identità e progettare il proprio futuro con una forte componente di intenzionalità e riflessività che ci eviti di essere manipolati dalle micro-narrazioni imperanti.

I procedimenti narrativi usati infatti dal marketing, dalla politica, dai media in genere, ci riservano, in alternativa, significati, identità, valori “pronti da cuocere” in una sorta di take away dei significati, dell'identità, del futuro.

Le storie possono costituire, in tal senso, se opportunamente agite, uno strumento di rara potenza per supportare i processi di immaginazione e di costruzione del proprio futuro.

L'uso delle narrazioni consente allora se ce ne appropriamo, se le “rubiamo”, se sono messe a disposizione di ciascuno, se ogni soggetto può impadronirsene di “discernere ciò che non si vedeva sino a quel momento, dare un senso alla propria vita, simbolizzare la propria esperienza. Elaborare uno spazio ove si trovi posto, vivere momenti calmi, poetici, creativi e non essere solo oggetto di valutazione in un universo consumista. Trasformare ciò che è strano, inquietante, in familiare e ciò che è familiare in qualcosa che stupisca. Coniugare i diversi universi culturali dei quali ciascuno è portatore. Assumere il proprio ruolo in uno sviluppo condiviso ed entrare in relazione con gli altri in modo meno violento, meno offeso, pacificato. La posta in gioco è importante: si tratta di non lasciare il monopolio del senso, dei racconti ai demagoghi politici, agli estremisti religiosi, ai guru ed ai ciarlatani, ai tiranni domestici... o al solo «ordine di ferro televisivo» (Petit, 2010b, p. 39).

Note

[1] La ricerca ha interessato un campione di 200 studenti dei diversi corsi di laurea afferenti alla Facoltà citata attraverso un questionario a risposte multiple.

[2] Soltanto il 17% ha ritenuto significative le informazioni ricevute dalle segreterie universitarie o quelle rese disponibili da opuscoli contenenti informazioni sull'università medesima.

[3] In un intervento richiestomi in occasione di un convegno nazionale sull'Orientamento, organizzato dalla Rete degli Informagiovani”, svoltosi nel dicembre 2011 a Cremona e significativamente intitolato “L'orientamento di fronte alle sfide del XXI secolo” ho avuto modo di interagire con molte classi di studenti della scuola secondaria di secondo grado. La mia funzione era infatti quella di condurre un focus -group di dimensioni ciclopiche in cui potessero esplicitarsi, a seguito di alcuni stimoli da me forniti, i bisogni e i desideri in termini di orientamento dei ragazzi/e partecipanti. Una

prima notazione riguarda l'eccessivo ancoraggio dei ragazzi/e (ancoraggio imputabile più agli adulti di riferimento che a loro) alla professione futura (nel senso delle possibilità occupazionali più che nel senso della motivazione all'attività lavorativa, ancoraggio che viene confermato dalla ricerca citata nel testo e svolta con gli studenti universitari perugini nello stesso periodo) nella scelta dei loro percorsi formativi, quasi che fosse ancora realistico effettuare la scelta di un percorso universitario sulla base delle odierne possibilità occupazionali (che si saranno, senza dubbio, modificate una volta che il percorso medesimo sarà terminato). I ragazzi/e presenti hanno espresso bisogni e richieste che possiamo suddividere in poche aree:

- l'area dell'informazione: il bisogno di informazioni raccolte e chiare. La pluralità delle fonti, la difficoltà a distinguere le fonti autorevoli da quelle meno, l'incompletezza di alcune informazioni, costituiscono un ostacolo rilevante per i loro bisogni;
- l'area delle proposte esterne (i ragazzi chiedono una distinzione tra marketing e orientamento): il bisogno di presentazioni adeguate. Le giornate di presentazione delle Facoltà o i Saloni di Orientamento si risolvono, spesso in presentazione di scuole, corsi di laurea e altri percorsi in cui l'apparenza è più forte della sostanza, in cui il desiderio di "attrarre" è più forte del desiderio di fornire informazioni utili. I ragazzi/e propongono di costruire setting più mirati e specifici, privi di grandi sfarzi, nei quali siano loro a predisporre richieste e domande;
- l'area dell'orientamento formativo: i ragazzi/e percepiscono il bisogno di momenti in cui si affrontino i temi della scelta, della progettualità, dei modi migliori per costruire il proprio futuro, desiderano apprendere come si fa a pensare e progettare il proprio avvenire. Sentono il bisogno di conoscere le esperienze di ragazzi/e poco più grandi di loro, di come hanno vissuto, di come hanno scelto, di quali sono state le conseguenze, sentono il bisogno di conoscere le loro storie;
- l'area dell'esperienza: i ragazzi/e ritengono molto importante la possibilità di sperimentare direttamente ciò che poi devono/vogliono scegliere (dalla lezione universitaria non artificiale, sino a stage con ruoli reali...) e di conoscere le esperienze di altri (poco più grandi di loro).

I servizi di orientamento rivolti ai giovani hanno la possibilità di una negoziazione con loro, orientando il bisogno di orientamento attraverso degli stimoli, mantenendo la capacità di accogliere idee, intuizioni, proposte.

Bibliografia

- Batini, F. (a cura di). (2005). *Manuale per orientatori*. Trento: Erickson.
- Batini, F. (2011a). *Storie, futuro e controllo*. Napoli: Liguori.
- Batini, F. (2011b). *Storie che crescono*. Bergamo: Junior.
- Batini, F. (2008). *L'Isola Sconosciuta. Un progetto di orientamento narrativo. Metodi e risultati*. Lecce: Pensa.
- Batini, F. (07/2003). *Attraverso lo specchio*. Scuola dell'Infanzia, Firenze: Giunti.
- Batini, F. (2000). "Pedagogia narrativa" lemma per rubrica "Lessico pedagogico". *Studium Educationis*, 1.
- Batini, F. (2000). *La narrazione tra metodologia pedagogica e costruzione identitaria*, Scuola Materna, 2. Brescia: La Scuola.
- Batini, F., & D'Ambrosio, M. (2008). *Riscrivere la dispersione: scrittura e orientamento narrativo come prevenzione*. Napoli: Liguori.
- Batini, F., & Del Sarto, G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Batini, F., & Fontana, A. (2011). *Storytelling Kit. 99 esercizi per il pronto soccorso narrativo*. Milano: Etas.
- Batini, F., & Giusti, S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Batini, F., & Giusti, S. (A cura di). (2009a). *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*. Napoli: Liguori.

- Batini, F., & Giusti, S. (A cura di). (2009b). *Costruttori di storie (libro + CD Rom)*. Lecce: Pensa.
- Batini, F., & Giusti, S. (A cura di). (2010). *Imparare dalle narrazioni*. Milano: Unicopli
- Batini, F., Pratika (2009). *Questo libro è la tua storia*, Lecce, Pensa.
- Batini, F., Salvarani B. (1999a). *Tra pedagogia narrativa ed orientamento; primo tempo: appunti per una pedagogia narrativa*. Rivista dell'istruzione, 6. Rimini: Maggioli.
- Batini, F., Salvarani B. (1999b). "Tra pedagogia narrativa ed orientamento; secondo tempo: per un orientamento narrativo", in: *Rivista dell'istruzione*, n. 6 novembre-dicembre, Maggioli, Rimini.
- Batini, F., & Surian, A. (2008). *StOrientando: un progetto e una ricerca sull'orientamento narrativo*. Lecce: Pensa.
- Batini, F. Zaccaria R. (a cura di, 2002). *Foto dal futuro*. Arezzo: Zona.
- Batini, F., Zaccaria R. (a cura di, 2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: Angeli
- Bruner, J. (2002). *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Capecchi, G. (2005). *La formazione degli orientatori: esperienze europee*. In F. Batini (A cura di). (2005). *Manuale per orientatori*. Trento: Erickson.
- Grimaldi, A. (2005). *Verso un nuovo scenario per l'orientamento*. In F. Batini (A cura di), *Manuale per orientatori*. Trento: Erickson.
- Grimaldi, A. (A cura di). (2003a). *Profili professionali per l'orientamento: la proposta ISFOL*. Milano: Franco Angeli.
- Grimaldi, A. (A cura di). (2003b). *L'orientamento in Europa: alcune esperienze significative*. Isfol Strumenti e Ricerche. Milano: Franco Angeli.
- Grimaldi, A., & Porcelli, R. (A cura di). (2003). *Orientamento e scuola: quale ruolo per l'insegnante*. Isfol Strumenti e Ricerche. Milano: Franco Angeli.
- Loiodice, I. (1998). *Orientamento e formazione nella società del cambiamento*. Bari: Mario Adda.
- Mantovani, G. (2012). *Spezzando ogni cuore*. Roma: Il mio libro.
- Mantovani, G. (2008). *Analisi del discorso e contesto sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Mantovani, G. (2005). *L'elefante invisibile*. Firenze: Giunti.
- Mantovani, G. (2004). *Intercultura*. Bologna: Il Mulino.
- Mantovani, G. (2000). *Exploring Borders*. London: Routledge.
- Ochs, E., & Capps, L. (2001). *Living narrative. Creating lives in everyday storytelling*. Mass: Harvard University Press.
- Petit, M. (2010a). *Elogio della lettura*. Milano: Ponte Alle Grazie. (ed. or. 2002, *Éloge de la lecture. La construction de soi*. Paris: Belin).
- Petit, M. (2010b). *Leggere per vivere in tempi incerti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Petit, M. (2008). *L'art de lire ou comment résister à l'adversité*. Parigi: Belin.
- Smorti, A. (2007). *Narrazioni*. Firenze: Giunti.
- Smorti, A. (a cura di, 1997). *Il sé come testo*. Firenze: Giunti.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo*. Firenze: Giunti.

Orientamento e formazione *di Raffaella Biagioli*

Il contributo mostra come la questione orientamento sia sempre più chiaramente espressione di un'interpretazione pedagogica della scuola, del suo ruolo e dei suoi significati, toccando aspetti che vanno dalla qualità della didattica alla formazione dei suoi operatori. L'articolo mette in evidenza quanto la scuola sia un'importante occasione per l'incontro e lo spazio dove formarsi e scegliere il proprio futuro. Le azioni di orientamento vanno integrate con gli interventi finalizzati a prevenire la dispersione scolastica e a favorire il successo formativo.

The contribution shows the issue orientation is increasingly clear expression of pedagogical interpretation of the school, its role and its meanings, touching aspects ranging from the quality of educational training of its operators.

The article highlights how the school is an important occasion for the meeting and the space where form and choose their own future. The orientation activities to be supplemented with interventions aimed at preventing early school leaving and to promote educational success.

1. Scuola e orientamento

Nell'attuale società del cambiamento sapersi orientare coincide con il possesso e la padronanza di una strumentazione cognitiva ed emotivo-relazionale che consenta di affrontare, in forma esperta, tutti quei contesti la cui trasformazione dipende, non solo dai soggetti interessati al processo orientativo, ma da fattori socioculturali afferenti a tradizioni, culture e immaginari di gruppi e/o comunità che agiscono sul piano della lunga distanza temporale. L'orientamento si connota come un processo di problem solving particolarmente complesso, nel quale sono presenti destinatari diretti ed indiretti, attori interessati in maniera propria o marginale, azioni di varia tipologia e complicazione. In termini operativi l'orientamento implica una presa di consapevolezza delle varie dimensioni del sé e, contemporaneamente, una percezione quanto più possibile adeguata delle opportunità formative e lavorative disponibili. Per giungere a questa consapevolezza occorre una crescita e un consolidamento in molte direzioni specifiche: in primo luogo in quella del proprio mondo interiore, del sistema del sé, visti nella loro complessità e ricchezza, quindi nella capacità di lettura e interpretazione adeguata della realtà in cui si vive, poi nella competenza del decidere e dell'elaborare strategie di realizzazione delle proprie decisioni, infine nella capacità di guidare se stessi nella realizzazione dei propri progetti. Il processo di orientamento diviene processo di formazione proprio in quanto contribuisce alla formazione di sé e del sé, alla costruzione dell'identità personale, allo sviluppo di abilità indispensabili per instaurare un rapporto dinamico con la realtà e alla costruzione della rappresentazione del mondo esterno e dei vincoli, più o meno flessibili, posti all'espressione della personalità individuale. Lo sviluppo di capacità nell'operare scelte personali, di studio e di futura professione, la crescita come persona, in relazione al gruppo, all'ambiente esterno, sono operazioni fondamentali nella nostra società della conoscenza dove uno dei fattori principali di sviluppo è la capacità di sfruttare costantemente informazioni e conoscenze aggiornate (Biagioli, 2003).

Si presuppone così una visione ampia dell'orientamento, un bagaglio generale di competenze ma, soprattutto, una capacità di autovalutazione e di ricognizione delle potenzialità personali in vista di scelte adeguate. L'orientamento ha come obiettivo la preparazione alla scelta di formazione o di lavoro, finalizzata alla maturazione professionale e all'integrazione delle esigenze e dei bisogni presenti nella persona e nell'organizzazione sociale. Sotto questo aspetto il processo di orientamento si innesta in quello formativo, dato che "preparare alla scelta" significa predisporre le condizioni che facilitano la persona nell'acquisizione della coscienza di sé, di una sempre più compiuta conoscenza dell'ambiente in cui vive e delle prospettive di lavoro che questo offre. La ridefinizione della formazione secondo le logiche della complessità implica la consapevolezza che educare è soprattutto formare, il farsi persona dello studente incardinata sull'intenzionalità del futuro affinché sia reso at-

tivo nell'agire e nell'essere futuro di un soggetto esposto alle trasformazioni (Cambi, 2003). La centralità orientativa della scuola diventa allora quella di educare gli studenti a fare scelte consapevoli ed autonome attraverso la ricerca di strumenti e di modalità sempre più mirati a rendere i giovani del tutto consapevoli, in grado di prendere decisioni sufficientemente meditate e realistiche in merito al loro futuro scolastico e professionale.

Come evidenzia Elisa Frauenfelder, nella scuola italiana si assiste ad una condizione di grande criticità per quanto riguarda i processi di formazione, primi fra tutti i prodotti dell'apprendimento, ma anche ad uno stato di demotivazione allo studio, quale effetto di un *diffuso senso di precarietà* e di incertezza (Cunti, 2008, p. 9) che sta maturando a livello di scelte e che sembra «*caratterizzare le generazioni contemporanee di adolescenti e giovani*» (Pombeni, 2000, p. 8), proprio nel momento in cui l'investimento in formazione viene assunto come condizione fondamentale per la crescita e lo sviluppo occupazionale considerato che, nella società della conoscenza, uno dei fattori principali di sviluppo è la capacità di sfruttare costantemente informazioni e conoscenze aggiornate. Si spiega così la sempre più crescente importanza che riveste il processo di formazione che, in gran parte, avviene all'interno delle istituzioni scolastiche, chiamate a svolgere in tale ambito un ruolo sempre più ampio e significativo.

L'orientamento si presenta sempre più come un processo che accompagna l'individuo durante il suo intero corso esistenziale, formativo e professionale, per consentirgli di fare fronte attivamente ai numerosi momenti critici, ai cambiamenti, che caratterizzano sempre più l'esperienza lavorativa e le diverse carriere della vita personale, sociale, formativa. La formazione orientativa suggerisce processi didattici combinati tra la qualità teorica delle conoscenze e le forme della didattica partecipata con attenzione specifica alle potenzialità di apprendimento, allo sviluppo di capacità nell'operare scelte personali, di studio e di futura professione, alla crescita come persona, in relazione al gruppo e all'ambiente esterno per cui il nuovo scenario teorico-pratico dell'orientamento può essere in ultima analisi definito usando la categoria paradigmatica di transizione, non più intesa psicologicamente come «crisi», ma come uno «spazio» esistenziale tra presente e possibili futuri (Olper & Pavoncello, 2009).

Gli studi più attenti alle caratteristiche specifiche degli adulti in situazione di transizione, e in particolare dei lavoratori, sottolineano come si tratti di persone che necessitano di forme di accompagnamento e di interventi orientativi che, per impostazione e metodologie, si caratterizzano in modo nuovo rispetto ai modelli: assumere la capacità degli individui di formulare strategie non significa ipotizzare che questi si muovano in un orizzonte di informazioni perfetto, né che compiano le proprie scelte in modo lineare orientati da un meccanicistico paradigma costi/benefici. Si tratta, però, di riconoscere che i vincoli strutturali non determinano automaticamente i gradi di libertà di scelta di un soggetto, né spiegano le scelte compiute all'interno di una gamma di possibilità comunque aperta (Alberici, 2005). Fare dell'orientamento una metodologia di intervento significa muoversi nella prospettiva della centralità del soggetto in apprendimento, rispetto al quale il nostro impegno prioritario, come adulti e come educatori, consiste nel sostegno al soddisfacimento dei bisogni, al raggiungimento del successo scolastico, all'inserimento nel mondo del lavoro, anche al fine di prevenire il disagio e l'abbandono scolastico.

2. Motivazione e costruzione di senso

Il processo di costruzione del sistema di conoscenza è determinato dall'intreccio fra componenti intuitive, quantitative e qualitative e sotto l'influenza di condizionamenti sociali, culturali, emotivi. La conoscenza è infatti un processo di costruzione attiva delle proprie mappe cognitive e lo studente in particolare è il protagonista del suo processo di formazione, in quanto gli dà senso, lo permea di affettività e di interesse, lo controlla, lo guida, lo condivide, lo rielabora, lo ricostruisce. In quest'ottica l'apprendimento diviene una struttura dinamica che si può studiare efficacemente con un approccio multidisciplinare (Salzberger-Wittenberg, Willias Polacco & Osborne, 1987). In questa prospettiva l'orientamento formativo acquista rilievo come processo educativo di supporto alle scel-

te e al sostegno delle stesse in una prospettiva di lifelong learning e, pertanto, non si rivolge solo a chi è in procinto di fare le scelte iniziali di lavoro ma anche a riorientare scelte già fatte (Isfol, 2002). Più in generale, nella sua declinazione biografico-progettuale, acquista sempre maggior rilievo il concetto di orientamento come processo finalizzato ad accompagnare e facilitare— mediante un agire formativo orientato all’empowerment e allo sviluppo delle competenze riflessive e proattive degli individui – l’attraversamento dei molteplici passaggi/transizioni che caratterizzano l’intero corso della vita nelle moderne società complesse (Alberici, 2005). La scuola può contribuire in tale processo non solo con offerte concrete ma, soprattutto, tramite l’attività ordinaria di insegnamento, individuando nelle discipline le risorse e le competenze utili a sviluppare l’auto-orientamento. Allo scopo diventa fondamentale investire nello sviluppo delle competenze di base e trasversali e nel loro potenziamento.

Una didattica improntata all’orientamento favorisce l’iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo ed è centrata su colui che apprende, inteso come autore delle proprie scelte e del proprio progetto e, di conseguenza, deve avvalersi di metodologie plurali e di curricoli flessibili secondo schemi reticolari in grado di incoraggiare in modo rilevante i modelli di autovalutazione, ovvero sapere di sé, sapere degli altri, confronto tra sé e gli altri, sensibilità allo scarto fra realtà e idealità, ed ancora gradi di apprezzamento della significatività dell’esperienza. Si tratta di arricchire l’io del discente di desideri, aspirazioni, di aperture possibili: di visioni e concezioni adeguate riguardo se stessi e il mondo e, pertanto, di abilità strategiche in grado di affrontare e risolvere i problemi posti dalla vita; individuare e soprattutto incoraggiare le prime manifestazioni attitudinali, scoprire le inclinazioni, destare gli interessi per specifiche esigenze disciplinari; favorire la capacità di valutare per decidere (ponderare alternative, analizzare processi di cambiamento) e perciò generare il consolidamento di capacità decisionali fondate su una verificata conoscenza di sé, coniugando l’evidenza dei fatti con il richiamo ai valori, individuare le alternative, vedere il lato ulteriore dell’immediato; porre il soggetto in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale. Le competenze sociali ricoprono un ruolo centrale nella promozione della salute e del benessere degli adolescenti e dei bambini. La ricerca scientifica sugli effetti dell’autoefficacia, in particolare, ha messo in evidenza che le persone dotate di una certa fiducia nelle proprie capacità sanno misurarsi con compiti difficili, non si scoraggiano di fronte alle difficoltà, riescono anzi ad affrontarle in maniera costruttiva. La proposta internazionale di *Life Skills Education* (con il termine si fa riferimento alle capacità di comportamenti positivi che consentono di agire efficacemente rispetto alle richieste e alle sfide della vita quotidiana), promossa dall’Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), rende complementare alle nuove prospettive dell’ampliamento dell’offerta formativa, la dimensione di prevenzione e promozione della salute a sostegno dei processi di orientamento, di sviluppo personale e di crescita della cittadinanza sociale, intesi come assi di riferimento per la costruzione dell’autonomia dei soggetti della formazione. Oggi, più che mai, chi lavora nella scuola, avverte la necessità di trovare strategie relazionali e comunicative utili ad avvicinare mondi spesso separati: quello degli adolescenti e quello degli adulti che non sempre sono in grado di interagire, dialogare e comunicare. In quanto modello fondato sulla relazione e sulla possibilità che questa funzioni in modo efficace in differenti contesti, l’educazione tra pari si configura come uno strumento di sviluppo del capitale sociale in termini di risorse umane e di relazioni interpersonali. Si tratta di stimolare il dialogo e la riflessione, attraverso il continuo scambio comunicativo, favorendo lo sviluppo di modalità di lavoro in cui i ragazzi e le ragazze si sentano liberi di fare ricorso ai propri linguaggi e alle proprie forme espressive; di attivare e promuovere processi di collaborazione in situazioni nelle quali i ragazzi e le ragazze si trovino a rapportarsi con i problemi per risolverli in modo autonomo. Attraverso l’acquisizione della consapevolezza di sé e attraverso la valutazione delle proprie competenze il giovane, o la giovane, potrà accrescere la capacità di autoefficacia, raggiungere un giusto livello di autostima e orientarsi in modo più consapevole verso i processi dinamici di scelta richiesti dagli attuali sistemi formativi. L’apprendimento porta sempre con sé una forte componente di emotività che, in fasi particolari lo sviluppo, può diventare vera e propria ansia. L’errore, l’insuccesso in genere sono connaturati all’attività conoscitiva, e, se da un lato la loro elaborazione cosciente può in-

nescare dinamiche positive per la comprensione stessa, dall'altro possono costituire, soprattutto per soggetti con personalità fragili e scarsa autostima, traumi capaci di diminuire ulteriormente la fiducia in se stessi e rendere l'ambito di studio, la classe, la scuola, luoghi di disagio e disaffezione. L'insegnante non può sottrarsi a queste problematiche: la sua professione richiede l'attenzione per instaurare un setting di apprendimento ed un contesto comunicativo capace di coniugare gli obiettivi didattico-formativi con un clima relazionale di aiuto ed incoraggiamento (Fratini, 1998). Se la motivazione è alla base del processo di apprendimento, il miglioramento del livello di autostima ne è considerato l'esito più importante, l'elemento di effettiva garanzia della qualità educativa. Nel proprio modo di relazionarsi agli altri, le persone sono spinte e sostenute da unità motivazionali e costantemente sperimentano vissuti che influenzano il loro agire e il loro modo di rapportarsi alle diverse situazioni (Biagioli, 2004). Per il buon esito dell'interazione è importante che le persone prendano contatto con tali vissuti e se ne responsabilizzino. L'interazione nella classe si sviluppa più favorevolmente quando insegnanti e allievi sono consapevoli degli avvenimenti relazionali e reciproci e sono in grado di introdursi nella comunicazione facendo presenti le loro esperienze al riguardo, in modo tale da soddisfare i bisogni socio-affettivi propri e altrui e costituire nel contempo, rapporti di collaborazione. Se l'esperienza scolastica, non è accompagnata da quella motivazione ad apprendere che spingerebbe gli adolescenti ad investire le loro energie intellettuali in un percorso formativo intenzionale è necessario focalizzare la nostra attenzione sull'aspetto motivazionale come elemento di fondamentale importanza per il successo scolastico. L'interesse per la *motivazione a riuscire* coinvolge da molto tempo le scienze psicologiche. Kurt Lewin (1926) svolse per primo una ricerca empirica sulla motivazione a riuscire e costruì un modello secondo il quale una valenza di successo e una di fallimento sono influenzate dalla loro corrispondente aspettativa di probabilità: di fronte alla situazione di prestazione in un compito, la probabilità di ottenere buoni risultati e la probabilità di insuccesso predicono l'esito della prova. Questa interazione risente, a sua volta, di incentivi ambientali e di fattori personali, spiegando la motivazione alla ricerca del successo oppure la disposizione ad evitare fallimenti. Quando l'obiettivo primario è l'ottenimento del successo, il soggetto tende a scegliere compiti di difficoltà intermedia, moderatamente impegnativi, in cui il successo può determinare gratificazione e un eventuale fallimento può essere interpretato come necessità di un impegno maggiore. Se, invece, l'obiettivo primario è evitare l'insuccesso, il soggetto tende a scegliere compiti la cui caratteristica fondamentale è la particolare semplicità o il basso grado di difficoltà: nel primo caso per conseguire sicuramente il successo, nel secondo caso per non sentirsi particolarmente abbattuti in relazione all'eventuale insuccesso. Se i compiti sono presentati in una serie consecutiva con possibilità di opzioni, i soggetti orientati al successo tenderanno a scegliere i compiti secondo una logica di progressiva complessità in cui la difficoltà di risoluzione aumenta gradualmente (Di Fabio, 1998). Sinteticamente la motivazione può essere definita come «fattore dinamico del comportamento che attiva e dirige un organismo verso una meta» (Vianello, 1995, p. 420) o, più specificamente, una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza di un comportamento diretto ad uno scopo. Sostenere la motivazione rappresenta uno dei compiti fondamentali dell'attività di un docente, nonché una strategia di intervento per la prevenzione del disagio scolastico. Soltanto stimolando la motivazione all'apprendimento, infatti, il docente può trasmettere nell'allievo conoscenze, insegnare competenze e potenziarne le capacità personali. Nel momento in cui l'investimento sulla formazione viene ormai considerato come condizione fondamentale per la crescita e lo sviluppo occupazionale la motivazione nei confronti dello studio (e forse la mancanza di prospettiva lavorativa collegata alla formazione) tende a calare e il disinvestimento nei confronti dell'esperienza scolastica sembra caratterizzare le generazioni contemporanee di adolescenti e giovani.

Una prospettiva educativa che voglia rapportarsi con la complessità dei fenomeni connessi al disagio e che ambisca ad intervenire consapevolmente ed a mettersi in contatto con le giovani generazioni, non può non agire sulla implementazione della motivazione, condizione indispensabile a creare i presupposti per affrontare il futuro ma alla quale, non sempre, viene attribuita la giusta importanza.

Il progetto educativo, in altre parole, deve creare le condizioni affinché ogni soggetto possa esprimere la propria singolarità ed autonomia e possa attribuire significatività al proprio apprendimento (Catarsi, 2002). Occorre che l'insegnante promuova l'apprendimento sia sul piano cognitivo (riferimento a sistemi di conoscenza posseduti dagli allievi), sia sul piano della strutturazione del contesto comunicativo, organizzando l'ambiente fisico affinché gli studenti possano pianificare i materiali di studio e muoversi senza disturbare (Dozza, 2006). Il docente deve quindi predisporre le esperienze in classe in modo tale che gli alunni possano raggiungere un certo livello di autostima, necessario per far sviluppare loro delle aspirazioni conoscitive e formative. Questo tipo di approccio si basa sulla convinzione rogersiana che ogni soggetto abbia in sé delle qualità da valorizzare e stimolare e che ogni studente sia motivato ad apprendere, anche se la prassi scolastica tradizionale, così passiva, mnemonica e preordinata, lo porta a perdere interamente la motivazione interiore.

È proprio quest'ultima che deve essere attentamente stimolata e coltivata; è proprio sul consolidamento della motivazione intrinseca che il docente deve investire risorse culturali ed energie personali. È importante sapere che solo l'incontro tra motivazioni intrinseche ed estrinseche sostiene e rafforza i bisogni di crescita e di autorealizzazione degli studenti, per cui occorre che il controllo degli insegnanti verta anche sull'effettivo coinvolgimento nelle attività proposte e organizzate e che non avvenga, in via esclusiva, sugli esiti del programma disciplinare poiché ogni soggetto è bisognoso di un certo tipo di sguardo, esposto com'è ad una pluralità contrastante, a volte contraddittoria, di riconoscimenti, che possono confermarlo o negarlo, promuovendo gratificazione, incentivando possibilità costruttive, decretando mortificazioni (Contini, 2002).

3. Didattica orientativa

Alcune metodologie didattiche che possono promuovere l'apprendimento basandosi su una incentivazione della motivazione intrinseca sono, ad esempio, la presentazione ai ragazzi di argomenti che rispondano ai loro reali interessi, come pure l'invito ad applicarsi in percorsi di ricerca che, benché indipendenti dal programma, rispecchino le loro attitudini e soddisfino le loro curiosità. Non può essere infatti un obiettivo di secondo piano nella programmazione di un insegnante la promozione dell'interesse, del desiderio di conoscere e della voglia di scoprire. Tra le strategie motivazionali finalizzate alla prevenzione e alla risoluzione del disagio scolastico, un ruolo di primaria importanza ricoprono tutte quelle proposte operative di cui gli insegnanti si possono avvalere per migliorare negli studenti il senso di autoefficacia. Secondo gli studi di Bandura (1996), uno degli obiettivi principali dell'educazione formale dovrebbe essere quello di fornire agli studenti i mezzi intellettuali, le convinzioni di efficacia e la motivazione intrinseca. In particolare, la nozione di *self-efficacy*, che si fonda sulla valutazione che l'individuo fa delle sue abilità di riuscire in un determinato compito, ha assunto grande interesse nella riflessione psicopedagogica contemporanea. Le convinzioni di efficacia personale rivestono un ruolo chiave perché quanto maggiore è il senso di efficacia degli studenti nell'adeguarsi alle richieste scolastiche, tanto più ampie sono le possibilità di impiego che considerano alla loro portata e tanto maggiore è l'interesse per esse (Bandura, 1996).

Nel contesto scolastico, infatti, i livelli di autostima e di autoefficacia giocano un ruolo fondamentale nel permettere agli studenti di fare delle previsioni e quindi di scegliere di impegnarsi o meno nel compito formativo che viene loro affidato. L'immagine di sé che ognuno di noi si costruisce è estremamente importante per nutrire la motivazione ad apprendere; la valutazione dei nostri comportamenti e delle nostre capacità influenza prepotentemente lo svolgersi delle nostre azioni e delle nostre scelte future. Non è pertanto affatto secondario quale sia il livello di *self-efficacy* che accompagna le azioni degli studenti e non può essere sottovalutata l'influenza che questa capacità gioca nella progettazione esistenziale di ogni adolescente (Biagioli, 2004). Più è basso il livello di autoefficacia, meno lo studente sarà stimolato ad affrontare compiti impegnativi e difficili, convinto di un sicuro fallimento anche se il concetto di autoefficacia non è sufficiente a spiegare il fenomeno del disagio scolastico, perché, afferma Trisciuzzi, accanto alla carenza di *self-efficacy* è infatti possibile richiamare un basso livello di *locus of control interno* (ossia la rappresentazione che il soggetto ha

di sé come persona capace di influenzare gli eventi con le sue azioni) e l'affermarsi di una sorta di *learned helplessness*. (Trisciuzzi & Billi, 2004, p. 420). Ciò significa aiutare gli studenti a comprendere il ruolo di alcune discipline di studio, come lingue, matematica, scienze e altro e perché è necessario studiarle, e a scoprire il piacere derivante dal loro apprendimento, ad acquisire il bagaglio necessario di competenze cognitive e metacognitive, metaemozionali, personali e sociali. La didattica diventa orientante o orientativa, se il docente accompagna, stimola e supporta lo studente nel processo di apprendimento, osservando alcune condizioni: che si strutturi il processo di apprendimento come percorso sperimentale e di ricerca; che lo studente ne sia protagonista attivo che si esercita nell'assumere decisioni rispetto a un problema; che venga abituato e a sviluppare, applicare e valutare quanto deciso e realizzato (auto – orientamento).

Il compito del docente è proprio quello di mettere in comunicazione le strutture disciplinari con quelle psicologiche del soggetto che apprende attraverso una didattica per concetti. Le ricerche sulle modalità dell'apprendimento sottolineano dunque l'importanza, accanto ad una modalità di tipo sequenziale che coinvolge strutture cognitive semplici, di una di tipo sistemico che faccia uso di reti concettuali, di mappe cognitive e favorisca un apprendimento globale e completo in grado di coinvolgere le forme più alte di organizzazione del pensiero nel rispetto delle caratteristiche cognitive di chi apprende (Bachtin, 1988). Il docente professionista, secondo Leinhardt (1995), è colui che sa ripristinare il circolo virtuoso tra teoria e pratica, riflettendo sulla seconda per addivenire attraverso la reinterpretazione a nuove interpretazioni di pratiche più efficaci. Tutte le discipline hanno una funzione orientativa ma serve un forte coordinamento interno (tra i docenti della stessa scuola) e anche un raccordo tra i diversi ordini scolastici per poter realizzare la trasversalità tra le discipline formali e la loro funzione orientante, a patto che si abbia con esse un approccio di tipo scientifico, si tengano presenti i loro statuti disciplinari in tutta la loro ricchezza, si smetta di distinguere tra cultura umanistica e scientifica e si metta a disposizione una pluralità di risorse che si possa efficacemente tradurre, per i soggetti, in un patrimonio reale di conoscenze, abilità, competenze. Per coinvolgere i giovani, infatti, soprattutto quelli che vengono dalle situazioni più difficili, sono importanti sia una forte mediazione didattica tra loro e le discipline (basata sui criteri di intenzionalità, trascendenza, significato) sia una relazione educativa costruttiva che preveda l'attivazione di strategie di coping che abbia una reale efficacia nell'orientarli verso la complessità delle scelte. L'insegnante è, in altre parole, un adulto esperto che accompagna il percorso di formazione dei giovani e può essere anche un importante modello positivo. Il modo con cui sapremo essere adulti in ascolto, in comunicazione, attraverso la conversazione, esprimerà anche la modalità attraverso la quale riusciremo a riconoscere l'altro e, riconoscendolo, sapremo donargli gli strumenti per camminare sui sentieri, impervi, ardui e bui, di una esistenza dove gli altri saranno il nostro continuo rispecchiamento e, talvolta, la nostra base sicura (Boffo, 2011). Lo spazio di vita educativo della scuola deve divenire lo spazio di vita aperto del futuro sociale, lavorativo e adulto del ragazzo.

4. Aspetti istituzionali dell'attività di orientamento

Il processo di riforma del sistema scolastico delineato dai decreti legislativi n. 76 e 77 del 2005, dai successivi decreti n. 21 e 28 del 2008, e dall'emanazione delle Linee Guida sull'orientamento divulgate con la C.M. n.43 del 2009, ha posto in evidenza l'opportunità di un orientamento strutturale secondo un'offerta progressiva di opzioni e una graduale differenziazione in indirizzi e sistemi, sottolineando, attraverso la normativa, l'idea che l'orientamento debba essere un processo unitario che prosegua lungo l'intero arco della vita. Gli interventi normativi, in contiguità con le indicazioni europee, attribuiscono nuovi compiti alla scuola lungo la direzione della formazione integrale della persona ed enfatizzano la collaborazione con gli Enti Locali e gli altri soggetti pubblici e privati del territorio allo scopo di realizzare una strategia di sostegno dello studente attraverso la concreta sinergia tra tutti i sistemi coinvolti. Come affermano Frabboni e Pinto Minerva (2001) gli attori del sistema educativo- formativo possono essere classificati in tre gruppi distinti: il sistema formale (la

scuola), il sistema non formale (la famiglia, gli enti locali, l'associazionismo e il mondo del lavoro) e il sistema informale (la cultura, l'informazione massmediologica e le esperienze di vita).

La Raccomandazione del Parlamento UE e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del "Quadro europeo delle qualifiche nella prospettiva di orientamento lungo tutto l'arco della vita" ha posto l'obiettivo di creare un quadro di riferimento comune per le competenze tra gli Stati membri attraverso lo sviluppo di: competenze di base per un efficace inserimento sociale e per facilitare il processo decisionale, unitamente a competenze trasversali per imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere l'informazione, decidere e scegliere.

«Nel contesto dell'apprendimento permanente, l'orientamento rimanda ad una serie di attività che mettono in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le loro capacità e i loro interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione, nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui si acquisiscono e/o si sfruttano tali capacità e competenze» (Consiglio Unione Europea 2004).

Nella scuola occorre sostenere lo sviluppo di strategie per il potenziamento delle competenze di base e trasversali, in quanto la prima funzione orientativa è connessa alla finalità istituzionale del sistema educativo-formativo rivolta alla crescita globale della persona e deve incidere, quindi, efficacemente, sulla capacità di auto orientarsi. Di conseguenza, come già veniva affermato nella Direttiva del MPI n. 487/1997, il primo compito e la più grande responsabilità della scuola sono connessi alla maturazione di competenze orientative sulle quali innescare successivamente, nelle diverse situazioni di transizione che si presentano lungo tutto l'arco della vita, lo sviluppo di competenze orientative specifiche per il fronteggiamento di situazioni diverse (scelta scolastica, passaggio da un canale formativo ad un altro, ricerca del lavoro, espulsione dal mercato, sviluppo di carriera), per promuovere in tutti gli studenti una preparazione ed educazione alle scelte scolastiche e professionali e un sostegno all'impatto con nuovi cicli di studio nella logica della continuità formativa; garantire agli studenti in difficoltà e a rischio di dispersione un'attività di sostegno e di aiuto personalizzato con finalità di prevenzione dell'insuccesso e di accompagnamento nel percorso (anche attraverso modalità di adeguamento delle scelte effettuate) fino all'assolvimento del diritto/dovere all'istruzione e, comunque, all'acquisizione di un titolo di studio.

Si comprende dunque che l'attività di orientamento ha molte sfaccettature che richiedono sistematicità e non suddivisioni rigide tra l'orientamento scolastico, professionale ed esistenziale e, all'interno di quello scolastico, il passaggio da una prassi di orientamento di tipo quasi esclusivamente informativo e limitato ai momenti di transizione e decisione, ad una di tipo olistico e formativo che coinvolga il processo globale di crescita della persona, e si estenda per tutto il processo educativo sin dalla scuola primaria, trasversalmente a tutte le discipline. Tale concezione viene ripresa nelle Linee Guida ove si afferma che il sistema dell'istruzione e della formazione è impegnato a dare risposte soddisfacenti a bisogni orientativi specifici della fase di vita in cui l'esperienza dominante per la persona è quella legata all'apprendimento. In particolare, occorre che gli interventi educativi tendano a favorire:

- a) la maturazione di un *metodo* (uno stile, una cultura, un insieme di atteggiamenti) centrato sull'approccio dell'auto-orientamento;
- b) lo sviluppo di *competenze orientative*, non immediatamente finalizzate alla gestione di compiti orientativi concreti, ma funzionali ad acquisire una capacità di attivazione critica nei confronti dei problemi, di canalizzazione delle energie rispetto ad obiettivi, di responsabilizzazione verso gli impegni;
- c) la capacità di *monitorare in senso orientativo il percorso* formativo in essere, attraverso una riflessione consapevole sulla sua evoluzione e l'identificazione di eventuali strategie di miglioramento;

- d) l'educazione alla progettualità personale che non coincide immediatamente con situazioni di scelta ma ne crea i prerequisiti necessari;
- e) la valorizzazione orientativa di situazioni esperienziali diverse (di tipo formativo, di impatto con il mondo del lavoro) per favorire quel processo di sperimentazione di sé e di conoscenza (non solo informazione astratta) dei contesti formativi e produttivi;
- f) la capacità dei sistemi di rispondere efficacemente ai bisogni di ri-orientamento della persona in ogni fase della vita.

Questo processo di per sé continuo ha, tuttavia, degli inevitabili momenti di accelerazione: i momenti di passaggio, ad es. quelli, per i quali è indispensabile un'adeguata azione informativa, che riguardano il passaggio tra scuola secondaria di primo e di secondo grado o da quest'ultima all'Università, includendo anche la transizione verso il lavoro o la formazione terziaria. Il progetto di vita, alle superiori, si correla consapevolmente con le prospettive lavorative. In ogni caso deve incentrarsi non su scelte definitive, ma su una loro costruzione graduale. La scelta, alla fine della scuola superiore, non deve essere, quindi, un incanalamento né si deve basare su cosa uno sa fare. È necessario partire dalla dimensione formativa dell'orientamento, dalla conoscenza di sé per la costruzione di scelte responsabili relative al progetto di vita. Il passaggio dal biennio al triennio di indirizzo segna un momento fondamentale nella vita scolastica degli studenti. L'orientamento in itinere è un servizio che la scuola può organizzare per fornire strumenti in grado di supportare una scelta consapevole che individui un percorso corrispondente alle potenzialità e all'interesse dello studente, riducendone la possibilità di insuccesso futuro. Tale servizio si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a rafforzare le capacità degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, le offerte formative, per farli divenire protagonisti di un personale progetto di vita e partecipare allo studio e alla vita sociale in modo attivo e responsabile. Diviene pertanto fondamentale la formazione "in azione" dei docenti, finalizzata sia a fornire informazioni necessarie a sostegno della scelta degli studenti che all'organizzazione di incontri con quelli degli anni successivi perché ne possano ricavare, in maniera più diretta, ulteriori elementi circa la tipologia degli indirizzi e confrontare gli interessi personali con le opzioni possibili. Saranno utili ripetuti incontri tra Presidenza, docenti e famiglie degli studenti, per accrescere il livello complessivo dell'informazione e degli strumenti idonei per la migliore definizione delle scelte. Sarà d'aiuto la somministrazione di questionari dalla cui analisi e verifica dovrà emergere una valutazione probante dei bisogni e delle aspettative di studenti, genitori, docenti, nonché l'eventuale necessità di rafforzare o modificare il livello della comunicazione. Tutto questo per rispondere ad un'esigenza generale di maggiore consapevolezza e specifiche competenze da parte di insegnanti, dirigenti scolastici, famiglie, istituzioni, per orientare adeguatamente i soggetti verso indirizzi che siano, sotto ogni profilo, i più sostenibili e percorribili.

Si tratta di una concezione dell'orientamento come strumento forte di rafforzamento della consapevolezza delle persone rispetto ai cambiamenti e alla presa in carico di una progettualità attiva rispetto a sé come soggetto e rispetto alle richieste del contesto di riferimento che deve accompagnare, tenendo ben chiaro l'approccio di genere, processi di transizione e scelte personali e professionali delle persone, donne ed uomini, giovani e adulti, e creare condizioni atte a favorire, in individui in fase di cambiamento, strumenti attivi di iniziativa autonoma e di lettura critica dei processi culturali, sociali e produttivi in atto. Al fine di promuovere la centralità del soggetto in apprendimento è dunque necessario organizzare nella scuola un servizio di orientamento, integrato con il territorio, che risponda a parametri predeterminati di qualità.

Per quanto riguarda, in particolare, il sistema universitario, esso presenta più aspetti: le azioni di collegamento con il sistema dell'istruzione secondaria in termini di raccordo con le competenze in ingresso, di informazione e condivisione sui percorsi di studio, di esperienze in situazione finalizzate alle scelte; ma anche l'attività di tutorato orientativo in itinere, finalizzato a ridurre dispersione e rischi di insuccesso durante il percorso universitario e, soprattutto, durante il primo anno di corso, sia attraverso interventi di tutorato che attraverso esperienze di educazione fra pari. La specificazione dell'orientamento universitario è giustificata da forti elementi di discontinuità che si riscontrano

nel passaggio dall'istruzione secondaria a quella universitaria e che, in una logica di sistema, si integrano nell'orientamento allo studio propedeutico all'orientamento al lavoro e alla professione. Le istituzioni scolastiche potranno promuovere azioni di sostegno nella transizione al lavoro finalizzate alla costruzione di progetti professionali e all'attivazione di esperienze di tirocinio con il contributo delle risorse del territorio e delle forze sociali e azioni di avvicinamento e conoscenza del mondo del lavoro attraverso la collaborazione con imprese del territorio per la messa a punto di esperienze di stage. È necessario quindi che i diversi contesti lavorino in sinergia per la costruzione e realizzazione di un integrato ed efficace servizio di orientamento, prefigurando un sistema di *governance* inteso come paradigma di un'organizzazione strutturale che superi la visione statica e riproducibile nel tempo dei ruoli e delle competenze delle istituzioni, tale da consentire il superamento di barriere ostative all'ideazione e all'attuazione di strategie di valorizzazione e sviluppo determinanti per le nuove generazioni.

Bibliografia

- Alberici, A., & Orefice, P. (A cura di) (2006). *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta*. Milano: Franco Angeli.
- Bandura, A. (A cura di) (1996). *Il senso di autoefficacia: aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson.
- Bachtin, M. (1988). *L'autore e l'eroe*. Torino: Einaudi.
- Biagioli, R. (2004). *L'orientamento formativo*. Pisa: ETS.
- Boffo, V. (2011). *Relazioni Educative: tra Comunicazione e Cura*. Milano: Apogeo.
- Cambi, F., Catarsi, E., Colicchi, E., Fratini, C., & Muzi, M. (2003). *Le professionalità educative: tipologia, interpretazione e modello*. Roma: Carocci.
- Catarsi, E. (A cura di) (2002). *Peer education e formazione dei tutor: un progetto contro il disagio scolastico nell'Empolese Valdelsa*. Tirrenia: Del Cerro.
- Contini, M. G. (2002). *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*. Milano: La Nuova Italia.
- Cunti, A. (2008). *Aiutami a scegliere*. Milano: Franco Angeli.
- De Beni, R., & Moé, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Di Fabio, A. (1998). *Psicologia dell'orientamento. Problemi, metodi e strumenti*. Firenze: Giunti.
- Dozza, L. (2006). *Relazioni cooperative a scuola*. Trento: Erickson.
- Fodor, J. A. (1988). *La mente modulare*. Bologna: Il Mulino.
- Corno, D., & Pozzo G. (A cura di) (1991). *Mente, linguaggio, apprendimento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Fratini, C. (1998). *Le dinamiche affettivo-relazionali nei processi di insegnamento-apprendimento*, in F. Cambi (A cura di). *Nel conflitto delle emozioni*. Roma: Armando.
- Frauenfelder, E. (2008). *Introduzione* in Cunti, A. *Aiutami a scegliere*. Milano: Franco Angeli.
- Leinhardt, G., et alii. (1995). *Integrating professional knowledge: The theory and practice and the practice of theory*, *Learning and Instruction*, 5.
- Lewin, K. (1997). *Teoria dinamica della personalità*. Firenze: Giunti.
- Pombeni, M. L. (a cura di) (2000). *Disagio scolastico: strumenti di osservazione e di intervento*. Cesena: Società Editrice il Ponte Vecchio.
- Olper, B., & Pavoncello, D. (2011). *Continuità e transizione nel sistema d'istruzione e formazione nel lavoro*, *Annali Pubblica Istruzione*, nn. 134-135.
- Pitoni, I. (2002). *Compendio normativo sul Fondo sociale europeo 2000/2006*. Roma: Isfol.
- Rogers, C. R. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti.
- Vianello, R. (1995). *Psicologia dello sviluppo*. Bergamo: Edizioni Junior
- Salzberger-Wittenberg, I., Willias Polacco, G., & Osborne, E. (1987). *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*. Napoli: Liguori.

- Ulivieri, S., Franceschini, G., & Macinai, E. (2008). *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*. Pisa: ETS.
- Trisciuzzi, L., & Billi, C. (2004). *La formazione del sé. Itinerari psicopedagogici*. Pisa: ETS.

I cambiamenti di corso universitario: riorientamento come seconda chance *di Giuseppe Carci*

Nell'università italiana l'introduzione del sistema dei crediti (DM 509/99) e la possibilità di cambiare percorso con il riconoscimento di parte o della totalità dei crediti potrebbero consentire agli studenti di raggiungere con minor tempo gli obiettivi educativi. In questa ricerca si analizzano le caratteristiche della mobilità studentesca (passaggi di corso e/o trasferimenti di ateneo), il suo impatto sulla carriera accademica dello studente e le condizioni che favoriscono i "passaggi di successo", attraverso un'analisi longitudinale delle carriere dei 407.239 immatricolati alla Sapienza dall'a.a. 1991/1992 all'a.a. 2006-2007. L'intento è quello di riflettere su una metodologia di analisi e monitoraggio dei percorsi di studio universitari che consenta di individuare in modo preciso e tempestivo le dinamiche in atto e di facilitare efficaci azioni di orientamento e supporto nei confronti degli studenti.

In the Italian university the introduction of credit system (DM 509/99) and the possibility to change major with the approval of part or all the loans could enable students to achieve educational goals with less time. In this research we analyze the characteristics of student mobility (changes of major and/or university transfer), its impact on the student's academic career and the conditions that favor the "successful change", through a longitudinal analysis of the careers of 407,239 registered at Sapienza, University of Roma, from the academic year 1991/1992 to 2006-2007. The intent is to reflect on a methodology of analysis and monitoring of university curricula in order to identify accurately and timely the dynamics involved and to facilitate effective actions of guidance and student support.

1. Introduzione

Storicamente l'orientamento nelle università si sviluppa in Italia quando la domanda sociale di istruzione superiore assume dimensioni di massa. Data la quantità della domanda e la sua crescente differenziazione qualitativa si è cercato di dare all'orientamento una flessibilità strutturale e metodologica, per focalizzare obiettivi e bisogni in modo specifico, dando particolare risalto alla componente informativa. Tuttavia molti studi hanno sollecitato una maggiore attenzione alla componente formativa dell'orientamento, anche alla luce dell'incertezza e dalle richieste crescenti dal mondo del lavoro. L'attenzione a queste componenti non fa che riecheggiare l'impulso a porre notevole attenzione sull'analisi delle carriere, sulle difficoltà prima e durante il percorso di studi, non solo nella scelta della facoltà o degli indirizzi di studio, ma anche nell'assimilazione dei percorsi didattici e nello studio (Fondazione Rui, 1982; Gatti & Mandich, 1994).

In questo contributo viene presentata una ricerca che ha avuto come oggetto di studio le forme di mobilità (trasferimenti di ateneo, passaggi di corso e di facoltà) durante il percorso di studio degli studenti universitari, all'interno della più ampia letteratura di ricerca sulle carriere degli studenti universitari e i fenomeni della dispersione universitaria e del successo accademico (Carci, 2011). L'ipotesi di partenza è che una maggiore attenzione al disagio e alle difficoltà degli studenti durante il percorso di studi si possa tradurre in nuovi o migliori servizi di supporto, insieme a nuove forme di didattica più partecipative e coinvolgenti, elementi questi che possono contribuire, se ben strutturati, a creare delle condizioni favorevoli alla riduzione del fenomeno della dispersione, oltre che al miglioramento delle condizioni di vita accademica degli studenti universitari.

La scarsa produttività dell'università italiana, in riferimento al fenomeno della dispersione, al basso tasso di laureati e al carente collegamento con il mondo del lavoro, è un tema ricorrente e diventato centrale in tempi piuttosto recenti. L'università è stata spesso indicata come "area di parcheggio" e il dibattito su questi temi ha attraversato gli anni Ottanta e Novanta (es. Benvenuto & Serpente, 1998; Cavalli, 1991; de Francesco, 1986, 1988; de Francesco e Trivellato, 1978; Moscati, 1983, 1990, 1997, Simone, 1993, 1995).

Negli ultimi anni sono state condotte alcune ricerche sui risultati ottenuti dal sistema universitario italiano in seguito all'introduzione della riforma universitaria e del cosiddetto "3+2" (DM 509/99), con l'obiettivo di verificare se la nuova strutturazione dei percorsi di studio si sia rivelata adeguata nel perseguire gli obiettivi ministeriali, in particolare in riferimento alla riduzione dell'elevato tasso di abbandono degli studi e dell'eccessiva durata dei percorsi accademici (Bulgarelli, 2002; Broccolini, 2005; Fasanella, 2007). È emerso che i recenti interventi di riforma del sistema universitario italiano (dm 509/99 e 270/2004) sembrano non aver inciso in modo determinante sui mali storici che affliggono l'università italiana (tasso di abbandono molto elevato, basso numero di laureati; età media dei laureati oltre i 27 anni, crescita continua della percentuale di studenti fuori corso). In questo ambito, l'interesse per il fenomeno dei passaggi di corso universitari, e per le altre forme di mobilità durante gli studi, nasce dalla percezione che, a seguito dell'introduzione della riforma e soprattutto del sistema di crediti, uno studente universitario ha la possibilità di cambiare corso di studi con minor spreco di tempo, attraverso il riconoscimento di parte o della totalità dei crediti raggiunti prima del passaggio. Se fosse realmente così, il passaggio in un altro contesto potrebbe rappresentare per gli studenti un'occasione per raggiungere meglio e/o con minor tempo gli obiettivi educativi che ci si era posti al momento dell'immatricolazione, una sorta di riorientamento e di seconda chance, e, a livello di sistema, favorire un più alto raggiungimento del successo e il contenimento dei fenomeni dispersivi.

Purtroppo in Italia, alcune difficoltà metodologiche legate alla mancanza di un archivio nazionale sugli studenti universitari, hanno impedito la realizzazione di studi sulla mobilità degli studenti durante la loro carriera accademica. Tali difficoltà sono legate al tipo di analisi dati che è possibile effettuare sulle carriere accademiche degli studenti (Romano e Attanasio, 2001).

In generale gli indicatori sull'università possono essere elaborati attraverso due distinti tipi di analisi, sulla base dei dati che si hanno a disposizione: a) "per contemporanei" (o trasversale), utilizzando dati in forma aggregata, fornisce una fotografia della popolazione studentesca in un determinato istante temporale; b) "per coorti" (o longitudinale), utilizzando dati individuali, segue la carriera universitaria di ogni studente, dal momento dell'immatricolazione e, per ogni anno accademico, fino a un dato momento.

Per valutare in modo preciso e affidabile i risultati degli studenti universitari (performance, produttività, successo), sarebbe necessaria l'analisi longitudinale delle carriere degli studenti, che consentirebbe di analizzare alcuni fenomeni, come i passaggi di corso di laurea o di facoltà, che sembrano avere caratteristiche meno legate all'insuccesso rispetto ad altre forme di dispersione universitaria (abbandono degli studi, iscrizione fuori corso e inattività durante gli studi).

Proprio sulla base di queste considerazioni si è voluta condurre una ricerca per studiare il passaggio tra corsi e/o facoltà come possibile indicatore di: a) dispersione: qualora portasse a rallentamenti o alla fuoriuscita dal percorso di studi universitario; b) ri-orientamento positivo: qualora portasse a medio o lungo termine ad un'accelerazione e recupero del percorso con conseguimento del titolo finale.

Alla luce delle problematiche legate alla rilevazione della mobilità studentesca, il primo obiettivo generale della ricerca è stato quello di individuare e sperimentare una metodologia di analisi delle carriere degli studenti universitari, che consenta di avere un quadro più affidabile dell'abbandono universitario e della mobilità, nelle sue diverse forme, rispetto a quanto disponibile a livello nazionale in Italia. Disporre di dati affidabili e in tempo reale sulla condizione della carriera accademica degli studenti consentirebbe di pianificare e attuare interventi di orientamento mirati e coordinati tra le diverse strutture universitarie.

Collegato a questo obiettivo vi era poi l'interesse a individuare le caratteristiche principali del fenomeno della mobilità degli studenti, ovvero di descrivere: l'entità delle diverse forme di mobilità durante la carriera universitaria; la collocazione temporale della mobilità e i contesti nei quali si concentra; le caratteristiche degli studenti che effettuano i passaggi di corso.

Infine un altro obiettivo è quello di studiare l'impatto del passaggio sulla carriera dello studente, in termini di conseguimento del titolo e/o di miglioramento delle performance accademiche, e di ana-

lizzare le condizioni che favoriscono i passaggi di successo (che portano alla laurea) rispetto a quelli di insuccesso (che conducono all'abbandono).

Partendo da questi obiettivi e sulla base dei risultati emersi nelle precedenti ricerche sul tema sono state formulate alcune ipotesi generali di ricerca. Tali ipotesi mirano a verificare se:

1. con l'introduzione del nuovo ordinamento universitario vi sia stato un incremento delle forme di mobilità studentesca (passaggi di corso di laurea e di facoltà, trasferimenti di Ateneo);
2. le forme di mobilità si collocano temporalmente nei primi due anni di carriera universitaria, considerati nella letteratura di riferimento i momenti di maggiore frequenza dei fenomeni legati alla dispersione (abbandoni e inattività) e alla mobilità;
3. l'inattività dopo il primo anno di corso, considerato un indicatore di difficoltà iniziale, incida in modo significativo sulla decisione di passare ad un altro corso di studi;
4. in condizioni di inattività iniziale, effettuare un passaggio di corso aumenta in modo significativo la probabilità di conseguire la laurea rispetto al rimanere nello stesso corso di laurea del primo anno;
5. in condizioni di inattività iniziale, effettuare un passaggio di corso aumenta in modo significativo la produttività, in termini di esami superati, rispetto al rimanere nello stesso corso di laurea del primo anno;
6. sia possibile individuare alcuni fattori (legati alle caratteristiche degli studenti e ai contesti di provenienza e di destinazione del passaggio) associati in modo significativo ai passaggi che portano alla laurea rispetto a quelli che portano all'abbandono.

2. Sfondo teorico di riferimento

2.1. La mobilità a livello internazionale

Dall'analisi della letteratura internazionale sul tema della mobilità universitaria emerge un fenomeno caratterizzato da più dimensioni e sfaccettature che fanno riferimento a diverse dinamiche durante il percorso di studio degli studenti universitari. Inoltre, le forme di mobilità si caratterizzano in relazione al tipo di sistema universitario in cui si manifestano (università o campus in ambito anglosassone, università europee, università a distanza, ecc). Nonostante questa varietà, giungere ad una definizione e ad una caratterizzazione del fenomeno appare funzionale ad una più precisa analisi del fenomeno, alla delimitazione degli ambiti d'interesse della rilevazione.

La mobilità universitaria è un fenomeno particolarmente rilevante negli Stati Uniti dove il sistema di istruzione post-secondaria è assai diverso da quello italiano e questo incide sulla tipologia e sullo studio della mobilità durante gli studi universitari. Negli Stati Uniti il termine *university* indica l'istituto, pubblico o privato, di istruzione post-secondaria, che offre corsi a livello *undergraduate* e *post-graduate* (Master e PhD). I corsi a livello *undergraduate* rappresentano il primo livello di istruzione universitaria dopo il diploma di scuola superiore e possono avere durata biennale (*Community, Technical o Junior College*) o quadriennale (*Colleges, Universities*). Il titolo di studio universitario più diffuso in USA, offerto dalle università i cui corsi sono di durata quadriennale, è il *bachelor's degree*, che è diviso in due bienni: *lower division* (*freshman e sophomore years*) e *upper division* (*junior e senior years*). In generale, i corsi da seguire per conseguire un *bachelor* possono essere raggruppati in tre categorie: *general education* (corsi di cultura generale e di abilità di base), *field of concentration o major* (corsi relativi alla disciplina in cui lo studente ha deciso di specializzarsi e i corsi a questa propedeutici) e *electives* (corsi a scelta libera). Sulla base di questa struttura del sistema universitario americano è possibile innanzitutto individuare quattro tipi di trasferimenti (*transfer*), in relazione al tipo di università:

- *Reverse transfer* (o $4 \Rightarrow 2$ *transfer*): quando uno studente si trasferisce da un'università di 4 anni ad una di 2 anni;

- Vertical transfer (o $2 \Rightarrow 4$ transfer): quando uno studente si trasferisce da un'università di 2 anni ad una di 4 anni;

- Horizontal transfer (include $4 \Rightarrow 4$ transfer e $2 \Rightarrow 2$ transfer): quando uno studente si trasferisce in un'università della stessa durata di quella che lascia.

Per quanto riguarda i passaggi interni all'università in cui lo studente risulta iscritto viene usato il termine *change of major* che consiste nella decisione da parte dello studente di cambiare la disciplina nella quale intende specializzarsi, all'interno della stessa istituzione.

In USA, il trasferimento tra università è diventato un fenomeno di crescente rilevanza a partire dall'inizio degli anni '70, quando il fenomeno coinvolgeva circa 600.000 studenti. L'incremento di questo fenomeno ha coinciso con l'espansione dei community college e della loro funzione "ponte" per molti studenti tra gli studi secondari e le università di 4 anni (Watson, 1974).

L'entità del fenomeno e le sue diverse tipologie hanno portato numerosi ricercatori americani ad interrogarsi sulla natura e sulla quantità di questa mobilità e a studiare le caratteristiche degli studenti che si trasferiscono, le loro motivazioni e le destinazioni dei trasferimenti.

Fino alla metà degli anni '70 le ricerche sui trasferimenti si limitavano a studi condotti in singole università o aree geografiche (Anderson & Riehi, 1971; Hodgson & Dickinson, 1974), che fornivano informazioni non generalizzabili all'interno sistema universitario americano. Questa situazione determinava la mancanza di un quadro nazionale sul fenomeno e di informazioni su cui basare una politica di supporto agli studenti per il raggiungimento dei loro obiettivi educativi. Inoltre erano rari gli studi in cui il profilo degli studenti che si trasferivano veniva confrontato con quello degli studenti "stabili", cioè che rimanevano sempre nella stessa università.

Per superare questa situazione, nel 1977 il National Center for Education Statistics (NCES) ha condotto il primo studio sistematico sui trasferimenti nell'intero sistema universitario americano, dal titolo *Transfer student in institutions of higher education*. La popolazione di riferimento era costituita dall'archivio di uno studio longitudinale, il National Longitudinal Study of the High School Class, condotto nel 1972 dal NCES. L'archivio era composto dagli studenti iscritti nel 1972 in oltre 1.800 università americane. Il campione selezionato per la ricerca era costituito da 8.892 studenti iscritti al primo anno di corso (5.974 in un college quadriennale e 2.918 in un community college).

La finalità della ricerca era quella di quantificare il fenomeno dei trasferimenti tra università e di descrivere le motivazioni che spingevano gli studenti al trasferimento. I tassi di trasferimento venivano calcolati al termine del primo e del secondo anno di corso e nei due anni presi nel complesso, considerando le 4 tipologie di trasferimento, in relazione alla durata dei corsi dell'università lasciata e di quella di destinazione ($4 \Rightarrow 4$, $2 \Rightarrow 2$, $4 \Rightarrow 2$ e $4 \Rightarrow 4$ transfers). Dall'analisi dei dati è emerso che i trasferimenti più frequenti erano quelli $2 \Rightarrow 4$, effettuati dal 24% degli studenti, seguiti dai trasferimenti tra università con corsi di durata quadriennale ($4 \Rightarrow 4$) con il 16% degli studenti, mentre erano pochi gli studenti che effettuano trasferimenti $4 \Rightarrow 2$ e $2 \Rightarrow 2$ (rispettivamente il 4% e il 3%).

Per verificare le differenze nei tassi di trasferimento tra gruppi, definiti sulla base di alcune caratteristiche di background degli studenti, nell'analisi sono state considerate le seguenti variabili: genere, razza, status socioeconomico (SES), tipo di diploma di scuola secondaria e voto di diploma, attitudini, aspirazioni educative, tipo di corso di studi, performance accademiche. Dalla'analisi dei dati è emerso che: non risultavano differenze significative tra maschi e femmine nei quattro tipi di trasferimento. I dati non confermavano quanto emerso in studi precedenti, che indicavano una maggiore propensione al trasferimento da parte degli uomini, in particolare nei trasferimenti $2 \Rightarrow 4$; nei trasferimenti $4 \Rightarrow 4$ e in quelli $2 \Rightarrow 4$ ci vi erano differenze significative in molti sottogruppi: erano più propensi al trasferimento gli studenti bianchi e con status socioeconomico, aspirazioni educative e performance accademiche più alte.

A partire dal 1990 la possibilità di effettuare ricerche sulla mobilità degli studenti universitari è cresciuta notevolmente grazie alla realizzazione del Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study (BPS), una banca dati con le informazioni di un campione rappresentativo degli studenti immatricolati in tutti i tipi di istituzioni postsecondarie americane.

Utilizzando i dati del BPS, nel 1997 il NCES ha condotto uno studio nazionale longitudinale, *Transfer Behavior Among Beginning Postsecondary Students: 1989–94*, sugli studenti immatricolatisi nell'a.a. 1989/1990 e osservati a distanza di 5 anni dall'immatricolazione (a.a. 1993/1994). Dall'analisi dei dati risultava che ben il 35% degli studenti aveva effettuato un trasferimento. Tra gli immatricolati in università quadriennali il tasso di trasferimento era del 29% (16% verso un'altra università quadriennale e il 13% verso un'università biennale), mentre tra gli immatricolati in università biennali il tasso di trasferimento era del 43% (23% verso un'università quadriennale e il 20% verso un'università annuale o biennale). Nelle università quadriennali, il trasferimento era legato alle performance accademiche, alla soddisfazione rispetto ad alcuni aspetti dell'università (in particolare il suo contributo alla crescita intellettuale dello studente), alla possibilità di accesso e alla soddisfazione rispetto a determinati servizi (come il counselling personale e professionale). Infine, mentre il tasso di laurea degli studenti che effettuano un trasferimento era più basso rispetto a quello di coloro che rimanevano nella stessa università, i tassi di persistenza nel sistema universitario erano uguali tra i due gruppi di studenti.

Il rapporto più recente realizzato dal NCES con i dati BPS (2004) raccoglieva le informazioni di 19.000 immatricolati in circa 1.300 istituzioni post-secondarie americane, a distanza di tre anni dall'immatricolazione. Per quanto riguarda la prosecuzione al secondo anno di corso, gli studenti sono stati distinti in dropout, stopout e trasfer. Il trasferimento dopo un anno di corso veniva effettuato dal 17% circa degli studenti, mentre gli abbandoni definitivi o momentanei riguardavano il 25% degli studenti. Per quanto riguarda i motivi che spingevano gli studenti a lasciare gli studi o a trasferirsi in un'altra università sono emerse notevoli differenze tra le categorie di studenti.

Partendo dal riconoscimento della diversità di abbandoni e passaggi e dall'ipotesi che le variabili esplicative avranno un diverso impatto sugli studenti che abbandonano e su quelli che effettuano un passaggio, Porter (2002) ha confrontato due modelli statistici di analisi della dispersione universitaria nel passaggio al secondo anno di corso. Il primo modello utilizzato è quello tradizionalmente usato nelle indagini sull'abbandono universitario, in cui la variabile dipendente è dicotomica: re-iscritto/non re-iscritto tra il primo e il secondo anno di corso. Il secondo modello tiene conto del passaggio di corso e utilizza una variabile dipendente con tre outcome: re-iscritto, passaggio e abbandono. Il confronto dei risultati emersi applicando i due modelli di analisi statistica confermano quanto emerso dalle indagini descrittive del NCES: le caratteristiche individuali e di carriera accademica tra studenti che abbandonano e studenti che effettuano un trasferimento sono assai diversi e il modello che include in una stessa categoria queste due tipologie di studenti finisce per sovrastimare l'incidenza dell'abbandono universitario e per non considerare la specificità dei percorsi non lineari, rappresentati dai passaggi di corso (Porter, 2002).

2.2. *La mobilità a livello nazionale*

In Italia, nel concetto di mobilità studentesca rientrano tutti quei fenomeni per cui uno studente, immatricolatosi in un corso di laurea di un dato Ateneo, nel corso della sua carriera universitaria si iscrive in un altro Ateneo o in un altro corso di laurea dello stesso Ateneo. Partendo da questa definizione è possibile distinguere due tipologie di mobilità: a) mobilità esterna: quando uno studente si iscrive in un Ateneo diverso rispetto a quello dell'anno accademico precedente; b) mobilità interna: quando uno studente, all'interno dello stesso Ateneo, si iscrive ad un corso di laurea diverso rispetto a quello dell'anno accademico precedente.

Per quanto riguarda la mobilità esterna, se si prende come riferimento un Ateneo in particolare, si possono distinguere due sottotipi di mobilità, rispetto alla direzione del trasferimento: a) in uscita, se lo studente si iscrive in un altro Ateneo; b) in ingresso, se lo studente proviene da un altro Ateneo.

Rispetto alla mobilità interna, invece, è possibile individuare un maggior numero di sottotipi. Oltre ai passaggi di corso di laurea all'interni della stessa facoltà e a quelli tra due diverse facoltà, gli studenti possono effettuare passaggi di corso e/o di facoltà dopo un periodo di sospensione degli studi.

Inoltre, a seguito dell'introduzione della riforma del "3+2" (D.M. 509/1999), a partire dall'a.a. 2001-2002 sono stati consentiti i passaggi di corso dal vecchio al nuovo ordinamento, anch'essi interni o esterni rispetto alla facoltà di provenienza. In sintesi è possibile individuare otto tipi di mobilità, sia interna che esterna, che caratterizzano il contesto universitario italiano:

- passaggio di corso di laurea, nella stessa facoltà: lo studente, nel passaggio all'anno accademico successivo, cambia corso di laurea all'interno della stessa facoltà di iscrizione;
- passaggio di facoltà: lo studente, nel passaggio all'anno accademico successivo, cambia facoltà di iscrizione;
- passaggio di ordinamento, nella stessa facoltà: lo studente, nel passaggio all'anno accademico successivo, cambia ordinamento del corso di laurea, nella stessa facoltà di iscrizione;
- passaggio di ordinamento e di facoltà: lo studente, nel passaggio all'anno accademico successivo, cambia sia l'ordinamento del corso di laurea che la facoltà di iscrizione;
- rientro con passaggio di corso di laurea nella stessa facoltà: lo studente, dopo una sospensione degli studi, torna ad iscriversi in un corso di laurea diverso nella stessa facoltà in cui era iscritto prima della sospensione;
- rientro con passaggio di facoltà: lo studente, dopo una sospensione degli studi, torna ad iscriversi in una facoltà diversa rispetto a quella in cui era iscritto prima della sospensione;
- trasferimento in uscita: lo studente, nel passaggio all'anno accademico successivo, si trasferisce in un altro Ateneo italiano o romano;
- trasferimento in entrata: lo studente, nel passaggio all'anno accademico successivo, si trasferisce proveniente da un altro Ateneo italiano o romano.

In Italia, le difficoltà metodologiche legate alla rilevazione della mobilità hanno reso difficile studiare tale fenomeno e, dunque, in letteratura vi sono pochi riferimenti a lavori analoghi per obiettivi e metodologia. Tuttavia in questi ultimi anni sono stati realizzati in Italia studi con disegni longitudinali che hanno utilizzato dati sugli studenti di singoli atenei (Bulgarelli, 2002; Checchi, 2000; Ferrari & Laureti, 2004a, 2004b; Gori & Rampichini, 1991; Staffolani & Sterlacchini, 2001). La quasi totalità di queste ricerche ha riguardato lo studio dell'abbandono universitario, del successo accademico, del ritardo nel conseguimento del titolo (i "fuori-corso") o delle performance degli studenti durante il percorso di studi (esami sostenuti, crediti acquisiti). L'obiettivo di queste ricerche è stato quello di indagare quali variabili (caratteristiche individuali degli studenti, adattamento all'università, fattori cognitivi dello studente, motivazioni e aspettative) risultano maggiormente predittive dell'esito (probabilità di abbandono, di successo o di ritardo) da parte degli studenti (Cacci & Benvenuto, 2010).

Pochissimi sono invece gli studi che hanno scelto come tema specifico quello dei passaggi di corso universitari o che li hanno considerati all'interno di studi più generali sulle carriere degli studenti. Tra questi va ricordato lo studio condotto da Ali (1988) che ha riguardato l'Ateneo di Roma "La Sapienza", analizzando gli iscritti all'università a partire dagli immatricolati nel 1976/77 fino al 1984/85. In questo studio i passaggi venivano quantificati e descritti rispetto alla collocazione temporale (anno della carriera in cui avvenivano) e ai contesti nei quali si manifestavano (facoltà di provenienza e di destinazione del passaggio).

Non ci si è, invece, mai chiesto se e quanto il passaggio risultasse produttivo in termini di accelerazione nei tempi di laurea, nel ritmo di acquisizione degli esami (o dei crediti formativi), nelle votazioni agli esami e nella soddisfazione complessiva degli studenti. Romano e Nencioni (1994) hanno condotto uno studio longitudinale sulla mobilità degli studenti universitari dell'Ateneo di Pisa, prendendo in considerazione gli immatricolati tra il 1980 e il 1982, osservati a distanza di 10 anni dall'immatricolazione. Gli obiettivi della ricerca erano quelli di quantificare la mobilità a seconda delle tipologie con cui può manifestarsi e della sua presenza per ciascuna facoltà, cercando di individuare la sua collocazione temporale all'interno della carriera e le caratteristiche degli studenti definiti "migranti", ossia che effettuano passaggi o trasferimenti. Per descrivere il profilo dei migranti

sono state prese in considerazione le variabili in ingresso (sesso, scuola di provenienza, voto di maturità, regolarità degli studi pre-universitari) e il numero di esami universitari sostenuti dallo studente nel primo anno di corso, considerato un indicatore di convinzione negli studi e di difficoltà dello studente nel suo impatto con la realtà universitaria.

Dall'analisi dei dati è emerso che:

- i trasferimenti in uscita, molto più numerosi di quelli in entrata, erano stati effettuati dal 10% degli immatricolati. Il tempo medio dopo cui veniva effettuato il trasferimento è di circa 3 anni, mentre il numero medio di esami sostenuti era 6 e la media dei voti agli esami era 23/30 circa. I corsi di laurea in cui si registrano più trasferimenti erano Giurisprudenza, Medicina e Chirurgia e Scienze dell'Informazione. Risultavano, inoltre, notevoli differenze nel tempo medio del trasferimento e nel numero di esami sostenuti prima di lasciare il corso di laurea, in particolare tra Giurisprudenza (3,7 anni e 8 esami) e Scienze dell'Informazione (1,9 anni e 2,4 esami). Rispetto alle caratteristiche dei "migranti", risultavano avere più alti tassi di trasferimento gli studenti liceali con un voto di maturità basso (<39/60);
- i passaggi di facoltà erano stati effettuati dal 7,5% degli studenti. Osservando i passaggi a livello di facoltà era stato possibile classificare le facoltà in "perdenti", "invariate" o "riceventi" sulla base del saldo tra i passaggi in uscita e quelli in entrata. Nelle facoltà di Medicina, Ingegneria e Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali era alta la tendenza al passaggio in uscita mentre le facoltà di Lettere e Filosofia e Scienze Politiche era quelle risultate maggiormente "riceventi";
- i passaggi tra corsi di laurea interni a una facoltà si concentravano maggiormente nelle facoltà con più corsi di laurea (Ingegneria; Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali; Lettere e Filosofia).

Per quanto riguarda l'analisi delle cause della mobilità, è emerso che esse erano riconducibili sostanzialmente a difficoltà dello studente e al livello di convinzione dello studente per il completamento della carriera universitaria. Nel caso di un alto livello di convinzione, il passaggio o il trasferimento può dipendere da un'insufficiente preparazione dello studente o da ostacoli che lo studente incontra nella struttura universitaria.

L'aspetto maggiormente carente in queste ricerche riguarda l'analisi dell'impatto del passaggio di corso o del trasferimento sul percorso accademico dello studente, sia rispetto alle performance accademiche (eventuale miglioramento rispetto a esami sostenuti e media voti agli esami) sia in termini di raggiungimento del successo accademico e contrasto dei fenomeni dispersivi (maggiore probabilità di conseguire la laurea e di non abbandonare gli studi a seguito di un passaggio).

Tutti questi aspetti sono stati alla base della decisione di condurre una ricerca longitudinale sulla mobilità degli studenti universitari condotta presso l'Ateneo Sapienza di Roma, presentata nella seconda parte di questo lavoro.

3. Metodologia

Per effettuare un'analisi della mobilità studentesca, mettendo a confronto il vecchio e il nuovo ordinamento didattico, si è scelto di includere nella popolazione di riferimento tutti gli immatricolati dopo la riforma del 1999 e dieci coorti di immatricolati nel vecchio ordinamento. La popolazione di riferimento è così costituita dalle 16 coorti di immatricolati alla Sapienza, a partire dall'a.a. 1991/1992 fino all'a.a. 2006-2007, per un totale di 407.239 immatricolati, di cui 261.386 immatricolati a corsi di vecchio ordinamento e 145.853 a corsi di nuovo ordinamento. Con riferimento alla definizione utilizzata dall'ISTAT nell'annuale Rilevazione dell'Istruzione Universitaria (RIU), sono considerati immatricolati gli studenti che si iscrivono per la prima volta nel sistema universitario; di conseguenza, sono stati esclusi dalla popolazione studenti provenienti da altra sede e/o da altro corso di studi e comunque con precedenti esperienze di studio universitario. Questa scelta è dettata dalla necessità di rendere omogenea la coorte osservata e di confrontare studenti che iniziano tutti "da zero".

Per analizzare e descrivere i fenomeni della mobilità durante gli studi si è scelto di effettuare

un'analisi secondaria dei dati amministrativi sugli studenti, forniti dal SATIS (Servizi, Applicazioni e Tecnologie Informatiche della Sapienza).

Occorre sottolineare che in Italia i dati contenuti negli archivi amministrativi delle università sono raccolti con finalità burocratiche e quindi è stata necessaria una lunga e laboriosa fase di riduzione dei dati (controllo, pulizia, codifica e ridefinizione), per la costruzione di una matrice che consentisse di descrivere aspetti e dinamiche della popolazione universitaria. Le variabili contenute nella matrice sono state distinte in tre tipologie: in ingresso o di input (genere, età, voto di maturità e titolo di studio, facoltà di immatricolazione), di percorso o di throughput (posizione amministrativa e facoltà di iscrizione per ogni anno accademico, esami sostenuti e crediti acquisiti, abbandoni e forme di mobilità) e in uscita o di output (posizione amministrativa al termine della carriera).

Per verificare in quali condizioni il passaggio di corso o di facoltà può rappresentare per uno studente un ri-orientamento positivo, ossia una facilitazione nel raggiungimento del successo accademico (il conseguimento della laurea), i fenomeni legati alla mobilità durante gli studi sono stati analizzati tenendo conto delle caratteristiche in ingresso degli studenti (in quanto nella letteratura di riferimento si sono dimostrati predittori significativi del successo accademico), dei contesti nei quali avvengono i passaggi (facoltà e corsi di laurea) e dell'inattività dopo il primo anno di corso, considerato un indicatore di difficoltà iniziale.

Tipo di variabile	Variabili fornite dal SATIS
Anagrafica	Genere
	Età all'immatricolazione
	Luogo di Residenza
	Reddito
	Tipo di diploma di scuola secondaria
	Voto di maturità
Immatricolazione	Numero di matricola
	Area di facoltà di immatricolazione
	Facoltà di immatricolazione
	Corso di laurea di immatricolazione
	Tipo di corso di laurea di immatricolazione
	Durata legale del corso di laurea di immatricolazione

Carriera universitaria (per ogni a.a.)	Posizione amministrativa all'inizio dell'anno
	Posizione amministrativa durante l'anno
	Facoltà
	Corso di laurea
	Inattività
	Esami superati nel corso dell'anno accademico
	Crediti acquisiti nel corso dell'anno accademico
	Media voto agli esami nel corso dell'anno accademico
Esito della carriera	Posizione amministrativa nel 2007-2008
	Stabilità rispetto alla facoltà di immatricolazione
	Regolarità rispetto alla durata legale del corso di laurea
	Stanzialità rispetto alla facoltà di immatricolazione
	Continuità di iscrizione
	Esami superati
	Crediti acquisiti
	Media voto agli esami
	Anni effettivi di

	iscrizione all'università
	Anni di sospensione degli studi
	Anni di iscrizione fuori corso
	Anno di laurea
	Voto di laurea
	Anni di ritardo nel conseguimento del titolo

Le variabili contenute nella matrice per l'analisi longitudinale delle carriere

La prima fase di analisi dei dati è consistita nella descrizione delle caratteristiche in ingresso della popolazione di riferimento, delle caratteristiche della mobilità studentesca durante la carriera (entità e collocazione temporale del fenomeno, tasso di mobilità immediata, provenienza e destinazione del passaggio) e dell'esito della carriera, in termini di raggiungimento del successo.

La seconda fase di analisi dei dati si è concentrata nel passaggio tra il primo ed il secondo anno di corso, considerato nella letteratura di riferimento il momento di maggiore frequenza dei fenomeni legati alla dispersione (abbandoni e inattività) e alla mobilità. L'analisi ha riguardato innanzitutto la quantificazione e la descrizione dei seguenti fenomeni: gli abbandoni durante il primo anno di corso e nel passaggio al secondo anno, il tasso di inattività, la produttività (esami sostenuti e crediti acquisiti) e il tipo di prosecuzione al secondo anno di corso (con o senza forme di mobilità). Successivamente sono state analizzate le correlazioni tra questi fenomeni e le caratteristiche in ingresso degli studenti, già individuate come esplicative o predittive dell'esito della carriera in ricerche precedenti sul tema.

Sulla base dell'inattività e della mobilità tra primo e secondo anno di corso è stato possibile costruire diversi "tipi" di studenti (attivi lineari, attivi con passaggio, inattivi lineari, inattivi con passaggio), di cui si è analizzata la conclusione della carriera per costruire profili tra gli studenti che hanno effettuato un passaggio.

4. Risultati

In questa ricerca è emerso che i fenomeni legati alla mobilità coinvolgono circa il 20% della popolazione studentesca e che gli studenti che effettuano un passaggio hanno tassi di laurea più alti rispetto a chi rimane sempre iscritto nello stesso corso di laurea. I risultati ottenuti confermano l'ipotesi che con l'introduzione del nuovo ordinamento didattico sono aumentati gli studenti che hanno effettuato un passaggio di corso, probabilmente sulla scia dell'aumento dell'offerta formativa di corsi di laurea all'interno dell'ateneo e spinti dalla possibilità di cambiare corso di studi con minor spreco di tempo, attraverso il riconoscimento di parte o della totalità dei crediti raggiunti prima del passaggio.

I risultati della ricerca confermano gli esiti di studi precedenti sul tema, che evidenziavano come i passaggi di corso si concentrano maggiormente nei primi anni della carriera accademica e in situazioni di difficoltà iniziale: il non aver sostenuto esami nel corso del primo anno spinge lo studente a cambiare corso di laurea per raggiungere il successo accademico.

I passaggi risultano però particolarmente efficaci, in termini di raggiungimento del successo accademico, proprio tra gli studenti inattivi dopo il primo anno di corso: si laurea il 21% degli inattivi che effettuano un passaggio di corso, rispetto al 9% degli inattivi che rimangono nello stesso corso in cui si sono immatricolati. Oltre alla decisione di effettuare un passaggio, sul successo accademico e sulle performance incide anche il tipo di passaggio, in riferimento alla facoltà di provenienza e di destinazione del passaggio. I passaggi con i più alti tassi di laurea sono quelli da Scienze matematiche fisiche e naturali e Giurisprudenza a Lettere e filosofia (42% e 40,6%), mentre i passaggi dopo un anno di attività con il più alto tasso di laurea avvengono da Farmacia a Medicina e Chirurgia 1 (40%).

È possibile sintetizzare i principali risultati emersi sulla base dell'area di interesse analizzata:

- Esito della carriera. Nel vecchio ordinamento il tasso di laurea medio delle coorti analizzate è del 37,8%, mentre l'abbandono raggiunge il 53,9%. Nel nuovo ordinamento, nonostante il 30,2% risulti ancora iscritto, il tasso di laurea è del 33,2%, mentre il 36,6% ha abbandonato gli studi.
- Abbandono immediato degli studi. Il 12% circa degli studenti abbandona gli studi durante il primo anno accademico, non pagando la seconda rata delle tasse universitarie.
- Inattività dopo il I anno di corso. Il tasso di inattività passa dal 30% circa del vecchio ordinamento al 18% nel nuovo ordinamento. Se nel nuovo ordinamento si considerano inattivi anche gli studenti con meno di 10 crediti dopo il primo anno, tuttavia, la percentuale raggiunge i livelli pre-riforma.
- Caratteristiche in ingresso, dispersione, inattività.. Gli studenti che si caratterizzano per una minore propensione all'inattività o all'abbandono degli studi e che giungono più facilmente alla laurea sono di genere femminile, di età compresa tra i 18 e i 19 anni, con un voto di diploma superiore a 90/100 e provenienti da un liceo, classico o scientifico.
- Inattività, prosecuzione ed esito della carriera. Il 57% degli inattivi decide di non iscriversi al secondo anno di corso (rispetto al solo 2,5% degli attivi) e tra coloro che abbandonano tra il I e il II anno di corso il 90% è inattivo. Inoltre solo il 7% degli inattivi riesce a concludere la carriera conseguendo la laurea.
- Passaggio di corso e conclusione della carriera tra gli studenti inattivi. Per gli studenti inattivi, effettuare un passaggio di corso aumenta la probabilità di raggiungere il successo rispetto al rimanere nello stesso corso (21% rispetto al 9%). Anche le performance accademiche nel secondo anno di corso, in termini di esami superati, migliorano notevolmente a seguito di un passaggio.

Tipo di percorso al II anno di corso per inattività nel primo anno di corso

Tipo di percorso al II anno di corso per inattività nel primo anno di corso Tasso di laurea degli inattivi per tipo di percorso al II anno di corso

- Facoltà maggiormente interessate dalla mobilità. Le facoltà da cui si effettuano più frequentemente i passaggi sono Scienze matematiche fisiche e naturali, Ingegneria e Giurisprudenza, mentre le facoltà verso cui più frequentemente si effettua un passaggio sono Lettere e Filosofia, Medicina e Chirurgia 1 e Giurisprudenza. I passaggi più frequenti avvengono da Scienze matematiche fisiche e naturali a Medicina e Chirurgia 1 (10,7%), da Sociologia a Psicologia 1 (4%) e da Giurisprudenza a Lettere e filosofia (3,4).
- Facoltà tra cui avviene il passaggio e conclusione della carriera. I passaggi con i più alti tassi di laurea sono quelli da Scienze matematiche fisiche e naturali e da Giurisprudenza a Lettere e filosofia (42% e 40,6%), mentre i passaggi dopo un anno di attività con il più alto tasso di laurea è quello da Farmacia a Medicina e Chirurgia 1 (40%).

Tasso di laurea dei passaggi di facoltà più frequenti (% maggiore di 1% sul totale)

Tasso di laurea dei passaggi di area di facoltà (considerando solo lauree e abbandoni)

Esito al termine della carriera dei passaggi di area di facoltà degli inattivi nel I anno di corso

5. Prospettive di ricerca

Partendo dai risultati emersi nella presente ricerca è possibile individuare alcuni spunti di riflessione, nonché prospettive di ricerca e di intervento future. Innanzitutto appare prioritario realizzare studi e monitoraggi sui percorsi di studio universitari, attraverso una metodologia longitudinale, che consentano di rilevare per tempo i fenomeni dispersivi che caratterizzano la carriera della maggioranza degli studenti universitari. Andrebbe rivolta una maggiore attenzione al momento di passaggio tra I e II anno, nel quale si concentrano le maggiori criticità per molti studenti (abbandoni e inattività), attraverso l'attivazione, per esempio, di iniziative di orientamento e di tutoraggio mirate agli studenti inattivi nel primo di anno, che consentano di condurre gli studenti verso esiti più efficaci, nello stesso o in altri corsi di studio.

Oltre alle azioni classiche di orientamento universitario, concentrate nelle fasi di pre-immatricolazione all'università, di percorso accademico e "in uscita", emerge la necessità di individuare forme di orientamento più "attive" e indirizzate a studenti che si dimostrano a rischio dispersione e che segnalano tale rischio in diversi modi.

Storicamente l'orientamento nelle università si sviluppa in Italia quando la domanda sociale di istruzione superiore assume dimensioni di massa. Data la quantità della domanda e la sua crescente differenziazione qualitativa si è cercato di dare all'orientamento una flessibilità strutturale e metodologica, per focalizzare obiettivi e bisogni in modo specifico, dando particolare risalto alla componente informativa. Tuttavia molti studi hanno sollecitato una maggiore attenzione alla componente formativa dell'orientamento, anche alla luce dell'incertezza e dalle richieste crescenti dal mondo del lavoro. L'attenzione a queste componenti non fa che riecheggiare l'impulso a porre notevole attenzione sull'analisi delle carriere, sulle difficoltà prima e durante il percorso di studi, non solo nella scelta della facoltà o degli indirizzi di studio, ma anche nell'assimilazione dei percorsi didattici e nello studio (Fondazione Rui, 1982; Revojera, 1982; Gatti, Mandich, 1994).

La natura amministrativa dei dati a disposizione non ha consentito di approfondire alcune dimensioni legate ai passaggi (motivazioni, aspettative e vissuto dello studente prima e dopo il passaggio), che consentirebbero di comprendere meglio i motivi legati alla scelta di lasciare un corso di laurea e di indirizzarsi verso una particolare facoltà piuttosto che un'altra.

I risultati emersi nella presente ricerca potrebbero pertanto essere utilizzati come base per una ricerca che intenda approfondire lo studio di questi fenomeni, includendo variabili legate anche alle motivazioni del passaggio e alle condizioni che lo hanno favorito e che hanno determinato il successo accademico in altri contesti di studio.

Bibliografia

- Ali, M., (1988). *La laurea difficile. Gli abbandoni nell'Università di Roma "La Sapienza"*. Milano: Franco Angeli.
- Anderson, E.F., & Riehl, N.S., (1971). *Comparison of transfer and native student progress at the University of Illinois at Urbana-Champaign*. ERIC Document Reproduction, Service n. ED 099 022, Washington University.
- Benvenuto, G., & Serpente, M., (1998). *Dispersione studenti e sbocchi professionali negli studi universitari*. *Cadmo*, 17/18, 187-209.
- Broccolini, C., (2005). *Una prima valutazione degli effetti della riforma universitaria: il caso dell'Università Politecnica delle Marche*. *Quaderni di ricerca n. 244*, Università Politecnica delle Marche.
- Bulgarelli, G., (2002). *Esito degli studi degli immatricolati dell'ateneo fiorentino dal 1980/81 al 1997/98*. Università degli Studi di Firenze.

- Carci, G. (2011), *Cambiare corso universitario: dispersione o riorientamento?*, Libellula edizioni, Lecce.
- Carci, G. & Benvenuto, G. (2010), "Passaggi di corso degli studenti e orientamento all'università: uno studio sull'Università Sapienza di Roma", *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 3 (4), 9-20.
- Carci, G. & Decataldo, A. (2011), "Il carico didattico: un'analisi pilota sulla valutazione degli studenti della Sapienza", *Psicologia dell'educazione e della formazione*, vol. 11 n. 2, pp. 27-68.
- Cavalli, A., (1991). *Uno sguardo ingenuo sull'università dell'assurdo*. Il Mulino, 1, 101-107.
- Checchi, D., Iacus, S., Negri, I., e Porro, G., (2004). *Formazione e percorsi lavorativi dei laureati dell'Università degli Studi di Milano*. Working Paper n. 4, Dipartimento di Economia Politica e Aziendale, Università di Milano.
- Checchi, D., (2000). *University education in Italy*. *International Journal of Manpower*, 21 (2-4), 160-205.
- Checchi, D., Iacus, S., Negri, I., e Porro, G., (2004). *Formazione e percorsi lavorativi dei laureati dell'Università degli Studi di Milano*. Working Paper n. 4, Dipartimento di Economia Politica e Aziendale, Università di Milano.
- De Francesco, C., (1986). *Presenzialismi e fantasmi: la frequenza tra primo e quarto anno*. *Università Progetto*, 15, 3-5.
- De Francesco, C., (1988). *L'istruzione universitaria*. Istituto Centrale di Statistica - Associazione Italiana di Sociologia, *Immagini della società italiana*, 201-224.
- De Francesco, C., & Trivellato, P., (1978). *La laurea e il posto. Istruzione superiore e mercato del lavoro in Italia e all'estero*. Bologna: Il Mulino.
- Fasanella, A., (a cura di), (2007). *L'impatto della riforma universitaria del "3+2" sulla formazione sociologica*. Milano: Franco Angeli.
- Ferrari, G., & Laureti, T., (2004a). *Evaluation of University Graduates Technical Efficiency Using Data Envelopment Analysis Combined with Multiple Correspondence Analysis: the case of the University of Florence*. *Quantitative Methods in Economics*, Bratislava.
- Ferrari, G., & Laureti, T., (2004b). *Multi-Factor Efficiency Analysis of the Florence University Graduates*. *Atti della XLII Riunione Scientifica SIS*, Bari, 9-11 giugno.
- Fondazione RUI, (1982). *L'orientamento e il Counseling nelle Università della Comunità Europea*, Roma: Palombi.
- Gatti A.M., & Mandich G. (1994), *Vivere da studente*, Cagliari: ERSU.
- Gori, E., & Rampichini, C., (1991). *I risultati dell'istruzione universitaria. Un'analisi degli archivi dell'Ateneo fiorentino*. Working Paper n. 36, Dipartimento di Statistica, Università di Firenze.
- Hodgson, T.F., & Dickinson, C., (1974). *Upper-division academic performance of native and transfer students at the University of Washington*. ERIC Document Reproduction, Service n. ED 098 878, Washington University.
- Moscato, R., (1983). *Università: fine o trasformazione del mito? Nuovi significati e funzioni nelle diverse Italie*. Bologna: Il Mulino.
- Moscato, R., (1990). *Le diseguaglianze nell'Università*. *Scuola Democratica*, 1, 96-104.
- Moscato, R., (a cura di), (1997). *Chi governa l'università? Il mondo accademico italiano tra conservazione e mutamento*. Napoli: Liguori Editore.
- Porter, S.R., (2002). *Including transfer-out behavior in retention models: Using the NSC Enrollment Search data*. *AIR Professional File*, 82, 1-18.
- Romano, M.F., & Nencioni, G., (1994). *Analisi delle carriere degli studenti immatricolati dal 1980 al 1982*. Report n.76, Dipartimento di Statistica e Matematica applicata all'Economia, Università degli studi di Pisa.
- Romano, M.F., & Attanasio, M., (2001). *Affidabilità del tasso di abbandono calcolato su dati aggregati e possibili fattori di correzione*. *Atti del Convegno Nazionale della Società Italiana di Statistica, Processi e Metodi statistici di valutazione*, Roma.
- Simone, R., (1993). *L'Università dei tre tradimenti*. Bari: Laterza.

Simone, R., (1995). Idee per il governo. L'Università. Bari: Laterza.

Staffolani, S., & Sterlacchini, A., (2001). Istruzione universitaria, occupazione e reddito. Un'analisi empirica sui laureati degli atenei marchigiani. Milano: Franco Angeli.

Watson, A. (1974) Transfer student dilemma: Report on the 1973 National Conference on Transfer Student Problems. College and University, n. 49, pp. 438-440.

Saggezza formativa e competenze emergenti: la funzione orientativa del docente
di Daniela Dato

Tagore affermava che le lezioni sono come "grandine che cade sui fiori" se prive di riflessività da parte del docente e di compartecipazione da parte dello studente. È proprio nel poeta che la Nussbaum riconosce un punto di riferimento storico-pedagogico importante per far fronte a quella che lei stessa chiama "crisi silenziosa della formazione". Una formazione spesso troppo assoggettata alle regole del mercato e che dimentica la funzione emancipativa che le è propria, come Freire ha dimostrato attraverso la sua "pedagogia degli oppressi". Evidente, allora, il ruolo cruciale e complesso del docente che, insieme al compito di promuovere saperi e competenze diviene "mediatore d'orientamento", per una formazione disciplinare tesa a raggiungere finalità di "buona cittadinanza" e "buon lavoro" (Gardner).

Tagore said that the lessons are like "hail falling on flowers" if no reflection by the teacher and shared by the student. Is in the poet that Nussbaum recognizes a landmark historical and pedagogical important to address what she herself calls "crisis silent education". An education is too often subject to market rules and forget the function emancipatory which is proper, as Freire has demonstrated through his "pedagogy of the oppressed". Evident, then, is the crucial and complex role the teachers that, along with the task of promoting knowledge and competence, becomes 'guidance mediator' for training discipline aimed at achieving the goal of "good citizenship" and "good work" (Gardner).

Sire, l'istruzione dell'uccello è completata».

«Vola?», chiese il rajah.

«No di certo!», gli venne risposto.

«Saltella?».

«No».

«Portatemi l'uccello», disse il rajah.

L'uccello fu portato e il rajah si accorse che era morto
 e che la sua pancia era piena di pagine di libri.

(Tagore)

1. Professionisti "in movimento"

Il lavoro docente è una professione difficile, ha alcuni anni fa precisato Franco Cambi (Cambi, 2003), forse recuperando la provocatoria e discussa affermazione di Freud che affermava nel suo testo *Analisi terminabile e interminabile* che quella dell'insegnante fosse, addirittura, una professione impossibile.

Teso tra il suo secolare ruolo di trasmettitore di saperi, di esecutore di procedure di trasferimento e assimilazione di conoscenze e saperi "freddi" delle discipline e quello più recente (si vedano gli studi dell'attivismo pedagogico che ben segnano la svolta dello statuto epistemologico e prassico del pensare e del fare scuola) di facilitatore dell'apprendimento e di animatore di contesti, il docente è, oggi più che mai, una professionalità in movimento (Meirieu, 1995).

Una professione che, forse anche e soprattutto perché basata sulla relazione tra soggetti, si caratterizza come una di quelle a più alto rischio di burnout, di obsolescenza, di stasi e stagnazione ma che, al contempo, paradossalmente, può aprirsi ad orizzonti inediti, trasformativo-progettuali impensati e "imprevisti". Nuovi scenari per un mestiere nuovo, ha spiegato Meirieu (1989), che tra

l'altro tratteggiano una professionalità in movimento e un movimento di professionalità che secondo Perrenoud è frutto di un bagaglio di competenze professionali "emergenti" (Perrenoud, 2002), ovvero molto diverse da quelle tradizionali ormai radicate nella cultura scolastica e della professione docente e, dunque, espressione di una "scuola che verrà". Una professione docente "emergente", diremmo allora, che al fianco delle più classiche e – sia chiaro – indispensabili competenze di contenuto e di metodo, deve affiancare metacompetenze di lettura e animazione dei contesti, di gestione delle relazioni, di progettazione di interventi formativi, di orientamento che rispondano ai nuovi e inediti bisogni della nuova utenza in formazione.

È proprio nell'epoca di quella che Martha Nussbaun definisca la crisi silenziosa dell'istruzione e della formazione che il ruolo del docente e della scuola assumono un valore fondamentale richiedendo una sempre aperta e aggiornata riflessione.

Il riferimento a Tagore con il quale abbiamo deciso di aprire il presente saggio non è certo casuale.

È proprio la filosofa, infatti, a individuarlo come uno dei massimi ispiratori della pedagogia mondiale, grazie alla sua idea di formazione intesa come processo finalizzato a rendere i giovani «fedeli [...] alla loro umanità» (Tagore, 1975, p. 195).

Pur profondamente legata alla critica del sistema formativo del paese d'origine, l'India, la pedagogia di Tagore può in effetti essere considerata nella sua trasversalità in quanto critica delle istituzioni che voglio costruire "gabbie d'oro" nelle quali imprigionare e far crescere i giovani le cui anime sono "disseccate" dall'apprendimento passivo ed imitativo fino "all'acquiescenza verso le atrocità", dimenticandosi che il vero fine della formazione è lo sviluppo integrale e integrato della persona: perché la scuola non deve solo colmare una mancanza (ciò che il bambino non sa e non sa fare) ma deve fare della formazione «un aspetto permanente dell'avventura della vita» (Tagore, 1961, p. 218).

Ad una scuola allora che enfatizza i contenuti e i metodi, Tagore antepone una scuola "per la vita", che si prende cura delle piume variopinte del "pappagallo", che ha il suo telos ultimo nella "libertà interiore" che, tradotto con parole pedagogiche attuali, significa empowerment, responsabilità, partecipazione, capitazione come libertà di scegliere e agire.

Corre alla mente qui un libro del 2007 di Meirieu in cui lo studioso metteva a confronto due modelli educativi: quello di Frankenstein e quello di Pinocchio. Nel primo caso la scuola si pone l'obiettivo di costruire un modello umano a suo piacere, di fabbricare un essere umano che abbia un progetto prestabilito e un percorso di sviluppo caratterizzato dall'accumulo di conoscenze e nozioni. Diversamente Pinocchio è un burattino di legno nel quale con il tempo germoglia un'anima, l'emozione oltre che la cognizione.

Figura mostruosa seppur mite perché addomesticata, Frankenstein si differenzia da Pinocchio che, invece, impara sbagliando, scegliendo. Ma, aggiungiamo, leggendo criticamente Meirieu, che Frankenstein si ribellerà al suo creatore proprio perché dentro di esso vive e germoglia il suo desiderio di umanità, il suo voler essere umano.

Esempio del mito dell'efficienza funzionalistica, Frankenstein è un altrettanto esempio di come nozioni, saperi, metodi non possano e non debbano bastare per dare anima all'apprendimento.

La scuola di Santiniketan di Tagore, infatti, fu anticonformista per eccellenza, votata a sovvertire pacificamente il sistema formativo a partire dalla scelta dei metodi e delle discipline da insegnare. «Quasi tutte le lezioni si tenevano all'aperto. Le discipline artistiche permeavano tutto il piano di studi. [...] il metodo socratico era ovunque, nel programma come nella pedagogia. Gli studenti erano incoraggiati ad esprimersi sulle decisioni che regolavano al loro vita quotidiana e a prendere l'iniziativa di formare gruppi. La scuola era una comunità autogestita nella quale i bambini venivano incoraggiati a cercare autonomia e libertà intellettuale» (Nussbaum, 2011, pp. 86-87). Certamente Tagore rivendicava il ruolo di quella che Dewey avrebbe definito l' "educazione al percepire", in altre parole il valore altamente formativo dell'esperienza estetica abbinata a quella intellettuale e relazionale: musica, danza, teatro, espressione grafico-pittorica e poi ancora l'educazione intellettuale, linguistica, morale, religiosa, ambientale erano linfa vitale della scuola e del metodo di Tagore.

La scelta di introdurre le arti era profondamente ancorata alla consapevolezza che esse “possono alimentare le capacità di gioco e di empatia in senso generale, e in particolare lavorano sulle zone d’ombra culturali” (Nussbaum, 2011, p. 122).

Trasponendo pedagogicamente quanto osservato da Meirieu, da Tagore, dalla Nussbaum potremmo recuperare, allora, il valore altamente culturale, formativo e trasformativo della scuola; cosa che, evidentemente, rende il compito del docente molto più complesso e articolato e ne fa un progettista della formazione, ma, molto più, un mediatore d’orientamento con caratteristiche competenze metaemotive e metacognitive personali e relazionali.

2. La funzione orientativa del docente

Bruner nel suo ormai classico *La cultura dell’educazione* aveva individuato quattro “idee fondamentali” che devono orientare e guidare il lavoro di insegnanti e allievi. Si tratta della «capacità di azione (agency), che comporta l’assunzione di un maggiore controllo sulla propria attività mentale [...]; della riflessione, cioè la convinzione che il puro apprendere non basti [...]; della collaborazione, cioè la condivisione delle risorse con quell’insieme composito di esseri umani che sono impegnati nell’insegnamento e nell’apprendimento [...]; dell’idea di cultura, lo stile di vita e di pensiero che costruiamo, negoziamo, istituzionalizziamo e infine (quando tutto è sistemato) troviamo rassicurante chiamare ‘realtà’» (Bruner, 2001, p. 99).

Evidentemente Bruner pensava ad un’idea di insegnamento e di apprendimento complessa che chiama in causa una pluralità di competenze che non sono solo di tipo tecnico-professionale. Riflessione, azione, collaborazione, cultura sono capisaldi ineludibili di una formazione docente “in movimento” non solo perché soggetta a sempre nuove modificazione e trasformazioni professionali (aggiornamento di conoscenze, competenze tecnico-professionali, metodologiche ecc) ma anche perché, per sua stessa natura sempre volta e ispirata dal cambiamento, dalla volontà e dall’impegno di progettare, orientare e accompagnare nuovi progetti di sviluppo personali e formativi. Perrenoud nell’individuare le competenze “emergenti” (Perrenoud, 2002) dell’insegnante contemporaneo e, diremmo, futuro, sottolinea come suo tratto distintivo sia “decidere nell’incertezza e agire nell’urgenza”.

In tal senso, infatti, il docente si configura come «investigator, progettista della formazione, che favorisce le innovazioni pedagogiche, didattiche, curriculari, organizzative; un docente capace di orientare, perciò, le scelte future del soggetto in formazione, piuttosto che il semplice trasmettitore di contenuti, di conoscenze ex cathedra secondo il modello gentiliano» (Mulè, 2011, p. 208). Non si tratta infatti, solo di esercitare il già difficile ruolo di guida e mediatore d’orientamento per il soggetto giovane che chiede, spesso più in modo implicito e inconsapevole che consapevole, gli strumenti per scegliere e partecipare, ma di impegnarsi nel ruolo, altrettanto complesso di “dirigere”, ovvero di orientare la rotta dello stesso agire educativo, in primis, riconsiderando e ri-progettando regole, prassi, teorie e performance professionali.

In tal senso il docente assume una funzione di ricerca che può gestire il cambiamento (dei bisogni, dei metodi, del soggetto ecc.)

Accogliendo l’insegnamento di Stenhouse che sottolineava come la classe debba essere considerata un laboratorio e l’insegnante un membro della comunità scientifica (Stenhouse, 1979), la funzione di ricerca che il docente ricopre è, allora, una funzione euristico-trasformativa che agisce su tre livelli:

- sul sé professionale;
- sugli studenti;
- sul contesto (spazi, tempi, strumenti ecc.).

Nel primo caso la funzione di ricerca corrisponde, in parole più semplici, a quel continuo bisogno (dovere!) del docente di operare una riflessione e una ri-progettazione della propria expertise e performance professionale, processo che, in altra sede, abbiamo voluto definire neotenia professionale (Dato, 2009).

Una forma di neotenia non solo biologica, dunque, ma psichica e personale che può mantenere un soggetto-adulto-lavoratore sempre “giovane”, sempre “incompiuto” e, dunque, in grado di crescere, migliorare per l’intero corso della sua esistenza.

Un professionista che, allora, è in permanente stato di “autoorientamento”, di ricerca che nasce dalla consapevolezza della propria incompiutezza, della sua lapassadiana “indeterminatezza provvisoria” .

«L’adulto neotenco – spiega Demetrio – attraversa facilmente processi regressivi [...] e comunque, a causa della sua incompiutezza, è costantemente aperto al cambiamento. L’adulto è poi “sano” quando si scopre consapevole di tale apertura ed è in grado perciò di tollerare l’ansia del mutamento» (Demetrio, 2003, p. 51) e di viverla, aggiungiamo, come momento trasformativo, generatore di nuovi progetti. Un professionista educato alla neotenia è, in altre parole, mai “compiuto”, sempre consapevole dell’obsolescenza delle sue conoscenze, competenze, disposto a mettersi in gioco, a formarsi continuamente e per tutta la vita, ad accettare, affrontare – e sfidare – l’errore e l’ignoto e ad orientarsi in esso.

Un professionista educato alla neotenia professionale è, ancora, un soggetto consapevole della necessità di essere e “sentirsi” in continua trasformazione e dunque aperto ad un processo euristico che, pedagogicamente, è anche e soprattutto formativo. Si tratta, allora, di quella “tensione mentale” che il soggetto deve far propria per divenire un professionista competente, «di orientare, gestire, presidiare le direzioni del proprio essere parte attiva, soggettivamente intenzionale dei processi che coinvolgono la sfera lavorativa a livello psicologico, relazionale e sociale» (Patrizi, 2005, p. 12).

Nel secondo caso il docente è “in ricerca relazionale” perché di supporto e di guida allo studente che, come lui, si trova in una condizione di ricerca. Il suo ruolo è, tra l’altro, anche quello di facilitatore e dunque non si limita a “seguire” lo studente ma a promuovere e stimolare l’esercizio del suo “dubbio ribelle”.

Potremmo forse azzardare che si tratta di un processo di “orientamento e ricerca relazionale” che si fonda sulla costruzione e sul mantenimento di una relazione formativa efficace che si basa, avrebbe precisato Freire, sul rigore scientifico e sull’allegria. La prospettiva di partenza è certamente quella di una scuola che non si offre solo come contenitore di saperi ma come “comunità pratica”, come sistema relazionale fatto di storie di interazioni e relazioni in cui gli studenti vivono, sperimentano e costruiscono la loro storia di vita e formazione, la loro biografia cognitiva ed emotiva.

La “ricerca relazionale” messa in atto dal docente è, allora, finalizzata e al contempo causata dalla consapevolezza/necessità di dover guardare alla relazione formativa come strumento di facilitazione del processo di apprendimento e di motivazione, uno spazio di “risonanza” e “ri-significazione” delle conoscenze e delle competenze dello studente e come “molla” motivazionale e empowerizzante per il docente. Ed è questa stessa relazione che richiede un permanente stato di ricerca del sé e dell’altro da sé, un habitus orientativo, e dunque formativo e trasformativo, che si sostanzia nella possibilità e necessità di ri-progettare e reinventare quotidianamente le relazioni che per il fatto stesso di essere “umane” si modificano e cambiano ricorsivamente in maniera più o meno implicita condizionate, tra l’altro, da variabili esogene ed endogene ai soggetti che le vivono.

Nel terzo caso si tratta, più empiricamente, di una ricerca sui fatti educativi, su come sono (valutazione) e su come potrebbero essere (traduzione didattica, orientamento dei processi, progettazione e intenzionalità formativa).

Si tratta di una *formae mentis* che contempla come suoi capisaldi la capacità di anamnesi, di analisi e monitoraggio dei processi e che si traduce, progettualmente, nella capacità di coniugare conoscenze teoriche, operatività concreta e intenzionalità: il “senso della possibilità” con il “senso della realtà” . Così la competenza orientativa del docente diventa competenza progettuale che concentra l’attenzione “più sull’aspetto operativo che su quello semplicemente speculativo e cioè su come prendere decisioni più che sul limitarsi a descrivere ciò che accade nel sistema. La dimensione progettuale, infatti, attiene alla teoria delle decisioni: aiuta a indagare la complessità delle situazioni per stabilire quali decisioni prendere e come prenderle al meglio”. Tale competenza progettuale (Dato, 2012) si fa operativa in un saper agire professionalmente e nella capacità di agire in modo costruttivo.

vo e generativo attraverso la continua analisi della natura dai fatti educativi, dei punti di forza e di debolezza, delle possibili soluzioni alternative ai problemi che quotidianamente si presentano. Una competenza, direbbe Schon, che “probabilmente rappresenta uno degli elementi del nucleo centrale della competenza professionale” (Schon, 1993) e che, aggiungerebbe Sarchielli, rende possibile la “traduzione operativa del proprio Self” (Sarchielli, 1978) e concretizza, aggiungiamo, il vero telos della formazione: orientare verso il ben-essere tra saperi e competenze.

3. La saggezza formativa

È chiara qui la relazione tra docente e innovazione pedagogica e didattica: egli deve infatti farsi promotore di innovazioni e deve, in più, condividerle con la propria comunità scientifica accogliendo, anche, la possibilità dell'errore, del rischio, dell'incertezza.

Come spiega Luigina Mortari «educare significa essere implicati in un agire pratico ad alto tasso di problematicità. L'educatore si trova, infatti, a far fronte continuamente a situazioni problematicamente aperte, cioè situazioni per le quali non esiste una risposta risolutiva anticipatamente disponibile. la soluzione va trovata sulla base di una logica contestuale che si concretizza in una deliberazione pratica. A supportare il processo di pensiero che porta alla formulazione di una deliberazione pratica corretta non è un sapere tecnico, ma prassico, cioè un sapere che ha a che fare con la saggezza [...] definita come la disposizione a cercare l'azione che meglio consente di conseguire ciò che è ritenuto cosa buona rispetto all'obiettivo di favorire la miglior formazione possibile» (Mortari, 2010, p. 9).

È una forma di saggezza, quella formativa ed educativa, spiega la Mortari, che ha poco a che fare con la “scienza” e con il sapere tecnico, piuttosto si nutre di un sapere e di un'azione riflessiva “concepita sul campo e supportata da un sapere che si viene modulando attraverso l'esperienza, quell'esperienza che, se vissuta con un atteggiamento pensoso, consente la costruzione di un sapere del particolare. (Mortari, 2012, p. 11). A tal proposito Franco Frabboni aveva individuato tre competenze indispensabili per un insegnante di qualità: a fianco al sapere inteso come “padronanza culturale” e disciplinare troviamo il saper fare come “padronanza metodologica” e il saper interagire “inteso come padronanza dei processi dinamico-interattivi, comunicativi e conflittuali che attraversano la vita della scuola”: ancora una volta spiegazione e comprensione.

Seguendo l'insegnamento di Freire insegnare, allora, esige riflessione critica, esige ricerca – ovvero la capacità di indagare la formazione, sulla formazione e su se stessi come persone e come professionisti, esige la radicalità della speranza e della felicità (come apertura al possibile e tensione al ben-essere), lo sguardo utopico, la consapevolezza dell'incompletezza del formatore e del bambino. Insegnare è cambiamento, è apertura a tutte quelle forme di sapere che considerano il futuro come problema e non come inesorabilità, che considerano la storia come possibilità e non come determinazione. Intesa freirenianamente l'intenzionalità formativa diventa rifiuto per la rassegnazione, per la stasi e si trasforma in processo di orientamento altamente formativo, che prevede forme di accoglimento delle istanze della ribellione, della neotenia, e persino della “collera” come strumento per combattere “la docilità fatalista” (Freire, 2004). Una “professionalità forte” – aggiungerebbe Franco Frabboni – quella del docente, “capace di ottimizzare tanto il versante dell'apprendimento (equilibrio tra piano relazionale e cognitivo del curricolo; stretta interazione tra competenze disciplinari e interdisciplinari; opzione per l'imparare ad imparare rispetto alla riproduzione delle conoscenze), quanto il versante della socializzazione (apertura della scuola ai problemi della società e della famiglia al fine di una precoce educazione alla cittadinanza; promozione di gruppi di studio e di ricerca per la co-costruzione delle conoscenze: esempio, i laboratori; la pratica della collegialità e del cooperative learning) nel nome sempre di una scuola che abiliti a pensare con la propria testa e a sognare in con il proprio cuore (Frabboni, 2004).

Bibliografia

- Bruner, J. (2001). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Cambi, F. (2003). *Le professionalità educative*. Roma: Carocci.
- Dato, D. (2012). *Competenze narrative e sguardo ermeneutico: prospettive di riflessività professionale*. In B. De Serio (A cura di). *Costruire storie*. Bari: Progedit.
- Demetrio, D. (2003). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Frabboni, F. (2004). *Quale insegnante per la scuola del Duemila*. In <http://www.educazione.sm/formazione/contributiSett2004/frabboni.pdf>
- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: Ega.
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educatore*. Torino: Junior.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF.
- Merrieu, P. (1989). *Scénario pour un métier nouveau*. Paris: ESF.
- Mortari, L. (2010). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Mulè, P. (2011). *La problematicità formativa dei giovani nella scuola dell'autonomia. Il ruolo dei docenti e dei dirigenti scolastici*. In M Corsi & G Spadafora (A cura di), *Progetto Generazioni*. Napoli: Tecnodid.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto*. Bologna: Il Mulino.
- Patrizi, P. (2005). (a cura di). *Professionalità competenti. Lo sviluppo del Sé nei processi formativi*. Roma: Carocci.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Perrenoud, P. (2004). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Schon, D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Stenhouse, L. (1979). *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*. Roma: Armando.
- Tagore, R. (1961). *La scuola di un poeta*. In *La civiltà occidentale e l'India*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Tagore, R. (1975). *Antologia di scritti pedagogici*. Milano: La Scuola.

Per un sé adulto sostenibile: le metodologie biografico-progettuali
di Maria Ermelinda De Carlo

In un mondo sempre più “liquido” la lifelong education deve porsi come obiettivo strategico trasversale il saper divenire. Il che comporta lo sviluppo di una capacità di autogestione formativa e progettuale dell’adulto, che parta dai propri saperi esperienziali. In tale prospettiva gli approcci riflessivo-biografici diventano strumenti importanti per rafforzare i soggetti nell’affrontare scelte responsabili e competitive.

In a world increasingly liquid for lifelong education should be to achieve cross-cutting strategic knowing how becoming. This involves developing a capacity for self-management training and planning of the adult, which starts from their own experiential knowledge. In this perspective, the reflective-biographical approaches become important tools in addressing the subject to strengthen the competitive and responsible choices.

1. Apprendere il cambiamento nella società della lifelong education

Gli adulti di oggi sono sottoposti a sfide importanti, a cui la formazione continua può e deve dare un contributo concreto e immediato, nell’ottica di una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva (Comunicazione della Commissione europea, 03/03/2010).

In un’epoca, in cui i cambiamenti richiedono sempre più spesso altri cambiamenti, le risorse personali del soggetto costituiscono l’unico capitale, per prevenire un’omologazione imposta. Le categorie spazio-temporali che, nel passato, hanno costituito un solido punto di riferimento nella progettazione dell’identità personale e professionale del soggetto adulto, si sono alterate e non sono in grado di rappresentare una modalità dell’esistenza (Heidegger, 1927).

Il rassicurante posto fisso a tempo indeterminato diventa un percorso dinamico, flessibile, provvisorio, a progetto.

Il nuovo rompe i vecchi equilibri, espone a sorprese, richiede fatica, adattamento, obbliga a ridisegnare il proprio progetto di essere-nel-mondo. Un bisogno disperato di condivisione, di ‘*communitas*’ spinge i soggetti alla ricerca di una rete, di un network a cui aggrapparsi tra paure e incertezze. Nella solitudine di una stanza o di un blog si consumano risposte e resistenze al cambiamento. «È probabile che qualcuno rimanga intrappolato [...], qualcun altro invece riesca ad accompagnare il cambiamento, altri ancora possono addirittura farsene promotori entusiasti e solleciti» (Gabrielli, 2006, p. 257).

Il cambiamento non è e non deve essere una meta da raggiungere, ma un processo (Bateson, 2001) da gestire e a cui occorre essere educati. Il rischio sempre più reale per il soggetto è quello di subirlo, nell’incapacità di promuoverlo.

In Italia non a caso è nata la realtà degli psicologi per le aziende in crisi, per aiutare imprenditori e lavoratori a combattere il rischio di depressione e suicidi sempre più frequenti. Il problema di carattere sociale e politico-economico sta diventando patologia individuale.

In una prospettiva in divenire che sfiora l’assurdità, occorre ripartire dal soggetto che deve imparare a diventare portatore sano di cambiamento e di innovazione e per fare ciò è importante rivalutare il lavoratore in quanto learner lifelong così come dispongono le ultime direttive europee.

Apprendere il cambiamento, rispolverando il concetto latino di *ad-prehendere*, deve ritornare a significare “rendere parte di sé e rendersi parte di esso”.

Le metodologie riflessivo-biografiche possono sostenere questi processi, promuovendo percorsi di crescita e di interazione costruttiva con se stessi e con l’ambiente.

L’ansia e lo sconforto scaturiti da un cambiamento perenne, devono lasciare il posto alla riflessività, alla problematizzazione costruttiva, alla condivisione negoziata, alla riconquista di sé, come essere unico, speciale, capace di autogestirsi sia sul piano formativo che emotivo-relazionale, di valorizzare il suo bagaglio esperienziale e di riconoscere le sue competenze ‘invisibili’ (De Carlo, 2011), per

dominarle efficacemente e impiegarle nel modo migliore nei diversi contesti esistenziali (Bandura, 1976, 1986).

Il primo passo da compiere è quello verso una consapevolezza critica e riflessiva, come condizione necessaria anche se non sufficiente per sviluppare quella competitività sostenibile, che non è e non deve essere legata ai prodotti della formazione, ma alle capacità di scelte personali dell'adulto.

“L'io presente nella cultura contemporanea” deve «possedersi come processo ed agire su tale processo in modo diretto, senza assumersi mai come struttura definitiva e come destino» (Cambi, 2002, p. 114).

La crisi deve essere vissuta ed interpretata dal soggetto non come un disagio o un male cosmico, ma come importante occasione di riflessione sul proprio agire che implica la possibilità di scelta.

Crisi, dunque, come nella sua primitiva accezione (krino) come momento di separazione che comporta un discernimento, un giudizio, una valutazione. In un mondo che continua a girare vertiginosamente, la crisi impone una sosta, una pausa non dalla vita, ma nella vita.

Le criticità segnano i sentieri dell'adulthood (Erikson, 1975), obbligano a scelte apicali, costituiscono il più delle volte nel vissuto di un adulto momenti di non ritorno e pertanto coinvolgono il suo senso di responsabilità e di autonomia.

Così in un processo tutto hegeliano avviene quella trasformazione più o meno consapevole che comporta un empowerment personale e sociale.

L'obiettivo strategico della formazione permanente in questo tempo di rivoluzioni è dunque educare alla crisi, al cambiamento, alla scelta come condizione di libertà e felicità. «soltanto partendo da questa base, si può tentare di elaborare un modello educativo dai forti connotati etici, capace di riformulare i tracciati, le reti [...] della propria interiorità in divenire continuo» (Colapietro, 2004, p. 61).

Si tratta in sintesi di educare il soggetto ad apprendere a divenire per tutto l'arco della vita, di offrirgli una modalità di costruzione condivisa del sé che attraversa l'esistenza a livello longitudinale e trasversale, per restituirgli il senso dell'umano.

In fondo “il soggetto contemporaneo è un soggetto complesso e fragile ad un tempo, ma che proprio in questi due connotati trova la propria forza: di essere-aperto, non predeterminato, sperimentalmente in fieri” (Cambi, 2002, p. 92).

Sul piano operativo è importante promuovere l'orientamento al sé come progettazione continua e permanente, in cui i saperi delle esperienze e dei vissuti diventano le fondamenta di processi spirali di crescita e trasformazione (Mezirow, 2009).

Il sé si fa “progetto di vita” (Cambi, 2007), diventa atto problematico e poietico (Burza, 2007). Saper divenire, ingloba il sapere, il saper fare, il saper essere e implica un emanciparsi tra dialogo e cura di sé per essere sostenibile, per essere cioè in grado di diventare valore ogni giorno, di mantenersi e allo stesso tempo di migliorarsi.

In quest'ottica la scrittura e la rilettura autobiografica (De Carlo, 2010), sul piano metodologico, possono sostenere i processi dell'apprendere a progettarsi e a divenire, partendo dalla dimensione soggettiva dell'adulto learner, dalla sua capacità di interrogarsi, di esplorare e interpretare sé e il mondo che lo circonda.

La società del consumo di conoscenza, sempre più ridotta a merce di scambio, deve mirare ad una società delle metaqualità, delle metacompetenze, una società che “coltiva” i sé (Quaglino, 2010) tanto quanto le conoscenze, come occasione di sviluppo sostenibile. I soggetti non possono essere aridi contenitori di saperi da svuotare e riempire all'occorrenza, ma preziosi gomitoli colorati di cognizioni, emozioni, vissuti, esperienze in grado ogni giorno e in ogni momento di progettarsi, crearsi e realizzarsi con creatività, ingegno e passione attraverso le maglie della propria avventura esistenziale.

Da qui il valore del sapersi progettare, scrivendo di sé e rilegendosi in un percorso autoformativo che implica una conoscenza e una cura di sé, che solo una riflessione sul proprio agito emotivo, esperienziale e apprenditivo può dare.

2. Le metodologie biografico-progettuali

In una prospettiva di cambiamento perenne, in cui la formazione formale sembra non essere più sufficiente in un mondo del lavoro e della vita sempre più frenetico, fatto di entrate e di uscite, il soggetto per sopravvivere deve diventare learner lifelong (Knowles, 1993), il più possibile consapevole del proprio bagaglio personale ed esperienziale nell'ottica di una progettualità del sé funzionale ad un'implementazione personale e anche politico-economico.

Occorre pertanto valorizzare percorsi che sostengano i soggetti nel faticoso percorso di consapevolezza del proprio tesoro invisibile sepolto dal tempo e da un'educazione un po' troppo formale, che ha relegato in un angolo aspetti come la creatività, l'immagine autentica di sé, le attitudini, i valori...che invece oggi giocano un ruolo importante nell'ottica di uno sviluppo sociale di tipo qualitativo, riflessivo e argomentativo.

Gli approcci biografico-progettuali permettono al soggetto di sostenere un'autogestione emotiva e formativa, che riconosce e valorizza anche il suo capitale invisibile, utile per riprogettarsi "in vista di se stesso" (Heidegger, 1927).

La scrittura consente di ripensare ai vecchi progetti, di interpretare scelte, di monitorare i percorsi al fine di intraprendere senza paura sentieri inesplorati.

Le pagine bianche macchiate d'inchiostro diventano luoghi in cui «si susseguono tutti i non-io che abbiamo saputo non essere» (Demetrio, 2003, p. 261).

La rilettura permette di passare dal narrato all'agito attraverso una rielaborazione critica del vissuto e dei dispositivi narrativi messi in atto.

Attraverso un'autoanalisi delle storie di vita, o meglio dei frammenti biografici, degli indizi narrativi, di quelli che Benjamin chiamerebbe "stracci" della narrazione (Schiavoni, 2001), il soggetto può recuperare il senso e i significati dei suoi percorsi esistenziali.

La scrittura diventa un pre-testo per una "seconda lettura" (Mantegazza, 2003, p. 163), una lettura che valorizza una progettualità del rinnovamento del sé, che parte da quei blocchi contestuali di storie, che ci appartengono e che rivelano incontri, educazioni, transizioni, criticità, peak experience, che nel tempo hanno determinato scelte, motivazioni intrinseche (Maslow, 1971), percorsi affettivo-relazionali e che possono accompagnarci e orientarci ancora nel labirinto della vita.

L'autobiografia si afferma come un necessario "sapere-se-stesso", utile a ritrovarsi, a ricollocarsi, a riconoscersi, a prendersi in carico come identità, come esistenza, come esperienza.

«Specchio che deforma in quanto trasforma e guida, che orienta in quanto interpreta, legandosi così allo statuto debole e inquieto del soggetto moderno, di cui quello attuale è il prolungamento esasperato e l'epifania» (Cambi, 2002, p. 47).

La narrazione disvela comportamenti e processi comunicativi, influenzati da emozioni e vissuti del soggetto. Essa mette in moto quelle capacità autoriflessive, che consentono di capitalizzare gli errori, di rinforzare la coscienza dei propri limiti e delle proprie potenzialità.

Raccontare di sé come modalità di progettazione di sé, diventa vera e propria attività creatrice dell'io, strumento simbolico, che guida il soggetto che, nello scriversi e rileggersi, ritrova il filo rosso del suo cammino esistenziale e impara a districarsi in un mondo non sempre facile, ma che gli appartiene e che ritorna ad essere orizzonte di senso.

I processi elaborativi biografici attraverso la rappresentazione e la successiva interpretazione, consentono di rompere gli schemi consueti e tradizionali del pensiero razionale, per metterlo in contatto, attraverso una rinnovata percezione e comprensione, con se stesso, con gli altri e con il mondo.

Le parole diventano pre-testi di altre parole, di altre storie. L'adulto impara a riconoscere il suo alfabeto emotivo nella sua complessità, per cercare un equilibrio tra coscienza e "proto sé" (Damasio, 2000), tra agire razionale e sentire irrazionale.

Le metodologie riflessivo-biografico-progettuali sono metodologie sostenibili, capaci di andare oltre la formazione indoor e outdoor, in quanto attivatori di processi riflessivi in action e on action che

si sviluppano nella durata e nella pervasività della vita e che impongono una progettazione in progress del sé, partendo dall'agito quotidiano.

Gli approcci qualitativi sul sé lavorano nella costruzione integrale dell'adulto in termini anche di self-efficacy (Bandura, 1997).

Nella riflessione scritta e poi riletta, l'adulto non solo tuttavia attribuisce senso e significato al suo mondo, ma riesce ad accendere quei fattori umani che determinano le sue competenze intrinseche (Boyatzis, 1982) e la qualità delle sue performance.

Poter disporre di spazi per narrarsi e riflettere sul proprio narrato rende possibile trasformare le competenze invisibili in risorse strategiche per il mondo del lavoro e soprattutto per il soggetto stesso nella vita di tutti i giorni.

Gli esercizi di scrittura e riletture autobiografica, svolti in contesti laboratoriali, diventano la palestra del soggetto, che impara a diventare coach di se stesso, a riconoscere la storia e il senso del suo scaffolding (Bruner, 1976) interiore, e a comprendere l'altro, senza mai invadere il suo mondo, rispettando i silenzi, i non detti, in un sistemico lavoro di squadra tra il sé che cela e il sé che esplora (Demetrio, 1996), tra il sé visibile e l'altro-sé invisibile.

Le parole scorrendo sulla pagina bianca stimolate da un ricordo, una fotografia, un'immagine riflessa allo specchio, un'idealizzazione di sé raccontano le risorse dell'adult learner (sia esso studente rientrato nei percorsi universitari, sia esso lavoratore, sia esso semplicemente un uomo o una donna in cerca di un progetto). La memoria rievoca esperienze dimenticate, reazioni comunicative ritenute incomprensibili, saperi inconsapevoli, organizzandoli in un giardino narrativo, tra ombre e colori.

Quei "residui" apparentemente insignificanti della quotidianità, attraverso gli ingranaggi biografici, emergono, si caricano di senso e diventano il plusvalore dell'essere-in-divenire. Nei sotterranei narrativi si recuperano le armi del problem solving di tutti i giorni.

La riletture della propria narrazione, la riflessione su parole, verbi, associazioni, non detti diventano una sorta di ascolto di sé, utile ai fini di una autogestione formativa e di una progettazione di sé, entrambe finalizzate non solo ad una partecipazione attiva ai processi e alle politiche personali, ma anche professionali.

È importante sottolineare, infatti, come le metodologie biografiche possano interagire con i processi economico-sociali di occupabilità e competitività e come possano diventare strategie rilevanti nella selezione e nella formazione delle risorse umane all'interno di organizzazioni complesse.

Questi approcci qualitativi tipici dell'Educazione degli Adulti, applicati al management possono contribuire a superare la concezione dell'uomo che per secoli, è stato ridotto ad un puro oggetto economico ed affermare il passaggio da spinte utilitaristiche ad azioni formative, che puntano ad una progettazione interna del sé, prima di tutto.

La narrazione di sé e la sua successiva riletture restituiscono al soggetto il valore del proprio brand nell'ottica di un self marketing e di un self achieving (McClelland, 1971) finalizzato ad un'occupabilità riflessiva e qualitativa, così come promosso dall'Unione Europea.

Trovare il tempo per ripensarsi nei luoghi e nei non luoghi del sé, per riscoprire quelle tracce indelebili che la vita moderna ha, semplicemente e temporaneamente, oscurato, consente di ricapitalizzare le risorse tacite del soggetto, attivando un processo non solo memoriale, ma di progettazione sostenibile, utile al saper essere e, soprattutto nel nostro tempo, al saper divenire.

Il soggetto tra sogni, utopie, aspirazioni, rimpianti, limiti si realizza e si dispiega in un futuro pensabile tra libertà e felicità, manifestandosi come sintesi integrata di emozioni e cognizioni, in cui fanno da microprocessori le esperienze e le reazioni. L'io si interpreta come esploratore di sé, sistema complesso fatto di progetti, percorsi e processi il più delle volte non visibili.

Pertanto come per il corpo, per capire un movimento lo si deve collegare ad altri movimenti precedenti, così anche per il resto dovrebbe valere la stessa regola sistemica.

Nella dinamica dell'Educazione degli Adulti, che vede l'autoformazione al centro, il discorso ha senso se lo stesso soggetto diventa oggetto di se stesso, lo sguardo del proprio sé. Per questo occorre un impegno di costruzione personale, in cui la dimensione invisibile soggettiva possa diventare prospettiva, che illumina e orienta il senso dei percorsi e i percorsi di senso dell'adulto.

Le metodologie biografico-progettuali consentono di attivare, dunque, processi fattibili di crescita e di miglioramento del sé, che implicano rispetto e tolleranza dell'altro perché anch'esso intriso di risorse invisibili.

Le competenze invisibili guidano e orientano i saperi visibili e costituiscono un'innovazione antropologica e sociologica oltre che una strategia pedagogica, che si contrappone ad una cultura del materiale, dell'immagine, dell'apparenza con l'umile pretesa di ricapitalizzare i segni di un tempo e del vissuto in nome di una tecnologia del sé che va oltre la soglia, oltre la maschera di ruolo, oltre la solita prospettiva.

La narrazione delle proprie storie, insegna a guardare da prospettive nuove, da quei "blocchi contestuali" narrativi che possono far luce su quei chiaro-scuro, apparentemente banali, superflui, ma che invece danno valore e qualità a quell' "opera d'arte notevole" che è il sé (Bruner, 2002), che richiede rispetto per le proprie risorse personali e professionali.

Bibliografia

- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Alberici, A. (a cura di) (1999). *Educazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*. Roma: Armando.
- Bandura, A. (1976). *Social Learning Theory*, Morristown, N.J.: General Learning Press.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thoughts and Actions: a Social Cognitive Theory*. Prentice, Hall: Englewood Cliffs (NJ).
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: the Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bateson, G. (2001). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. New York: J. Wiley.
- Bruner, J.S., Wood, D., Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Pergamon Press.17.
- Bruner, J. S. (2002). *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Laterza.
- Burza, V. (2007). *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*. Roma: Anicia.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2007). *Soggetto come persona*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2011). *Formare soggetti inquieti: dentro e oltre i disagi*, in Frauenfelder, E., De Sanctis, O., & Corbi, E. (a cura di). *Civitas Educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*. Napoli: Liguori.
- Colapietro, V. (2004). *La maschera e la soglia. L'oltre e l'altrove nell'età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Comunicazione della Commissione europea, (3.3.2010). *Europa 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Bruxelles.
- Damasio, A. R. (2000). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi.
- De Carlo, M. E. (2011). *Rileggere le competenze invisibili. Percorsi narrativi e prospettive narrative nella formazione continua*. Milano: FrancoAngeli.
- De Carlo, M. E. (2010). *Autobiografie allo specchio. Strumenti metodologici del ri-leggersi tra educazione degli adulti e narratologia*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- Demetrio, D. (2003). *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*. Milano: Cortina.
- Erikson, E. H. (1975). *Aspetti di una nuova identità*. Roma: Armando.
- Gabrielli, G. (2006). *Conoscenza, apprendimento, cambiamento. La gestione dei programmi di Knowledge e change management*. Milano: Franco Angeli.
- Heidegger, M. (1927). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Knowles, M. (1993). *Quando l'adulto impara*. Milano: FrancoAngeli.

- Loiodice, I. (a cura di) (2009). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit.
- Frabboni, F., & Wallnofer, G. (2009). *La pedagogia tra sfide e utopie*. Milano: Franco Angeli.
- Mantegazza, R. (2003). *Pedagogia della resitenza*. Enna: Città Aperta.
- Maslow, A. (1971). *Verso una psicologia dell'essere*. Roma: Astrolabio.
- McClelland, D.C., Winter, D. (1971). *Motivating economic achievement*. New York: Free Press.
- Mezirow. J., & Taylor. E.W. (2009). *Transformative Learning in practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pinto Minerva, F., & Gallelli, R. (2004). *Pedagogia e post-umano*. Roma: Carocci.
- Quaglino, G. P. (2010). *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*. Milano: Cortina.
- Schiavoni, G. (2001). *Walter Benjamin. Il figlio della felicità Un percorso biografico e concettuale*. Torino: Einaudi.

Perdersi nelle storie. Tra orientamento e disorientamento
di Ilaria Filograsso

La letteratura per l'infanzia, dalla fiaba tradizionale legata all'oralità al racconto di formazione, dal romanzo di avventura fino alle trame giocate dei videogames narrativi, offre al giovane lettore metafore di formazione capaci di incidere profondamente sul suo immaginario e sulla costruzione della sua personalità, indicando nel viaggio del protagonista, nel superamento di prove e nell'esplorazione attiva e critica del nuovo e dell'ignoto, un modello di orientamento per affrontare situazioni problematiche ed esperienze critiche legate alla crescita e al cambiamento. Le storie e la lettura nutrono l'attività simbolica della mente, propongono simboli, miti, figure che fungono da orientatori di senso nell'età evolutiva, e si configurano come irrinunciabili strumenti per la precoce costruzione di un *habitus* riflessivo, esplicativo, da una parte, aperto e disponibile all'alterità, al possibile, al virtuale, dall'altra. L'esperienza di lettura, infine, rappresenta per il lettore un'occasione preziosa per perdersi nel bosco testuale, esperienza che non si risolve nel gioco gratuito delle infinite letture possibili, ma che può connotarsi come momento arricchente di confronto ed incontro, di messa in gioco di credenze, emozioni, schemi mentali, per scoprire nella piena libertà interpretativa e nella molteplicità di significati che ogni testo racchiude, che anche il disorientamento può preludere a forme più mature di orientamento nel labirinto dell'esistenza.

Infant literature that ranges from traditional tales that are tied to oral recounts, adventure novels, through to the plots played through in videogames offer young readers training metaphors that are able to deeply etch the imagination and the construction of their personality, indicating a model of orientation to confront problematic situations and critical experiences tied to growth and change through the protagonists' journey, in overcoming tests and active and critical exploration of the new and unknown.

Stories and literature nurture mental symbolic activity, they propose symbols, myths, figures that act as sensorial orientators in the early years of development and appear as fundamental tools for the early construction of a reflective "habitus", explanatory on one hand, open to changes, possibilities and imagination on the other. Lastly, literary experience represents an opportunity for the reader that is not only a free game of infinite readings but can translate itself in a moment of enriching exchange that challenge beliefs, emotions and mental schemes in order to be free to discover interpretations and the various significances that every text contains and that even disorientation could be a prelude to more mature forms of orientation in the maze of existence.

Each guidance process presupposes a disorientation.
Only who have experienced the loss can get rid of [...].
The maze is made because whoever enters it is lost and err.
But the maze is also a challenge to the visitor
because it recognizes a plane and dissipate power.
If he succeeds, will have destroyed the maze,
the maze does not exist for who has crossed.

H. M. Enzensberger

Il percorso di un eroe viaggiatore, il cammino di un giovane in fuga da convenzioni e strettoie educative, il vagabondaggio senza meta in tempi di guerra alla ricerca di un porto sicuro, l'esplorazione di isole deserte promessa di avventura e scoperte, la proiezione in mondi fantastici e l'evasione in contesti esotici e misteriosi: dal mito alla fiaba tradizionale, dal racconto di formazione al romanzo di avventura sino alle trame giocate dei videogames narrativi, il viaggio, nelle sue molteplici decli-

nazioni, si configura come topos ricorsivo, percorso iniziatico che mette in scena una necessaria estraniamento dal mondo familiare e conosciuto, con lo spaesamento che ad esso si accompagna, e di seguito lo spostamento nella dimensione dell'Altrove, dell'ignoto, in cui il cammino trova una direzione e dove hanno luogo esperienze cruciali per l'esistenza del protagonista.

Pur nella molteplicità delle possibili situazioni narrative e della varietà di motivazioni che inducono al viaggio, esso si risolve in ogni caso in un'esperienza di formazione: arricchimento della conoscenza, acquisizione della consapevolezza delle proprie risorse interiori, confronto con l'altro da sé, superamento di prove ed ostacoli per affinare intelligenza e sensibilità, trasgressione dei valori consolidati per la costruzione di nuovi riferimenti. Viaggiare, dunque, per cercare nuove strade e percorsi alternativi, vagare per imbattersi in sentieri non ancora battuti e, infine, per costruire in autonomia, senza condizionamenti e preclusioni, il proprio posto nel mondo. Perdersi per ritrovare se stessi, il proprio equilibrio tra dentro e fuori, il proprio modo di guardare la realtà nella sua inevitabile complessità (Barsotti, 2004).

Un viaggio che richiede soprattutto l'attivazione di uno sguardo costruito e intenzionale, legato, come precisa Faeti (1992) in merito ai presupposti dell'avventura, a una buona dose di calcolata ingenuità, tale da garantire la stupefazione di fronte all'inatteso, ma anche alla sfida di una volontaria corsa verso l'ignoto, aperto verso il futuro e insieme capace di memoria per l'elaborazione dell'esperienza vissuta. La sfida è raccolta se si è capaci, alla fine del viaggio, di spostare un'ottica spesso appesantita e opacizzata verso la contemplazione di nuove prospettive, in una ginnastica mentale che previene ogni forma di cattura conformistica, e questo dopo aver letto con attenzione, oltre la superficie, i dettagli scomposti, frammentati, apparentemente indecifrabili di una apparenza confusa e sconnessa, e aver trovato la soluzione che salva, matura, introduce alla vita.

Pollicino impara con l'astuzia a districarsi nel bosco, a risolvere in positivo il danneggiamento che ogni racconto fiabico consegna all'incipit di narrazioni che sublimano i contorni drammaticamente reali di privazioni e sofferenze bambine; Jim resiste all'ambigua fascinazione di Silver e trova nella sua isola il banco di prova per capire qualcosa della sua stessa natura, per correre rischi, sperimentare, e la sua isola sarà quella sognata e desiderata da tutti gli adolescenti (Stevenson, 1883); Tom e Huck (Twain, 1876) scappano dall'asfissiante perbenismo di St. Petersburg, rubano, litigano, mentono allegramente e conservano sempre uno sguardo straniero, "alieno", eccentrico, il primo egocentrico ed emotivo, dialetticamente legato alla normalità contro la quale si appunta, terribilmente distaccato il secondo, senza legami, ma non amaro e disperato, estraneo a idealizzazioni infantili, a quell'emotività di impatto che, a volte, rimorde la coscienza: la solitudine totale di Huck è complementare a quella problematica di Tom, che avverte ma soffre la presenza ingombrante di legami che gli impediscono di espandersi (Varrà, 1999).

Ma soprattutto Alice vive con forza il suo viaggio in un mondo "altro", imprevedibile e illogico, dominato da assoluto relativismo di regole e norme, in primo luogo linguistiche, tanto da risultare sconcertante per il repentino cambio di personaggi ed ambienti che sfilano davanti allo sguardo curioso e disorientato della bambina, in un'atmosfera assimilabile al sogno: questa, tuttavia, non si perde d'animo, mette in discussione la realtà che le si muove intorno, chiede spiegazioni alle creature che incontra sulla loro stessa natura, e se si sente abbastanza sicura da accettare quelle risposte sibilline e incomplete, afferra l'opportunità per porre loro altre domande, per discutere le loro spiegazioni e offrire la propria interpretazione. Si può dire, per altro, che i testi di Carroll tornano insistentemente su alcuni interrogativi riguardo a come comprendiamo quel che vediamo, quali prove siano effettivamente probanti e quanto la nostra prospettiva sia determinata dalla nostra posizione. E soprattutto, adottando il punto di vista inquisitorio di Alice, indagano a fondo chi guarda e chi ascolta (Nodelman, 2008).

La finzione narrativa, dunque, e le immagini di infanzia e adolescenza in essa custodite, luogo per eccellenza di quest, prove da superare, in cui sono indispensabili sguardo attento e mobile e apertura al possibile perché la posta in gioco è la consapevolezza della propria natura e la costruzione del proprio destino, possono rivelarsi strumento indispensabile per ritrovare se stessi e per illuminare zone d'ombra della realtà, se è vero che nella trama fiabesca, per certi versi matrice culturale gene-

ratrice di infiniti racconti, è racchiusa una potente metafora di ogni processo di formazione: adattamento alle circostanze, ma anche rielaborazione e trasformazione dei dati della tradizione per la costruzione di un mondo nuovo, in continuità col precedente e disponibile ad essere smontato e messo in discussione dalle generazioni a venire.

«La storia fiabesca racconta, dunque, non solo di un percorso di formazione, ma anche delle condizioni alle quali esso può avere successo, nel passaggio dalla solitudine dell'io al riconoscimento della pluralità dei soggetti, dalla sicurezza inconsapevole dell'infanzia all'avventura significativa dell'adolescenza e, infine, dalla negazione dei legami con la tradizione e il passato alla ricomposizione/costruzione di legami dialettici tra presente, passato e futuro» (Bellatalla, 2006, p. 49).

Un percorso affine, dunque, a quello educativo, che è ricerca delle proprie radici, culturali e spirituali e tentativo inesauribile di radicamento, di costruzione cioè di nuovi significati personali e culturali. In ogni processo di orientamento è, infatti, richiesto all'individuo di valutare se stesso per quello che è stato sino a quel momento, di ricapitolare aspetti essenziali di sé e di progettare il suo futuro sulla base di quello che potenzialmente potrà diventare, percorso che inevitabilmente mette in discussione il concetto stesso di identità: nell'azione orientativa ogni persona si impegna in un processo attivo di sviluppo di sé che la porta a modificarsi e ad arricchirsi in relazione al contesto in cui vive ed opera. Il disorientamento prelude all'orientamento: chi si perde deve abbandonare il progetto originario, l'idea che aveva seguito fino a quel momento. In compenso deve elaborare un nuovo programma, solo nel caso più banale coincidente con la strada per tornare indietro. Chi si perde deve cambiare il suo modo di vedere e di immaginare il mondo che lo circonda, adeguare i suoi costrutti mentali alla realtà e far appello a tutte le sue energie, cognitive e personali (Castelli, 2002). L'azione di orientamento in età evolutiva si configura, nella accezione corrente, come l'insieme di interventi che possono supportare il soggetto in formazione nella costruzione della propria identità personale, sociale e professionale e nel positivo superamento di situazioni problematiche, per la costruzione di un *habitus* riflessivo che metta al centro il piano della ricerca, del superamento dei limiti, delle certezze pre-costituite, che apra alla dimensione del possibile e del virtuale, e che duri per tutta la vita:

«Come i protagonisti delle storie, anche i loro fruitori (e potenziali nuovi narratori) devono considerarsi in continua crescita e disponibili ad ogni cambiamento. E ciò non solo perché il mondo del possibile è sempre più ampio del mondo reale, ma anche e soprattutto perché l'esistenza va considerata una continua adolescenza, pena la perdita del significato stesso della vita. L'uomo, infatti, è eterno *adulescens*, vale a dire soggetto che cresce e che, di conseguenza, può consapevolmente cambiare» (Bellatalla, 2006, p. 51).

In questa prospettiva, la semplice fruizione di una fiaba mette in gioco una doppia iniziazione, quella del protagonista, descritta secondo uno schema ricorrente ed essenzialmente invariante, e quella dell'ascoltatore-lettore, che non solo è spinto a seguire il viaggio dell'eroe, identificandosi, ma è anche invitato, con la tradizionale formula di chiusura (es. *larga la foglia, stretta la via, dite la vostra che ho detto la mia*) a riprendere in mano la propria storia, a ricapitolarla per farne una nuova narrazione, in cui il suo ruolo sia attivo e propositivo.

Quando il lettore avverte una somiglianza con le vicende di un personaggio, il coinvolgimento lo proietta completamente nella storia, lo fa vivere virtualmente, agendo in modo vicario attraverso le azioni dei protagonisti. Questa è l'esperienza forse più importante che la fruizione della letteratura possa originare, perché produce il piacere di rispecchiarsi in una storia, di provare le stesse emozioni di un personaggio, di condividere il suo stato emotivo, in una sorta di doppio movimento: un rispecchiamento del lettore nelle circostanze vissute dal personaggio, e una proiezione sul personaggio dei propri personali vissuti. In questo modo, la formazione dell'immagine di sé (reale e ideale) necessaria per lo sviluppo della personalità, è stimolata dalla narrativa attraverso la commisurazione con il modello proposto dal testo o mediante la vera e propria identificazione con il modello. In entrambi i casi il rapporto con il personaggio dipende dal modo in cui il lettore percepisce se stesso, dalla sua consapevolezza delle concezioni del mondo e di sé, e dalla familiarità con situazioni e vis-

suti esperiti nella finzione narrativa: il lettore è uno specchio, riflette sulla propria persona stimolato dalle caratteristiche del modello, elaborando l'immagine sé, ma è anche una carta assorbente. Se vive come desiderabile una certa qualità del modello, ma sente di non possederla ancora, ecco che essa diventa componente dell'immagine di sé ideale, e gli sforzi per acquisirla, se hanno successo, possono riflettersi anche sulla sua personalità, arricchendola (Petter, 2007).

La capacità di narrare, di tessere trame e maneggiare con sicurezza questo essenziale dispositivo ermeneutico, è fondamentale come espressione di un soggetto che sappia cogliere la sua propria storia come un tutto, e che perciò possa narrarsi agli altri, proiettandosi nel futuro dando coerenza al progetto di un'esistenza scandita da tappe e momenti interpretabili e condivisibili. L'incapacità attuale di fare esperienza determina, invece, la distruzione del soggetto come totalità interna: non solo viene meno la capacità di esperire la singola situazione, ma soprattutto di allineare i vissuti in una biografia coerente e dotata di senso, in una trama che snodi le molteplici dimensioni della narrazione (Benjamin, 1962).

Il concetto-chiave di Hoggart (1970) secondo il quale la letteratura "esplora, ri-crea e ricerca i significati dell'esperienza umana" ci consente di capire quanta importanza essa abbia per l'età evolutiva. La narrazione nutre, infatti, l'attività simbolica della mente, il suo bisogno di fissare simboli e miti, figure che fungono da orientatori di senso.

«Le possibilità di fruizione dei racconti da parte dei bambini, facilitata dall'esercizio narrativo del gioco, è in relazione alla capacità degli adulti di raccontare storie significative in cui i bambini possono trovare un "senso" alla propria esperienza. Un'educazione alla narrazione è anche un percorso di strutturazione di "mondi possibili", di versioni del sé e di costruzioni della propria autobiografia» (Rodari, 1973, p. 35).

Ma un'ulteriore funzione mentale è stimolata dalla narrazione, diversa e complementare a quella dello spiegare, ma connessa all'immaginare, al virtuale, al possibile.

«Le frontiere dell'immaginazione pongono in atto una discontinuità nel nodo compatto del reale, ne sospendono l'assoluta necessità, ne dilatano le frontiere, rendendo pensabile (e, pertanto, reale, in quanto posta in essere nel pensiero e, forse, realizzabile) l'alterità, l'altrove, il sogno/fantasticherie e, insieme, nutrono il dissenso, la capacità di dire no, la volontà di opposizione. Saldando, in tal modo, il cognitivo all'etico» (Cambi, 2007).

La forma della narrazione, e le molte storie di cui disponiamo, rappresentano le prime occasioni per incontrare il valore della differenza, la centralità delle costruzioni identitarie, il piacere e l'esigenza di costruire sfondi all'interno dei quali le figure del sé possano darsi corpo e senso: «sono i luoghi in cui prendono forma le molte manifestazioni possibili della verità, della libertà, della bellezza» (Dallari, 2005, p. 247). Per questo la narrazione deve saper giocare sui due piani del lontano e del prossimo: parlare di ciò che è vicino ai bambini, che è prossimo, ma complesso, da spiegare e capire; parlarne con storie del fantastico, dell'immaginario, dell'irreale, storie lontane. Ma i due piani poi si rovesciano e si scambiano le parti: la narrazione sarà ancora esperienziale, cioè partirà dal concreto delle esperienze vissute dai bambini (dal prossimo), per affrontare a loro misura temi più ampi, lontani, astratti. Il tutto, senza confusione, senza ambiguità: narrare è complesso. L'adulto che racconta (il genitore, l'educatore, l'autore per ragazzi) sa che quelle storie saranno le risorse del ragazzo per conoscere e interpretare la realtà, e la loro costruzione non può essere lasciata al caso. La narrazione attiva precocemente, infatti, competenze personali e sociali, individuate da psicologi e pedagogisti come aspetti irrinunciabili dello sviluppo dell'intelligenza emotiva: rappresentare la soggettività dell'altro e inferire il suo stato mentale; riconoscere le sue emozioni; assumere la prospettiva e il punto di vista dell'altro; attribuire agli altri qualità e disposizioni interne più o meno permanenti; riconoscere, monitorare e gestire le proprie emozioni usandole a vantaggio del pensiero e dell'azione. Il discorso narrativo rende facile un contenuto intrinsecamente difficile: le azioni umane sono imprevedibili, l'aleatorietà delle intenzioni e la soggettività dei progetti sfuggono alle regole e alle gabbie interpretative, ma non per questo l'essere umano rinuncia a cercare di negoziare significati per le proprie e altrui azioni ed emozioni. Perché è proprio dall'incontro con testi differenti, capaci di porsi come paradigmi di senso ma anche di problematizzarsi a vicenda, che può na-

scere la possibilità di concepire e produrre a nostra volta testi, e di dare forma alle nostre originali visioni del mondo; la narrazione, arte delicata, mentre rivela il significato non aspira a catturare l'universo nella trappola della definizione: essa piuttosto «rivela il finito nella sua fragile unicità e ne canta la gloria» (Cavarero, 1997, p. 10).

Il racconto, infatti, non rende solo più prevedibile il contingente, ma è un apparato cognitivo e metacognitivo sempre potenzialmente eversivo, perché svela come il principio di realtà sia un congegno manipolabile, e le rappresentazioni del mondo siano continuamente rinegoziabili.

«Ritengo importante, alla fine, soffermarmi su altri due aspetti che sottolineano il valore della letteratura: la sua funzione pacificatoria, che ci conforta della nostra condivisa umanità, e la sua funzione sovversiva, che sfida costantemente i nostri pregiudizi, le nostre radicate abitudini, il nostro autocompiacimento» (Chambers, 2011, pp. 67-68).

Conclusioni

Paul Ricoeur (1998) ha chiarito con efficacia come la scena iniziale riferibile all' "arena della lettura" sia quella del combattimento. Il rapporto tra autore e lettore si configura dapprima come una prova di forza, con lo scrittore che mette in gioco la sua auctoritas e le sue strategie testuali e il lettore che esercita una inevitabile resistenza, dialettica esaltata dalla letteratura del Novecento, con l'apparente ritrarsi dell'autore e l'assegnazione al lettore del compito di "configurare l'opera" e di costruirne passo dopo passo il senso. A un primo momento di disorientamento, di eccedenza di senso legata alla virtualità tendenzialmente infinita di letture possibili, segue la fase in cui il lettore, trovandosi a proprio agio nell'opera, vi si perde e fa propria l'illusione costitutiva dell'opera di finzione. Dopo un momento di alienazione e di spaesamento, in cui sente tutta la propria inadeguatezza di fronte all'autorità del testo, il lettore attraverso il percorso di lettura comincia a scoprirsi dentro il testo, si rende conto che la propria sensibilità è rispecchiata da quella dell'autore, riempie il suo "orizzonte di attesa". A questo punto egli gode di una libertà straordinaria, che non si risolve nell'ebbrezza del gioco gratuito delle letture possibili, ma trasforma la lettura in luogo di incontro e di confronto: l'alterità che è nel testo è riconosciuta e valorizzata, impedendo una semplice fusione degli orizzonti ma operando una distinzione che è premessa di un rapporto di "amicizia" tra autore e lettore, che rappresenta l'aspetto più appagante, un preciso piacere connesso al lavoro interpretativo. Come avvertiva Novalis, il vero lettore deve essere l'autore ampliato, che si impone rispetto all'identità dell'opera come progetto o postulato per comprendere e riflettere l'appello con cui l'opera si indirizza al collettivo della socialità, non meno che al futuro. «Sincronizzandosi attivamente con l'energia della parola che lo interpella, sulla traccia o sul confine di un'alterità, il lettore ne realizza il disegno di senso traducendolo nell'originalità inalienabile del proprio presente [...] Ancora una volta, quanto più il lettore si sforza di portare verso di sé ciò che si propone di comprendere, arricchendolo con la propria vitalità e la propria esperienza di senso, tanto più lo preserva nella sua integrità e nella sua differenza» (Raimondi, 2007, pp. 23-24).

Nella ricerca di un colloquio con l'autore, il lettore non dispone dell'arbitrio di manovra di una soggettività assoluta, poiché leggere significa vedere e comprendere nella dinamica inventiva del testo una coscienza diversa, un altro individuo, circoscritto dalla sua posizione, dalla sua prospettiva culturale e temporale. Un esercizio etico, pertanto, che si traduce in una esperienza di libertà presente nel pieno riconoscimento dell'altro, allorché interviene la tensione, che Friedrich Schlegel individuava nell'impulso filologico, alla responsabilità assunta fino in fondo di sperimentare e di rappresentare una voce differente dalla propria. Un percorso che si configura come il prodotto del coinvolgimento di tutti i contenuti dell'architettura della mente del lettore, delle sue conoscenze del mondo e delle concezioni della vita e di sé: l'interpretazione si configura come una comprensione arricchita di un plusvalore di senso che deriva dal contributo energetico-emotivo messo in gioco dal lettore, un plusvalore che fa dell'interpretazione di una storia qualcosa di diverso rispetto alla sua semplice elaborazione cognitiva, e consente di parlare della fruizione di un testo di narrativa come processo impregnato della soggettività e della individualità del lettore (Eco, 1979; Levorato, 2000).

In futuro non ci perderemo più. Grazie a Gps, Google Maps e ai numerosi apparecchi basati su questi sistemi, al giorno d'oggi nessuno ormai è più autorizzato a sbagliare strada, a meno che non voglia farlo di proposito. In ogni caso il fatto che non ci si debba più perdere non significa che non si possa scegliere di farlo. Proprio perché perdersi involontariamente è un'attività (quasi) del tutto dimenticata, tanto più interessante diventa farlo intenzionalmente (Passig & Scholz, 2011). Perdersi nei boschi narrativi, intraprendere deliberatamente un viaggio di conoscenza e di scoperta, che ci induce a scegliere, valutare, confrontare, a prendere posizione partendo da quello che siamo e da come ci percepiamo, in un gioco interpretativo che coinvolge mente ed emozioni, resta una delle residue possibilità di avventura concesse da un contesto sempre più orientato a negarne la particolare temporalità, sospesa tra la protensione verso il futuro, come la stessa etimologia di ad-ventura certifica, e il ripiegamento verso gli istanti irripetibili appena vissuti, per cui acquista importanza la capacità di ricordo, di memoria, di ritorno su ciò che si è vissuto, così come la rilettura consente di tornare ad approfondire e a decantare quanto la prima lettura ha lasciato di sospeso ed inespreso. La lettura di una storia che ci cattura, abolendo i rumori all'esterno e proiettandoci in un viaggio esplorativo, inizialmente confuso ed incerto, via via più chiaro ed entusiasmante, capace di tradursi talvolta in una sfida, in ogni caso in un percorso libero di tentativi, ipotesi, prove, ritorni, in un tempo lento, distillato, concentrato, che riconduce la mente a dimensioni ormai smarrite di silenzio, dialogo interiore, di esperienza dell'altro condotta in solitudine e in laboratorio, rappresenta, ancora e soprattutto per l'uomo contemporaneo, un dispositivo etico di produzione di anticorpi rispetto alla massificazione globalizzante in cui vive e un momento di orientamento insostituibile nel labirinto dell'esistenza.

Bibliografia

- Barsotti, S. (2004). *E cammina, cammina, cammina... Fiaba, viaggio e metafora formativa*. Pisa: ETS.
- Bellatalla, L. (2006). *Attraversare spazi: il viaggio iniziatico*. In F. Cambi & G. Rossi (a cura di), *Paesaggi della fiaba. Luoghi scenari percorsi*. Roma: Armando.
- Cambi, F. (2007). *La funzione formativa della narrazione*. In R. M. Morani (a cura di), *Libri libroni libracci. Leggere a scuola senza annoiarsi*. Roma: Carocci.
- Benjamin, W. (1962). *Angelus Novus. Saggi e frammenti*. Torino: Einaudi.
- Castelli, C. (a cura di). (2002). *Orientamento in età evolutiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Cavarero, A. (1997). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*. Milano: Feltrinelli.
- Chambers, A. (2011). *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura*. Milano: Equilibri.
- Dallari, M. (2005). *La dimensione estetica della paideia*. Trento: Erickson.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula*. Milano: Bompiani.
- Faeti, A. (1992). *La valle della luna*. In E. Beseghi (a cura di), *La valle della luna. Avventura, esotismo, orientalismo nell'opera di Emilio Salgari*. Firenze: La Nuova Italia.
- Hoggart, R. (1970). *Speaking to each other, vol. 2. About Literature*. London: Chatto & Windus.
- Levorato, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: Il Mulino.
- Nodelman, P. (2008). *The hidden adult. Defining Children's Literature*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Passig, K. & Scholz, A. (2011). *Perdersi m'è dolce... Piccolo manuale per perdere l'orientamento e imparare a vagabondare senza meta*. Milano: Feltrinelli.
- Petter, G. (2007). *La narrativa a scuola. Il lavoro sul testo e l'incontro con l'autore*. Trento: Erickson.
- Raimondi, E. (2007). *Un'etica del lettore*. Bologna: Il Mulino.
- Ricoeur, P. (1998). *Tempo e racconto. Vol. 3. Il tempo raccontato*. Milano: Jaca Book.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.

Twain, M. (2008). *Le avventure di Tom Sawyer*. Milano: Mondadori. Ed. orig. 1876.

Stevenson, R. L. (2008). *L'isola del tesoro*. Milano: Mondadori. Ed. orig. 1883.

Varrà, E. (1999). *La zattera dell'immaginario*. Mito, simbolo e racconto in Mark Twain. Cesena: Il Ponte Vecchio.

Orientare le bambine alla scienza. Il ruolo delle istituzioni formative di Anna Grazia Lopez

L'attenzione che l'Unione Europea riserva alla dimensione di genere nelle comunità scientifiche è dovuta, da una lato, alla necessità di promuovere processi di empowerment femminile in un settore della cultura da sempre riservato agli uomini, dall'altro, dal bisogno di emancipare le stesse comunità scientifiche, consentendo l'introduzione di nuovi saperi e nuove categorie. Appare importante, in tale prospettiva, il ruolo delle istituzioni educative nel progettare modelli orientati all'empowerment femminile nella scienza, a cominciare dall'infanzia.

The European Union has denounced on several occasions the low presence of women in top positions of scientific communities. This attention given by the European Union to the gender dimension is due on one hand to the need to promote a process of female empowerment in a cultural field historically reserved to men, but also to the need to emancipate the scientific communities themselves allowing the introduction of a female pragmatic know how. In this perspective, the role of educational institutions is important in designing educational models geared to the empowerment of women in the science, beginning in childhood.

1. L'esclusione delle donne dalla scienza

La presenza delle donne nelle comunità scientifiche rappresenta per l'Unione Europea una risorsa insostituibile per la ricerca, che oggi, più che mai, ha bisogno di *qualità*, di *innovazione* e di *creatività* per poter reggere la competizione del mercato globale. Tuttavia, i dati relativi alle politiche scientifiche condotte dall'Unione Europea hanno rivelato la scarsa presenza delle donne nelle comunità di ricerca. Tale situazione costringe non solo a interrogarsi sulla necessità di stabilire un sistema di valutazione fondato su criteri volti ad assicurare pari opportunità di accesso alle donne - a disparità di condizioni - a garanzia della democraticità delle istituzioni deputate alla ricerca scientifica (Lopez, 2009). Ma sollecita, piuttosto, una riflessione sulle ricadute che tale disparità ha sul piano culturale nel momento in cui, impedendo alle donne di diventare massa critica nelle comunità di ricerca, rende difficile l'introduzione di pratiche scientifiche fondate sulla *contingenza*, sulla *parzialità dei punti di vista*, sul *limite*, sulla *differenza* ma anche sulla *relazionalità*, sul *dialogo* e sull'*affettività*, che la stessa rivoluzione scientifica del Novecento ha identificato come aspetti caratterizzanti la ricerca e che ritroviamo anche negli scritti di epistemologia femminista (Donini, 1990; Fox Keller, 1987; Harding, 1986).

La scelta di intraprendere la carriera scientifica, tuttavia, può dipendere anche dalla percezione che le donne hanno di loro stesse e della possibilità di potersi affermare nel campo delle scienze esatte. Una percezione che deriva da condizionamenti culturali trasmessi nel corso dei secoli attraverso modelli educativi volti a formare le donne ad assumere nella famiglia, ma anche nella società, un ruolo marginale e subalterno (Ulivieri, 1995).

Promuovere la presenza delle donne nella comunità scientifiche richiede, dunque, a monte un'attenzione educativa per la percezione che sin dall'infanzia gli uomini e le donne maturano circa la loro appartenenza sessuale. Studi relativi all'autoriconoscimento hanno dimostrato come il processo di conoscenza di sé e del mondo si verifica in seguito alla differenziazione messa in atto dal bambino tra il *sé* e l'*altro* (in genere l'adulto di riferimento) e che già in età pre-scolare, i bambini dimostrano di conoscere e utilizzare con *competenza* categorie e stereotipi di genere (Bastianoni & Villano, 2002). Tali apprendimenti sono acquisiti in seguito all'associazione che i bambini fanno con le emozioni provate nel corso di esperienze, sia quelle vissute in prima persona sia quelle osservate negli altri. Di conseguenza «il pregiudizio e la stereotipizzazione in età evolutiva non sarebbero prodotti esclusivi dall'abilità cognitiva dei bambini, ma sono strettamente correlati con altri aspetti, quali la motivazione, l'appropriatezza e il significato della categorizzazione che il contesto sociale nel quale vivono i bambini richiede» (Bastianoni & Villano, 2002, p. 238).

Ne consegue che la famiglia rappresenta uno dei luoghi principali in cui i bambini acquisiscono comportamenti considerati dalla cultura patriarcale, propri del genere femminile (come la suddivisione dei lavori di casa, lo svolgimento da parte delle bambine di alcuni compiti). È di sorprendente attualità quanto scriveva nel 1973 Gianini Belotti sulle cause che abitano le donne ad assumere stili di vita già prestabiliti. Cause che trovano la loro genesi «in piccoli gesti quotidiani che ci sono tanto abituali da passare inosservati; in reazioni automatiche di cui ci sfuggono le origini e gli scopi e che ripetiamo senza aver coscienza del loro significato perché li abbiamo interiorizzati nel processo educativo, in pregiudizi che non reggono alla ragione né ai tempi mutati ma che pure continuiamo a considerare intoccabili; nel costume che ha codici e regole severissime. Spezzare la catena di condizionamenti che si trasmette pressoché immutata da una generazione all'altra non è semplice» (Gianini Belotti, 1973, p. 7).

Anche a scuola passano questo tipo di messaggi a causa del modello educativo che sottende l'agire delle educatrici e delle insegnanti, che a volte in modo consapevole e in altre in modo latente, trasmettono stereotipi e ruoli di genere a scapito di una educazione fondata sulla valorizzazione del principio della *differenza*. «Le stesse donne che praticano o insegnano discipline scientifiche o tecniche – scrive Mapelli et al. - paiono spesso reticenti ad accettare critiche al loro sapere, che vivono o, hanno vissuto, come scelta emancipativa nel momento in cui decidevano di frequentare un percorso di studi poco femminilizzato. Dunque nella scuola le materie scientifiche e tecniche continuano a insegnarsi come prima e si perpetuano e consolidano i pregiudizi di genere, pur nell'inconsapevolezza delle docenti e dei docenti, convinte e convinti della loro pratica di parità anche per quanto riguarda queste discipline» (Mapelli, Bozzi Tarizzo & De Marchi, 2001, p. 153).

2. Alcune proposte educative

È in tale prospettiva che diventa urgente elaborare modelli di formazione *integrati* che, abbandonando ogni logica riduzionistica – e dunque fondata sulle antinomie maschio/femmina, natura cultura – si ispirino a una visione ecologica della formazione e all'uso, tra le categorie costitutive della progettualità educativa, della corporeità. L'attenzione per la dimensione *embodiment* (incorporata) della formazione appare doppiamente necessaria: perché, da un lato, la *corporeità* rappresenta il mezzo costitutivamente fondante il processo conoscitivo; dall'altro, perché i bambini utilizzano il corpo per sperimentare se stessi, costruire conoscenze, stabilire legami.

A partire, dunque, dal corpo qui di seguito saranno suggerite brevemente alcune possibili linee di intervento per l'orientamento delle bambine alla scienza come: la valorizzazione della dimensione della corporeità nella relazione educativa; la promozione di momenti di autoriflessione, da parte degli educatori/insegnanti circa il proprio ruolo di genere; l'identificazione e valorizzazione dei talenti delle bambine e loro iniziazione alla scienza.

2.1. Valorizzare la dimensione della corporeità nella relazione educativa

La costruzione della nostra identità non dipende né totalmente da noi stessi, né è dato totalmente a priori dalla società, in relazione al ruolo che vi si ricopre. Piuttosto l'identità, intesa come la percezione che un individuo, sia esso uomo o donna, ha di se stesso e delle proprie caratteristiche, è prodotta nel corso degli scambi che si intrattengono con gli altri. Come scrive Rosa Gallelli «Ogni organismo, incarnato all'incrocio di variabili genetiche ed esistenziali, è radicalmente unico e diverso da chiunque altro; al contempo, nella parzialità che lo fa unico, egli accoglie in sé un *limite*: quello che coincide con "l'essere questo e non essere altro". In questo limite costitutivo della esistenza di ciascuno, si radica l'altrettanto costitutivo debito che ciascuno porta al "tu" col quale si relaziona: che è il "tu" rispetto al cui sguardo il "chi" esibisce la propria esistenza» (Gallelli, 1999).

Se, come abbiamo affermato, la costruzione dell'identità comincia sin dai primi anni di vita, e questa costruzione avviene tramite il corpo (veicolo privilegiato dai bambini per parlare di sé) la possibilità che le bambine e i bambini hanno di costruire una loro identità dipenderà dalla capacità

dell'adulto non solo di sintonizzarsi con la loro "danza non verbale" (Manuzzi, 2006), accogliendo e facendosi carico dei loro sguardi, volti, gesti ma anche di prestare attenzione alla propria *corporeità* e, in modo particolare, alle percezioni micro che il corpo prova nei confronti dell'altro e agli "affetti vitali", vale a dire le dinamiche emotive, che definiscono il suo modo di relazionarsi all'altro. La sintonizzazione affettiva, però, non è da intendere come un comportamento di tipo puramente imitativo dei gesti del piccolo ma va intesa come la volontà da parte dell'adulto di *condividere* gli stati d'animo che il bambino esprime, in modo privilegiato, con il corpo.

Un'operazione questa tutt'altro che semplice, soprattutto in momento storico come quello attuale, in cui uomini e donne sono sottoposti a forme di *anestesia* che ostacolano ogni possibilità di entrare in contatto con se stessi e con gli altri. Ciò accade sul piano *fisico* quando non riusciamo a prestare ascolto agli altri, a causa dell'eccesso di rumori, o a riconoscere la differenza dei sapori nei cibi che mangiamo o a sentire gli odori che provengono dalla natura; ma anche su quello *sociale*, perché l'abitudine alla visione di immagini di dolore o di gioia cui si è sottoposti, rende gli uomini e le donne meno reattivi dal punto di vista *emotivo* ed *etico*. Quella stessa *anestesia* che finisce per provocare quella condizione di *afasia* che rende altrettanto complesso tradurre in parole comprensibili le innumerevoli esperienze cui si è sottoposti e che attraversano con una tale rapidità la nostra esistenza da non lasciare traccia nella memoria (Jedlowski, 2002) e che rende difficile incontrare il bambino che, attraverso il corpo, narra di sé.

Accogliere, dunque, o rimanere indifferenti all'altro dipende dalla capacità di *ascoltare*, innanzitutto se stessi, il proprio corpo, per arrivare poi a un dire di sé che parte dal profondo della materialità del proprio essere.

2.2. Promuovere la riflessività degli educatori/insegnanti circa il proprio ruolo di genere

È importante, dunque, che educatori/insegnanti avviino un percorso di riflessione sui modelli che sottostanno la costruzione della loro identità di genere, al fine di cogliere le relazioni e le reciprocità esistenti tra l'*appartenenza* a un genere e il loro *mestiere*.

In tale prospettiva le storie di formazione degli educatori/insegnanti si prestano al dis-velamento dei modelli culturali latenti al processo di insegnamento/apprendimento e alla comprensione delle reciproche interferenze tra "mondo della vita" e "mondo della formazione".

L'utilizzo del dispositivo narrativo rende possibile fare emergere i modelli di formazione di genere acquisiti nel corso della propria storia di vita e scoprire come questi modelli hanno condizionato i processi e gli esiti dell'agire professionale. In questo modo, si riesce a comprendere, da un lato, la *problematicità* e *complessità* dell'esperienza educativa e, in particolare, il continuo implicarsi reciproco del mondo della vita e del mondo della formazione, dall'altro, il ruolo che i modelli di formazione al genere, e i vissuti emotivi maturati nel corso delle personali esperienze di vita e di formazione incidono nella progettazione e azione educativa, e quindi nella scelta degli obiettivi, dei contenuti, degli stili relazionali e comunicativi, delle strategie didattiche, dell'organizzazione degli spazi e dei tempi (Massa, 1992). L'auto-decentramento e la possibilità di ri-conoscere gli impliciti del proprio modo di *fare* formazione e di *essere* formatore attiva un processo di *coscientizzazione*, che innesca nel formatore una ristrutturazione e modificazione delle modalità con cui egli stesso progetta l'azione educativa (Lopez, 2009). Ed «è in virtù di questa contestualizzazione soggettiva e incarnata che le conoscenze teoriche assumono senso compiuto e divengono comprensibili» (Musi, 2008, p. 55).

2.3. Identificare e valorizzare i talenti delle bambine e dei bambini e iniziare le bambine e i bambini alla scienza

Per evitare che il processo di iniziazione al genere cominciato in famiglia continui anche nelle istituzioni formative formali, è opportuno, invece che le bambine e i bambini siano sostenuti nel processo di costruzione della loro identità. Si tratta di adottare una "pedagogia dell'esistenza" il cui

obiettivo è progettare interventi educativi che sostengono le bambine nella scoperta delle proprie capacità (sensoriali, cognitive, emotive) e nella costruzione della loro soggettività, dando «credibilità e sostegno alle loro idee, ai loro sentimenti, ai loro sogni e ai loro progetti autonomi in quanto riconosciuti e valorizzati nella loro specificità femminile e non perché identificabili con quelli del coetaneo maschio» (Loiodice, 2000, p. 44). Sostenere le bambine e i bambini nella costruzione della propria soggettività significa «familiarizzarli a un processo di continua scoperta, che rende accessibile a ognuno la grandiosità di farsi protagonista originale e creativo di un orizzonte di senso non dato a priori. Educare i più piccoli alla scoperta di sé e delle proprie possibilità espressive è garanzia di tutela della loro unicità, garanzia che consente nello stesso tempo un'amplificazione degli orizzonti comuni in cui muoversi» (Musi, 2011, p. 43).

Sin dalla fascia d'età che va dai zero ai tre anni è possibile iniziare i bambini alla scienza attraverso l'esercizio di competenze osservative, euristiche ed esplorative, coinvolgendo tutti i sensi allo scopo di creare tra bambini e oggetto di conoscenza un legame emotivo che li spinge a intervenire sull'oggetto, modificandolo. «Spesso le cose osservate, manipolate, sperimentate in scienze (si pensi all'acqua, al fuoco, agli animali, ecc) sono portatrici di una forte carica emotivo-affettiva e coinvolgono aspetti quali la personalità, la sicurezza di sé, la capacità di affrontare situazioni nuove o impreviste senza inibizioni o resistenze, la voglia accompagnata alla paura di esporsi nell'esprimere pareri o nel formulare affermazioni basate su fatti caratterizzati più dalla possibilità che dalla certezza» (Conti, Fiorentini & Zumino, 2005, p. 18).

Le prime forme di conoscenza avvengono sempre a partire dai sensi - e, dunque, dal corpo - e ogni genere di rappresentazione simbolica passa attraverso il contatto con le cose che, per i bambini, non hanno un solo *significato* e una sola *funzione* ma tanti e diversi sollecitati dal colore, dal peso, dalle forme, ecc., aspetti della materia che, tramite la percezione, suscitano sensazioni diverse e invogliano alla esplorazione, alla trasfigurazione fantastica. Goldschmied a tale riguardo propone il "gioco euristico" per l'apprendimento delle competenze euristiche ed esplorative e che consiste nel dare a un «gruppo di bambini, per un periodo di tempo definito, in un ambiente controllato, una grande quantità di oggetti diversi e contenitori di diversa natura con i quali possano giocare liberamente e senza l'intervento dell'adulto» (Goldschmied & Jackson, 1996, p. 142). Nel corso di queste attività i bambini imparano a *esplorare* il materiale maneggiandolo, a *osservare*, a *selezionare* gli oggetti, a *discriminarli*, *paragorarli*, *metterli in serie*, *in fila*, *in equilibrio*. Seppure apparentemente caotiche e ripetitive, le attività svolte durante il gioco euristico fanno sì che i bambini seguano le procedure proprie degli scienziati come, ad esempio, la *ripetizione* che è un tipo di operazione comune a chi fa ricerca e che deve ripetere più volte un esperimento prima di ottenere i risultati desiderati. L'*esplorazione*, la *ricerca* del nuovo e dell'inedito, deve essere *accompagnata* e *sostenuta* dall'educatore/insegnante che deve avere la capacità di guardare il mondo in modo "leggero" e aperto alla *meraviglia* e alla *scoperta*.

Significa anche utilizzare forme di espressività diverse in cui *logica* e *fantasia* convivono materializzandosi in parole e frasi apparentemente prive di senso e in gesti, sguardi, movimenti del corpo che preludono a un apprendimento diversificato e creativo del linguaggio. Ciò comporta un «imparare a vedere, rinunciando all'ovvietà delle cose e a un significato imposto dalla tradizione e dalla storia. Imparare a vedere è una disposizione intenzionale e non spontanea, sostenuta dalla volontà di guardare il reale senza pregiudizi e ideologie, opponendosi alla tentazione di ricondurre la realtà alla sua rappresentazione» (Musi, 2011, p. 36).

Fa parte dell'iniziazione alla scienza anche "l'educare a pensare" che, rappresenta tra l'altro, l'aspetto fondante qualsiasi iniziativa volta a liberare le menti da qualsiasi forma di pensiero dogmatico. «L'educazione al pensare dovrebbe [...] costituire un obiettivo primario, perché ciò che deve fare una buona pratica educativa è sviluppare ogni forma di resistenza a ogni tipo di indottrinamento. Si è in presenza di strategie di indottrinamento quando il discorso non tiene conto né di fatti né di cifre, e da subito pone fine a ogni possibilità di argomentazione formulando asserzioni apodittiche, che vengono pronunciate come se avessero la stessa affidabilità dei fatti e delle cifre. Quando si accampano nella mente, i fenomeni di indottrinamento finiscono per anestetizzare qualsiasi capa-

cità di pensare» (Mortari, 2008, p. 17). “Educare a pensare” ha origine proprio nel rifiuto di una impostazione trasmissiva del processo di insegnamento/apprendimento delle scienze a sostegno di una modalità che vede i bambini imparare a utilizzare il modo di operare proprio del ricercatore per scoprire come ogni “verità” può essere transitoria e, quindi, pronta a essere *falsificata* e *sostituita* da altre verità le cui basi teoriche sono più larghe e forti.

Sin dai primi anni di vita le bambine e i bambini osservano e si adattano alle regolarità della vita quotidiana (il momento della giornata in cui il genitore ritorna dal lavoro) trasformandole in “verità pratiche” (Gardner, 2011) che con il tempo vengono elaborate e trasformate in affermazioni cui attribuire carattere di *verità* o di *falsità*. E’ all’insegnante che spetta il compito di provocare il processo di ri-strutturazione e cambiamento di queste credenze epistemologiche non attraverso una semplice *sostituzione* delle “vecchie” credenze con quelle “nuove” fornite dalle discipline (Mason, 2006), piuttosto, penetrando nella mente degli alunni per comprendere «la radice e la forza delle loro concezioni» (Gardner, 2001 p. 264). Si tratta di un modello di orientamento di tipo “trasformativo” dove “l’insegnante anziché presentare il comportamento desiderato, funge da allenatore o da facilitatore dell’apprendimento incoraggiando i suoi alunni a «elaborare le proprie idee, a saggiare i vari modi la loro validità e a promuovere la propria comprensione delle cose» (Gardner, 2001, p. 129).

Bibliografia

- Conti, P., Fiorentini, C., & Zumino, G. (2005). *Conoscere il mondo. Esplorare e scoprire le cose, il tempo e la natura*. Bergamo: Junior.
- Donini, E. (1990). *La nube e il limite. Donne, scienza, percorsi nel tempo*. Torino: Rosenberg&Sellier.
- Fox Keller, E. (1987). *Sul genere e la scienza*. Milano: Garzanti.
- Gallelli, R. (1999) (A cura di), *Corpo e identità*. Bari: Progedit.
- Gardner, H. (2001a). *Educare a comprendere*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2011b). *Verità, bellezza, bontà*. Milano: Feltrinelli.
- Belotti, G. (1973). *Dalla parte delle bambine. L’influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (1996). *Persona da zero a tre anni*. Bergamo: Junior.
- Loiodice, I. (2000). *Tracce di infanzia al femminile*. In M. Vinella (A cura di), *Identità di genere e immagine femminile*. Bari: Progedit.
- Manuzzi, P. (2006). *Il corpo, l’invisibile presenza*. In M. G. Contini, M. Fabbri & P. Manuzzi, *Non di solo cervello*. Milano: Cortina.
- Mapelli, B. (2007). *Donne e uomini. Nuovi soggetti ed educazione*. In S. Ulivieri (A cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.
- Mason, L. (2006). *Psicologia dell’apprendimento e dell’istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Massa, R. (1992). *La Clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.
- Musi, E. (2008). *Non è la solita storia*. Milano: Franco Angeli.
- Jedlowski, P. (2002). *Memoria, esperienza e modernità*. Milano: Franco Angeli.
- Musi, E. (2011). *Invisibili sapienze. Pratiche di cura al nido*. Bergamo: Junior.
- Ulivieri, S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: Edizioni ETS.

Don Chisciotte e “quel contraccolpo all’altezza della rotula”. Un caso d’arte come “meta-orientamento” alla ricerca e all’azione
di Antonia Chiara Scardicchio

Lo scritto muove da un evento artistico – una mostra dedicata al don Chisciotte – che diventa ‘sfondo integratore’ per riflettere intorno alle potenzialità formative ed orientative del personaggio letterario di Cervantes e dell’arte come esercizio alla ricerca e all’azione.

L’identità precipua del cavaliere errante coincide con l’identità e la progettualità pedagogiche, muovendo un percorso di “meta-orientamento”, finalizzato alla presa in carico di sé e della realtà in ottica costruttivista: contempl-azione.

The paper moves from an art event - an exhibition dedicated to Don Quixote - which becomes 'integrating background' to reflect on the potential training and guidance of the literary character of Cervantes and art as an exercise in research and action. The identity of the chief knight-errant coincides with Education identity and planning, starting a process of "meta-orientation", aimed at taking care of himself and the reality in constructivist approach: contempl-action.

“Per la rischiosa attitudine
ad evocare passioni,
per l’immeritato privilegio concesso all’apparenza sensibile
a scapito della più profonda realtà essenziale, Platone aveva decretato
l’esclusione dell’arte dalla città ideale. [...] Aristotele ne aveva rivendicato
la funzione catartica, ovvero di purificazione dalle scorie dell’esistenza. [...] L’arte riacquistava così dignità
e legittima cittadinanza:
non culto riprovevole delle apparenze, ingannevole illusione,
oscuramento del giudizio. [...] Il rischioso percorso nel mondo delle passioni
si risolveva anzi in un processo di autoconoscimento e di trascendimento. [...] L’arte diventava la via ad una conoscenza
che non era frigida speculazione,
ma esperienza psicosomatica integrale;
esercizio intellettuale non meno che scuotimento corporale.”

V. Faenza

1. Dal conoscere come possedere al conoscere come diventare (L. Preta)

Come si riconosce un uomo saggio?

È l’uomo per il quale due più due fa inequivocabilmente quattro, l’uomo che sta nei confini, quadrato, l’uomo che vede solo quel che si vede e non immagina altro, l’uomo tutto d’un pezzo, coi piedi per terra, l’uomo senza grilli per la testa?

E come si identifica un uomo folle?

È l’uomo per il quale la matematica è una probabilità, l’uomo che sconfina, a zig zag, l’uomo che vede anche quel che non c’è e immagina altro e altrove, l’uomo friabile come un tozzo di pane, con la testa per aria, l’uomo con il vento nella testa?

E cosa distingue la saggezza dalla follia, la ragione dalla poesia (a prescindere dal DSM IV)?

Agli occhi dell'uomo saggio, del tipo "due-più-due-fa-quattro", il don Chisciotte di Cervantes è uno uscito fuori di senno: ha perso la testa leggendo libri. È diventato quello che leggeva. Letteratura come pericolosa stregoneria, fuorviante apertura e feritoia che introduce a un mondo che non c'è. Peggior di una ubriacatura questa immersione nella lettura che ti trasporta altrove, mentre il corpo resta fermo, col libro in mano.

Agli occhi dell'uomo-coi-piedi-per-terra, don Chisciotte suscita pietà e forse tenerezza: prova persino benevolente compassione per quest'uomo che prende abbagli, scambiando mulini e donne e peccore per altre visioni. Lui, il realista, considera il cavaliere come icona della deviazione: errante, appunto.

Don Chisciotte lo fa ridere: e lui resta seduto, risoluto nella sua comodità, mai scomodato da alcun impeto di irrealtà. E nel ridere/irridere, l'uomo senza grilli per la testa prova orgoglio e fierezza perché non è come lui, né mai lo sarà: non conosce perdizione, non conosce balzi, solo r-assicurazioni. L'uomo-incapace-di-balzi è davvero, tra i due, quello savio?

Ai visitatori della Mostra "Dalla parte del torto", dedicata a don Chisciotte [1] sono state affidate solo domande, nessuna risposta. Perché il suo obiettivo è filosofico: far vivere a chi la attraversa – e per il quale il termine "visitatore" è una riduzione – l'esperienza di un'arte che diventa ricerca non solo per l'artista ma anche per il fruitore/contempl-attore.

Vito Moccia ha dipinto e scolpito un'itineranza, ha materializzato un viaggio: un viaggio di quelli al confine tra fuori e dentro, ove tutte le forme della materia e dell'arte si danno il cambio per raccontare non un personaggio o soltanto una storia ma un incontro, una rivoluzione, un dissestamento. E di più ancora: un modo di sentire, di guardare, di esistere. Un modo di vivere non assopito sul divano: dove due più due non fa sempre quattro e dove la saggezza non coincide col disincanto. Un modo di vivere in cui l'arte ritrova la sua più profonda e ancestrale identità (Debray, 1999): insegnare a guardare. A sentire. A vivere, persino. Contagiando uno sguardo che, anziché irrazionale, educa a pensare.

Così una mostra non è più una "mostra" soltanto: il "visitatore" diventa contempl-attore e partecipa a un progetto (cfr. Nardi, 1991; 2007; 2011) e partecipare è intraprendere un percorso 'meta' di orientamento. Paradossalmente, muovendo da un disorientamento. Sicché il visitatore non è più soltanto tale, giacché non gli è richiesta solo una "visita" ma una compromissione. Gli è proposto un contagio. E il passaggio attraverso ogni opera di Moccia implica una trasformazione: tutte, difatti, sembrano parlare. Ci sono sguardi che dagli acquerelli vengono fuori, quasi fossero tridimensionali. Ci sono disegni che sembrano sculture. E sculture che sembrano danze. E installazioni che appaiono come rappresentazioni musicali e insieme teatrali. Immagini e parole si mescolano all'unisono trascinandoci artista e fruitore verso la medesima direzione: un incontro, una rivoluzione, un modo di esistere. E di guardare.

Un guardare che è ben più che la contemplazione dell'uomo-saggio-immobile-sul-divano: un guardare che è entrare e diventare parte di una metafora. E una metafora particolare: perché Chisciotte è icona e simbolo, invito ed esortazione. Orientamento a prendersi-in-carico la realtà. Ove la sua immaginazione non è patologia ma, come per Calvino (1993), in quanto "repertorio del potenziale, dell'ipotetico, di ciò che non è né stato né sarà ma che avrebbe potuto essere" (p. 91), è procedura che insegna a prendersi cura, con coraggio e dedizione, di ciò-che-è e di ciò che, tramite la nostra personale compromissione, può-essere.

Orientamento all'azione. All'agency, nella sua formulazione più complessa: "atteggiamento rispondente" (Cipriani, 2004), ove l'agire muove dalla spinta cognitiva al sottrarsi allo scacco. E ove il proprium umano è, al cospetto del reale, la possibilità di generare l'inatteso: quel "sorprendente" – nell'introduzione di quel quid singolare, storico eppure non relativo, che dice della specificità di ogni singolo essere umano – che, secondo la Arendt, è il miraculum possibile: «Il fatto che l'uomo sia capace d'azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile» (Arendt, 1988, p. 131).

Non a caso, dunque, quando Bonhoeffer, teologo e pastore protestante arrestato e poi ucciso per aver preso parte a una congiura contro Hitler, in una delle sue lettere dal carcere berlinese si chiese

ove fosse il confine tra la “necessaria resistenza” e la altrettanto necessaria “resa al destino”, scelse di identificare la prima con don Chisciotte e la seconda con Sancho Panza (Bonhoeffer, 1996, p. 288).

Resistenza e resa. Due modi differenti di guardare-sentire-pensare. Vivere.

La resa è del realista ma non della razionalità. La resa è del realismo che non crede neppure nella ragione, poiché crede solo in quel che vede. La resistenza, allora, non è rinuncia alla ragione né è irrazionalità: è la sua forma costruttivista e anche quella più fiera di sé: perché sa che può modellare la realtà, non soltanto visitarla (Scardicchio, 2011).

E questa resistenza, questo orientamento a vivere trasformando (Contini, 2004; Girotti, 2006), Moccia lo dipinge e lo scolpisce, usando la sua arte come letteratura: il polistirolo dice della fragilità, l'argilla descrive la creatività. L'acciaio racconta del coraggio, la luce dice dell'innocenza. Ogni tratto e ogni movimento descrivono il contrario della resa. Ed ecco perché tutte le opere sembrano non soltanto parlare ma, meglio ancora, chiamare. Chiamano nel territorio della Mancha: non con la presunzione di chi intende indicare una via come quella giusta ma con l'umiltà di chi si denuda e coraggiosamente condivide col visitatore, seppur sconosciuto, una intimità che inerisce una ricerca, un viaggio, una chiamata appunto. E le parole che da esse trasudano sono quelle, chiare, che riconoscono don Chisciotte come simbolo-del-proprium-umano, conduttore di un viaggio iniziatico in cui – al visitatore che si fa contagiare – la follia trascende il primo sguardo che la considera malattia e addita una saggezza che non è sinonimo di stasi. Ma il suo contrario.

Eppure Chisciotte fa ridere. Al primo sguardo del lettore di Cervantes appare solo il comico. O, meglio, il ridicolo. Allo sguardo più profondo appare il tragico: Dostoevskij lo definì il libro più triste che avesse mai letto e anche Kant lo ritenne tale. Marx lo considerò emblema dell'utopia astratta. Ma uno sguardo che colga solo il comico o solo il tragico dell'opera di Cervantes ne coglie una dimensione soltanto, viviseziona come in laboratorio, perdendo l'intero. Come se si leggesse un film di Fellini come irrealista soltanto. E, allora, così come l'onirico felliniano dice della realtà talvolta persino di più di un certo realismo, così don Chisciotte trasuda altri significati dietro le sue allucinazioni. La dinamica realtà/irrealtà che ne emerge è complessa e scientificamente corroborata. Il suo vedere-quel-che-non-si-vede è ben più che indice di follia. È la competenza del vedere-quel-che-non-è-visibile ma che, non per questo, non-è (Merleau-Ponty 1993; 2003). È una vista ad un meta livello che riconosce la realtà come intrisa delle nostre proiezioni, anticipando approdi costruttivistici ed evidenze neuroscientifiche. Chisciotte vede guerrieri: e invece sono solo pecore e montoni. Ma, questa, di fatto, è la norma di ogni nostra visione (Watzlawick, 1981; Frith; 2009; Lucignani & Pinotti, 2007). Lo iato, lo scarto, la linea di demarcazione tra Chisciotte e Sancho non è nella qualità delle rispettive visioni, bensì nel differente modo di stare al loro cospetto. Il primo è mobile, il secondo statico. Il secondo è elegia del passato come eterno presente, il primo è lirica del futuro, prossimo e remoto. Poiché «Don Chisciotte aveva ricavato dalle sue letture antiquarie un aldilà anche nella vita quotidiana» (Buber, 2005, p. 1201): così nel suo «mondo utopico-antiquario», ripristina «il più insostenibile tra i rapporti, il rapporto tra anticipazione e passato» (ivi, p. 1207). Ne risulta, allora, «una caricatura dell'utopia»? (ibidem).

La posizione di Buber sembrerebbe, alla fine, andare proprio in questa svalutante direzione: «Egli è il più grande utopista fatto oggetto di romanzo, ma al tempo stesso ne è l'immagine deformata; e in prima istanza, nella primissima e più visibile, Cervantes l'ha solo coperto di scherno. Questo non contiene certamente l'ultima parola, a tal fine Don Chisciotte resta un esempio troppo commovente di coscienza utopicamente attiva, anzi uno degli iniziatori dell'utopia, con giganteschi castelli in aria al di sopra della pianura» (ivi, p. 1208): Buber risente della lettura di Marx, che «particolarmente suscettibile in materia di don Chisciotte» (ibidem) lo considerò «un'incarnazione della falsa coscienza, dell'interpretazione del mondo attraverso principi astratti» (ibidem). Ma Buber stesso riconosce che questa commedia è ben più profonda e complessa di quel che appare travestito da astrattezza – ‘incompetenza’ diremmo col nostro lessico pedagogico contemporaneo – e follia: «il cavaliere è un pazzo semisavio, con molti buchi, con chiare interapedini in testa. Entro la sua follia

egli agisce ponderatamente, anzi a volte stupisce per il suo sobrio giudizio, quasi la pazzia venisse solo finta» (ivi, p. 1212).

La dinamica saggezza/follia qui esplose nella evidenza della sua irrisolvibilità, irriducibilità a un polo soltanto: l'antinomia ha da restare tale, muovendo da un polo all'altro, come nella teoresi problematicista (Bertin, 1968) come nella expertise alchemica (Jung, 1989), come nell'et et della fisica quantistica (Bohr, 1961).

No, non era un cavaliere hegeliano, Chisciotte (Buber, 2005, p. 1213): non c'è astrattismo nelle sue visioni irreali. Anzi, curiosamente la sua propensione all'azione ne fa l'emblema del pragmatismo, della responsabilità e dell'interventismo. Identificarlo non con l'ingenuità o la patologia ma col coraggio e la competenza di chi muta la realtà perché da essa si sente mosso, è un'operazione (po)etica che Moccia ha tradotto nell'arte pittorica e scultorea proprio come De Luca e Testa (2007) hanno tradotto nello spettacolo "Chisciotte e gli invincibili". La loro rappresentazione, poetica ed etica, è nata col preciso intento di celebrare l'invincibilità come capacità di non darsi per vinti al cospetto del dato. Che è, curiosamente, proprio quella medesima competenza materialistico-dialettica che lo stesso Buber, nella prefazione al suo monumentale "Il principio speranza", identifica come *docta spes*: quella speranza intesa non «soltanto come affetto, come contrapposizione alla paura (poiché anche la paura, come è noto, può essere anticipatrice) ma più essenzialmente come atto orientativo di specie cognitiva» (Buber, 2005, pp. 13; 15-16).

Questo curioso capovolgimento, che lo muta da fallito in eroe, persegue uno scopo particolarmente ardito: liberare il cavaliere errante da quella particolare aggettivazione per cui "don Chisciotte" è l'appellativo di chi "combatte contro i mulini al vento", per dire di chi, sciocamente e inutilmente, spreca sogni e azioni. La mostra di Moccia, come l'opera di De Luca e Testa, intenzionalmente capovolge la metafora popolare, giacché ai loro occhi quella follia non è insana né disumana: «Delle due volte che ho letto le avventure di don Chisciotte, non ricordo di aver letto di un suo sogno. Il titolo di sognatore, a mia memoria almeno, non gli si addice. La sua tempra è di quelle che esauriscono il necessario sfogo di sognare senza chiudere gli occhi, in stato di veglia, coi sensi ben presenti. Dorme poco e la sua insonnia brulica di visioni, incantesimi, apparizioni, insomma il repertorio della febbre. Il sognatore il sogno lo subisce, ma pure quando è atroce e lo minaccia a morte, ne esce illeso con un provvidenziale colpo di risveglio. Al contrario, Chisciotte è un visionario, uno che sta in piena realtà sensibile con la vocazione di agire per correggerla. Dove si parla di sognatori e sogni, lui è clinicamente fuori posto» (De Luca, 2008, pp. 21-23) [2].

È dunque, quello attraverso don Chisciotte, un viaggio insieme poetico e politico. Ove "politico" sta per attento all'interesse che non è solo suo, individuale, ma di una comunità e di un bene che è – sempre meno popolarmente – "comune": «C'è una scena grandiosa ..., in cui Don Chisciotte si scaglia contro un teatrino delle marionette. C'è un teatrino delle marionette dove ci sono i buoni e i cattivi. Don Chiosciotte parte dal pubblico, interrompe quella scena e distrugge tutti i nemici, tutti i cattivi della scena. Don Chisciotte è incapace di distinguere tra realtà e finzione. Noi siamo dei Don Chisciotte all'incontrario, incapaci di distinguere tra valori, tra realtà e finzione: rimaniamo spettatori. Il contrario di Don Chisciotte, che invece è un interventista, e non si lascia sfuggire occasione per intervenire» (De Luca, 1997b).

Allora, sebbene nell'immaginario popolare lui sia un "travisatore della realtà", invero, scrive De Luca, «non distinguere tra realtà e finzione è malattia moderna: distanza che separa le persone dai fatti» e che ci caratterizza come spettatori inerti; siamo dunque noi i travisatori allorquando riduciamo la realtà «a scena dello sguardo», da «guardare da lontano, da tele-visione» (De Luca, 2008, pp. 38; 39; 40).

Ancora una volta, dunque, riprendo Buber (2005) – suo malgrado – per leggere in Chisciotte un principio utopico non deficitario e un orientamento, piuttosto che un disorientamento: l'essenza di Chisciotte è di quelle che non coincidono coll'equazione «ciò che è = ciò che è già-stato», ove «il già stato sopraffà ciò che sorge» e «la raccolta di tutto ciò che è già divenuto costituisce un ostacolo totale per le categorie di futuro, fronte, Novum» (p. 11). Poiché, se è vero che «l'albeggiare del davanti-a-noi esige il suo concetto specifico, il novum esige il suo concetto di fronte» (p. 9) e che «so-

lo un pensiero rivolto al cambiamento del mondo, e che dia forma alla volontà di cambiamento, si riferisce al futuro (allo spazio di nascita non chiuso che ci sta davanti) senza considerarlo un imbarazzo, e al passato senza considerarlo una malia» (p. 11), allora proprio ‘Chisciotte, l’utopista astratto’ incarna, invero, il contrario dell’astrazione. Se, infatti, Buber stesso critica il “pensiero contemplante” in quanto esso «per definizione è unicamente pensiero del contemplabile, cioè del passato» (p. 9) – la cui «essenza coincide semplicemente con il già-stato e la civetta di Minerva comincia il suo volo sempre e soltanto dopo il crepuscolo, quando una configurazione della vita è invecchiata» (p. 12) – è vero che l’essenza di Chisciotte è «al fronte» (p. 23) non al retrum. Il suo pensiero è dunque contempl-attivo (Bello, 1995, p. 54).

E con lui l’arte può diventare un viaggio che non è più poetico soltanto: o, meglio, ove l’aggettivo ‘poetico’ non sta per contrapposto al reale, ove la poesia non è antitesi alla realtà né l’immaginazione è sua negazione. È un viaggio poetico che sta nel reale e che educa al reale. E al pensiero. Non alla sua astrazione.

Ed ecco perché la sua non è storia ma metastoria e, soprattutto, è icona di colui che resta “invictus”. Ove la traduzione in italiano di tale aggettivazione latina non è, come potrebbe sembrare, “invincibile”. William Ernest Henley, che così definì se stesso nel noto omonimo poema, “invincibile” proprio non lo fu, anzi: la tubercolosi lo assediò per tutta la vita e ne causò la morte prematura. E tuttavia – o, meglio: proprio per questo – poté dire di sé esattamente ciò che la traduzione corretta grammaticalmente rivela: invito, ovvero: “non vinto”.

«Vulnerable, but invincibile» (Werner & Smith, 1998).

E così, quello attraverso cui la mostra conduce è un viaggio verso Dulcinea, metafora di una passione che non è illogica né cieca ma rappresenta il senso della vita stessa, la pienezza e l’esplosione della voglia di vivere in cui vivere non è solo esistere ma esser-ci, come da esortazione heideggeriana. Anche solo provare a esserci: non da uomo solo ben piantato per terra ma da uomo che ha anche il coraggio – che è poetico e politico - di volare con Ronzinante, trasformandolo in Clavilegno. Che a restare fermi son bravi tutti. A guardare don Chisciotte lanciarsi in un’impresa contro i mulini a vento e a ridere di lui non ci vuole coraggio. E neppure intelligenza. Basta il cinismo. L’incapacità di immaginare non è sinonimo di razionalità, ma del suo impoverimento. Senza immaginazione non c’è neppure ragione.

2. Un’antropo-pedagogia della speranza?

La mostra di Moccia richiama, allora, temi precipuamente pedagogici e rivela la sua potenzialità formativa rispetto a interrogativi fondamentali per chi si occupa di formazione e orientamento. Tanto che, come già anni fa (Scardicchio, 1999), anche in questa sede avverto la necessità di dissentire dall’analisi di Acone a proposito del «crepuscolo senza luce» e dei «colori del tramonto» (Acone, 1994, p. 52) che caratterizzano, secondo la sua lettura, il «dissolversi di ogni umanesimo e di ogni paideia possibile» (p. 7) nella postmodernità.

Scrissi allora che, nonostante l’intento dichiarato dall’autore, «voler trovare le ragioni per una antropo-pedagogia della speranza» (p. IV), in realtà egli pareva esser giunto, piuttosto, a trovare ragioni per una sconfitta: poiché, interrogandosi sul «destino dell’educazione in un’epoca» – che egli definì mestamente «di neonichilismo strisciante, sommerso o manifesto» (p. 15) – concluse decretando l’irreversibile «scacco dell’educazione umana» (p. 115). Tanto che, nonostante affermasse che l’educazione sia «ineludibile, a meno che non si voglia rinunciare alla dimensione del senso dell’essere» (p. 56), in realtà Acone finì col tratteggiare il nostro come il tempo del non-senso insuperabile, affermando e impegnandosi ad avvalorare la tesi – nichilista – secondo la quale «i colori del tramonto prevalgono su quelli dell’aurora». Fino ad argomentare la necessità di un «elogio funebre» dell’uomo e della «stessa praticabilità dell’educazione»: la «diseducazione radicale e fondamentale dell’Occidente – scrisse - diviene il tramonto dell’idea dell’umana educabilità» (pp. 125; 144).

Il suo lamento “disperato”, proprio nel senso di ‘senza via di scampo’, finiva col riguardare, però, soprattutto la pedagogia, ogni progetto di sviluppo ed emancipazione dell’umano, giacché egli, per se stesso, dichiarò di poter fondare la sua speranza in Dio trovando rifugio nella preghiera [3]. Ma, sì facendo, il fondamento della sua speranza sembrò configurarsi piuttosto come un nascondiglio assomigliando, più che alla speranza, alla rassegnazione.

E Acone giungeva così, sicuramente suo malgrado, col costituirsi “prova empirica” della tesi di Granese che postula l’equazione: cristianesimo = rassegnazione, accettazione passiva, sterile, del destino, fatalismo (addirittura “amore del fato”), laddove il fiat voluntas tua venga appunto interpretato come rinuncia all’azione e, in definitiva, come pedagogia dell’acquiescenza, della riproduzione, dell’eterodeterminazione (Granese, 1993, pp. 49 ss).

La visione cosmicamente pessimistica – ed ergo non interventista – cos’altro è, infatti, se non l’esito di quella razionalità che, distrutto il suo sogno di illimitatezza, non conosce altra postura epistemica se non l’autoripiegamento? Non potendo esercitare il suo potere totale sugli eventi, allora questa ratio manichea rinuncia a qualsiasi azione. Passando dall’onnipotenza all’impotenza, narcisisticamente intrappolata nel suo ragionamento binario.

Certo, la strada che conduce “dal fallimento” (inteso come il confronto con la crisi, l’imprevisto, la perdita, il caos) verso una pedagogia “ipocondriaca”, «riduttivamente centrata sull’autosservazione e sulla sopravvalutazione delle proprie patologie», “è breve”: e, proprio per questo, «qualcuno l’ha già percorsa, approdando all’utopia del catastrofico» (Donnarumma D’Alessio, 1996, p. 1288).

Ma, di fatto, «il pessimismo è “antipedagogia” per antonomasia» oltre che un «“furto” di speranza sul [...] futuro operato dai profeti di sciagura, inguaribili laudatores temporis acti» (Ferracuti, 1995, p. 85). È il contrario di ogni progetto educativo, il contrario di ogni progetto di orientamento che, per sua natura, implica la categoria del futuro.

Peraltro, la posizione di Acone è la sua propria, non coincide con quella della pedagogia cattolica. E neppure con quella della pedagogia laica. Giacché l’identità precipua delle categorie pedagogiche è – in una prospettiva religiosa tanto quanto in una che non lo sia – quella che anche al cospetto del più lacerante non-senso, riconosce – irriducibile – lo specifico dell’educazione: «lo spazio vitale dell’uomo: quello della sua perfettibilità, della sua realizzazione ultima, dell’assolvimento del compito della sua vita. Perché tale è il senso pieno di educabilità» (Ducci, 1992, p. 18).

E tale è il senso di ogni impegno di orientamento lungo il corso della vita intera. Per la pedagogia cattolica, tanto quanto per quella laica. Non per illusione, suggestione, evasione: «non è elogio del nulla, volontà di distruzione nullificante. Tutt’altro: è spaesamento per una perdita, è elaborazione del lutto, è attesa e ricerca di senso [...]. Qui è l’atto-di-volere che fa aggio sul nihil, si impone a esso e reclama una ri-costruzione, di cui la stessa debolezza si rivela alla fine la vera forza: l’unica che ci è permessa; quella della possibilità, del tentativo, dell’operari» (Cambi, 2006, p. 21).

L’esortazione di Franco Cambi si intreccia dunque, pur mossa da premesse e approdi diversi, con la medesima consapevolezza di Edda Ducci: «la crisi è l’ambiente ordinario per l’educativo» (Ducci, 1992, p. 20).

E pertanto, per quanto funesta, nessuna analisi dell’esistente disorientato può condurci a profezie disorientanti che identificano il tramonto come senza scampo. Se è pur vero che, ineludibilmente, il passato è l’“Incorreggibile” (De Luca, 1997a, p. 55), è vero anche che ciò non può dirsi né per il presente né per il futuro. Pena la rinuncia a qualsivoglia intenzionalità pedagogica e a ogni progetto di orientamento inteso come costruzione e ricostruzione: «ogni processo intenzionalmente formativo e tras-formativo, infatti, implica che vi sia la “prefigurazione” di un futuro possibile per il soggetto in formazione» (Pinto, 2012). Come dire: l’utopia è categoria pedagogica, la lamentazione no.

3. L’arte dà da pensare (J. P. Changeux)

E questo è il racconto e, insieme, la potenzialità ‘orientativa’ di ogni opera di Moccia ispirata al don Chisciotte, ove le immagini sono parola e le parole diventano immagine, in una dimensione in cui l’arte si mostra come luogo della realtà, non dell’irrealtà: dove acquerelli, dipinti, sculture, installa-

zioni sono materia, tridimensionalità, empiria. Attraversare questa mostra non è come leggere il libro di Cervantes: è come entrare dentro la sua teatralizzazione. E così funziona come dispositivo formativo e orientativo. Nel segno del racconto delle vicende ma, anche e soprattutto, nel segno del racconto – e non mera illustrazione – di una razionalità, di una visione del mondo, di una possibilità/modalità di esistenza. E ciò perché: «un simbolo è una “versione” vera del mondo. È una versione vera di un mondo, perché, in uno scenario gnoseologico costruzionalistico, ciascuna versione vera costruisce il mondo. [Allora] un oggetto d’arte, agendo da simbolo, funziona analogamente a una versione del mondo, costruendo un mondo proprio. Ma un oggetto d’arte è, per un osservatore, un oggetto al quale dirigere un esercizio gnoseologico: è un mondo, a propria volta – un mondo da osservare, costruendo, del mondo che è l’oggetto d’arte, una versione» (Chiodo, 2006, p. 60). La metafora donchisottesca – don Chisciotte e Sancho Panza come simbolo del mondo e delle tensioni che lo costituiscono – diventa allora “meta orientamento”, icona della possibilità di sottrarsi a qualsivoglia scacco, incertezza o liquidità (Bauman, 1999) consentendo di porsi in «una prospettiva che non consenta alla cronaca di prevalere sulla storia o addirittura al Cronos di prevaricare l’Aion» (Granese, 1993, p. 9). Chisciotte è metafora di quella inattualità che, nella sua formulazione bertiniana (Bertin, 1977) «implica la superiorità del principio creativo del possibile» (Scuderi Sanfilippo, 2005, p. 176), poiché interpreta e considera la «tragedia esistenziale come ‘cifra dell’uomo della possibilità’» (Erbeta, 2003, p. 17): l’uomo che ‘si arma e parte’.

Orientamento al combattimento? Sì, ove esso sia inteso non come violenza ma come impegno per la trasformazione. Impegno a dismettere i panni di Sancho Panza. Combattimento e orientamento: binomio inscindibile, ove il primo non sia aggressione come violenza ma come capacità di andare verso (che è poi l’etimo originario di *adgredior* [4]), di costruire, di vedere anche ciò che non si vede: esattamente come l’impresa/metafora di don Chisciotte. Per sovvertire l’equazione che fa corrispondere al fiat cristiano la rassegnazione. E la lamentazione [5]. E se Italo Calvino già qualche decennio fa ci avvertiva del pericolo che corriamo quando smettiamo di immaginare – poiché l’immaginazione, ovvero il «potere di mettere a fuoco visioni ad occhi chiusi» – è facoltà umana fondamentale (Calvino, 1993, p. 103) – allora, attraversando il don Chisciotte di Moccia si riceve dall’arte un contagio che è insieme intellettuale e corporale (cfr. Faenza, 2005): la follia da temere non è quella che ci fa lottare contro i mulini a vento. Ma quella che non ci fa alzare dal divano. E che corrisponde a quella abitudine a risposte automatiche e sequenze meccaniche che dicono, nella visione di Bateson, solo del primo, e più semplice, livello di apprendimento che ci è possibile [6]. Quella modalità di vivere dove l’apprendimento coincide col sopravvivere e non con la ricerca, i salti quantici, l’evoluzione, che sono propri del più elevato livello di apprendimento possibile alle menti umane. Restando nel primo, in ragione della sola modalità stimolo-risposta, nel paradigma causa-effetto, tanto caro al sogno di Laplace, non c’è orientamento che serva. Poiché il vivere perde ogni possibilità di scelta. Di autodirezione. Giacché vivere è arrendersi. Arrendersi alla dinamica bellica darwiniana dove l’adattamento nega il miraculum indicato dalla Arendt. E vivere-sul-divano implica il non sentirsi chiamati: dalla realtà, non dalla immaginazione. Giacché, quest’ultima è il mezzo e la prima resta il fine.

Ecco allora il compito possibile dell’arte nella formazione e nell’orientamento, nel tempo del disincanto e del Cogito-sul-Divano: suscitare mondi/versioni/costruzioni alternative al cospetto dei limiti del reale. Suscitare la responsabilità che viene dalla coscienza costruttivista (von Glasersfeld, 1998) e dalle evidenze neuroscientifiche (Damasio, 1995, 1999, 2003; Le Doux, 2002; Gazzaniga et al. 2005; Lucignani & Pinotti, 2007).

L’estetica, allora, muove l’etica, ove sia scuotimento, turbamento, possibilità di ri-pensare e ri-pensarsi, esercizio di accoglienza della dissonanza cognitiva, in una parola: ricerca. Intesa come quel *modus vivendi* e operandi che coincide coll’«abituarsi a disabituarsi» (Manghi, 2003): «Noi esseri umani siamo enormemente specializzati nell’adattarci allo stato ordinario delle cose che ci circondano – è ciò che da gran tempo gli psicologi chiamano ‘livello di adattamento’». Non prestiamo più attenzione e innestiamo il pilota automatico. Ma un secolo di brillanti studi neurofisiologici ha anche accertato che, laddove ci addormentiamo davanti alla monotonia, la nostra attenzione è

specializzata a mantenerci vigili di fronte alle deviazioni dalla routine. L'inaspettato ci allarma come nessun'altra cosa al mondo. Anzi, una generazione fa, alcuni neurofisiologi riportarono dei premi Nobel per aver scoperto che i messaggi sensoriali inviati alla corteccia cerebrale vengono trasmessi non solo per i consueti tramiti sensori, ma sono portati al cervello anche per un'altra via, il sistema reticolare ascendente, la cui principale funzione è quella di risvegliare la corteccia, di sgombrarla dal monotono tipo di onde in cui l'Es si adagia quando siamo confortevolmente annoiati» (Bruner, 2002, pp. 34-35).

All'opposto dell'area di comfort, cognitivo e comportamentale, c'è dunque la ricerca come postura, tanto epistemica quanto operativa, che muove da e verso l'assunzione di responsabilità rispetto alla realtà. Assumersi come progetto (Grimaldi & Quaglino, 2005) e sentire la realtà stessa come progettabile è il primo passo di ogni percorso di orientamento complesso nel tempo della complessità (Callari Galli, Cambi & Ceruti, 2003) [7]. E nella reticolarità che dice del reale, nel quadro composto di competenze, personali e professionali che esso evoca per essere abitato (Loiodice, 2005; 2009), l'arte rivela il suo isomorfismo con la realtà.

La mostra di Moccia si è rivelata così, pedagogicamente feconda: tutti i feedback dei partecipanti sul "Quaderno dei visitatori" non erano relativi ai quadri! Ma al contagio ricevuto. Disorientamento e insieme orientamento.

L'estetica di cui qui si discute non è dunque intesa come scienza del giudizio sul 'Bello', ma come scienza delle compromissioni, dei contagi (Gadamer, 1983; 1986), della percezione del legame ecologico tra mente e natura, cognizione e azione, confini e contorni [8] (Bateson, 1984, 1993; 1997).

La vicenda di don Chisciotte, tra arte e letteratura, nella mostra allestita da Moccia ha funzionato dunque come "sfondo integratore" (Zanelli, 1986; Canevaro, 1988) di una progettualità formativa destinata agli adulti e a coloro che si preparano a esserlo [9]. Una mostra può così diventare motivo di apprendimento, fruizione che diventa creazione, assimilazione che diventa accomodamento. Come ha scritto la Pinto (2012) allora, le prefigurazioni dell'arte si saldano all'utopia pedagogica, che non è solo contemplazione del possibile ma anche sua implementazione: «Se è vero, dunque, che la scienza della formazione condivide con l'arte la categoria della "prefigurazione", la rivendicazione della categoria del "possibile" si traduce in tensione autenticamente utopica. Si traduce, cioè, nella progettazione di condizioni fisiche e simboliche in cui assicurare ad ogni soggetto in formazione la possibilità concreta di aprire la propria singolare avventura formativa al mutamento, alla scelta, all'autodeterminazione, autentico obiettivo, quest'ultimo, dell'intero processo formativo. È, dunque, adottando il punto di vista che ha in comune con l'arte – il punto di vista attraverso il quale vedere un passo in avanti nel futuro – che la scienza della formazione assume, oggi, il compito e la responsabilità di osservare la preoccupante evoluzione in atto [...] e quindi di delineare l'utopia possibile di una formazione che sia in grado di affrontare il non-ancora che è nel nostro futuro ma che è anche, già, nel nostro presente».

E così l'arte rifugge il pericolo, additato da Gadamer, di ridursi a «semplice e casuale riempimento di spazi del tempo libero» [10], laddove non resta muta e immobile, né lascia ammutoliti e immutati, bensì muove, scuote, sveglia. Esercita. Orienta. È visione e metodo, teoresi e didattica. Lifelong guidance (Orefice, 2009) necessaria e vitale nel tempo della educabilità continua [11]. Sicché molteplici sono le sue potenzialità formative e orientative – al crocevia tra antropologia e filosofia, neuroscienze e psicologia, seconda cibernetica (Barbetta & Toffanetti, 2006) e pedagogia (Bertin & Contini, 2004) – per gli uomini e le donne della postmodernità.

Eppure, curiosamente, resta impossibile definire 'innovativa' la proposta – epistemologica e didattica – della via dell'arte nella formazione e nell'orientamento, giacché dall'inizio dei tempi è proprio il linguaggio simbolico a essere al cuore stesso dell'evoluzione/poiesi umana e della formazione-per-tutta-la-vita: la danza tra realtà e immaginazione, scienza e arte, visibile e invisibile. (E nella scelta tra il Cogito-sul-Divano e il Cogito-su-Clavilegno).

... bello e saggio il pensiero e l'atto forsennato di Michelangelo

davanti al suo Mosè pieno di torsioni e di vita pronta a esplodere.
La martellata sul ginocchio di marmo, il “perché non parli?” [...] estraggono vita perpetua da forme imprigionate.
E tutti noi al colpo di martello dell’artista
abbiamo risentito per reazione un certo contraccolpo
all’altezza della rotula.

E. De Luca

Note

[1] Svoltasi dal 16 al 23 ottobre 2011, presso il Palazzo San Domenico a Rutigliano Bari, col Patrocinio della Presidenza della Regione Puglia. Cfr. www.artemoccia.it; http://www.youtube.com/watch?v=UsL_UfLIJ_s.

[2] Eppure invincibile: l’ “invincibile che non ne vince una, resta invincibile perché da nessuna sconfitta annientato, anzi da ogni sconfitta resuscitato per battersi di nuovo”. (De Luca, 2008, p. 27)

[3] Perché ritiene di dover fuggire i “pericoli”, indicati da S. Agostino, della “disperazione senza scampo” e della “speranza senza fondamento” (p. 241).

[4] Adgredior deriva da ad, proposizione (moto a luogo) che significa “verso, contro, allo scopo di...” e gredior, che deriva da “gradi” (di origine celtica) che significa “camminare, procedere per passi, avanzare”. Da gredior derivano tutte le parole che sottolineano l’andare, la vicinanza, l’entrare in contatto, come, per esempio, in-gredior = andare dentro, pro – gredior = andare avanti, re-gredior = andare indietro.

[5] Il che non corrisponde allo specifico del messaggio cristiano ma solo a sue traduzioni soggettivistiche. Eloquente al proposito la pagina di Bello (1995) che segue: “Le gioie e le speranze, le tristezze e le angosce degli uomini d’oggi, dei poveri soprattutto e di tutti coloro che soffrono, sono pure le gioie e le speranze, le tristezze e le angosce dei discepoli di Cristo, e nulla vi è di genuinamente umano che non trovi eco nel loro cuore”: queste le prime righe di un documento del Concilio, la “Gaudium et spes”, andate forse un po’ nel dimenticatoio. Con queste parole, il 7 dicembre 1965, la Chiesa, grazie al Concilio, planava dai cieli della sua disincarnata grandezza e sceglieva di collocare definitivamente il suo domicilio sul cuore della terra. È come se avesse annullato di colpo la barriera di secolari distanze, accettando di diventare coinquilina degli stessi condomini abitati dai comuni mortali. Ha rinunciato spontaneamente per sempre a quella zona di rispetto creata da antichi prestiggi: non per timore della sua solitudine, ma preoccupata della solitudine degli uomini. Con quel preludio solenne, diga squarciata dei pensieri di Dio, la Chiesa sembra dire al mondo così: d’ora in poi, le tue gioie saranno le mie; spartirò con te il pane amaro delle identiche tristezze, mi lascerò coinvolgere dalle tue stesse speranze, e le tue angosce stringeranno pure a me la gola con l’identico groppo di paura. [...] È incredibile. Eravamo abituati a condividere solo i dolori del mondo. Eravamo esperti nell’arte della compassione. Nelle nostre dinamiche spirituali aveva esercitato sempre un fascino irresistibile il Cireneo della croce. Ma i maestri di vita interiore non ci avevano fatto mai balenare l’idea che ci fossero anche i Cirenei della gioia.” (pp. 35-36).

[6] Bateson (1993) distingue quattro livelli di apprendimento. L’apprendimento di tipo 0 è quello in cui “le connessioni causali tra “stimolo” e “risposta” sono ‘saldate’ “ (p. 309), ovvero è un sistema di apprendimento automatico, determinato da condizionamenti genetici o ambientali tali da non implicare retroazioni e dunque correzioni: avviene senza la mediazione della consapevolezza di colui che conosce. L’apprendimento di tipo 1 implica, invece, la possibilità di alternative: è quello meccanico, proprio degli studi sul condizionamento pavloviani e skinneriani, che si caratterizza per il procedere per prove ed errori e, dunque, per il produrre la modifica del comportamento a partire da quanto appreso dall’errore, inteso come retroazione. L’apprendimento di tipo 1 produce cambiamenti nel soggetto che apprende che si caratterizzano per l’essere cambiamenti “nella specificità della risposta”, ovvero l’apprendimento di un’azione semplice in un determinato contesto.

L'apprendimento di tipo 2 è un tipo di apprendimento superiore, poiché implica l'apprendimento non già di una risposta specifica ma di un pattern di risposte possibili in un determinato contesto: si configura dunque come metaapprendimento, ovvero come apprendere ad apprendere.

L'apprendimento 1 è dunque apprendimento di azioni; l'apprendimento 2 è apprendimento di azioni-in-un-contesto. Entrambi restano dunque nell'autoreferenzialità di un sistema di abitudini che si muove sempre all'interno dello stesso pattern di, seppur diversificate, possibilità: è un loop che si autogenera e autogiustifica. Entrambi generano cambiamenti ma sempre all'interno di un sistema che resta immutato. Bateson identifica poi nell'apprendimento di tipo 3 quell'apprendimento, "assai difficile e raro", che muta il sistema stesso: poiché mentre gli apprendimenti 1 e 2 derivano dalle premesse che sottendono azioni e decisioni, l'apprendimento di tipo 3 è quello che modifica le premesse stesse. Ovvero: implica un cambio di epistemologia (p. 319).

[7] Sui percorsi di orientamento come formazione alla coscienza di sé e del proprio potere 'costruttivo', a livello cognitivo ed ergo pragmatico, scrive Lopresti: "Il considerare i soggetti come attivi costruttori di modelli di realtà, porta necessariamente a focalizzare l'attenzione sull'analisi dei processi soggettivi che sostanziano tali dinamiche costruttive e la realtà organizzativa che ne deriva.

Questo, è certamente uno dei nodi dell'orientamento formativo che si esprime nella necessità di mettere in discussione i sistemi di sapere che governano implicitamente le proprie scelte, contemplando la possibilità di divenire consapevoli che il proprio modo di leggere la realtà non è l'unico, ma è parziale e revisionabile. Tale operazione fondamentale consente di assumere nei confronti dell'esperienza e dell'esercizio alla scelta una posizione critica, fondata sulla coscienza di sé e sullo statuto relativo del sapere; quest'ultimo esclude la possibilità di delega all'esterno per la definizione dei propri percorsi di scelta e implica, invece, una assunzione di consapevolezza del soggetto che, in prima persona, è l'unico vero responsabile della realtà che crea per sé: in un'epoca di profondi e rapidi mutamenti ciò sembra certamente un obiettivo non secondario nella orchestrazione di strategie orientative." (Lo Presti, 2009, p. 120).

[8] "Per estetico, intendo sensibile alla struttura che collega" (Bateson, 1984, p. 29).

[9] L'allestimento della mostra, nonché l'evento di apertura, caratterizzato da performances teatrali, musiche e letture, è stato affidato a una associazione giovanile del territorio.

[10] Gadamer (1986; 2002) critica con vigore la riduzione dell'arte a "passatempo, intrattenimento, ricreazione" ove "la nostra esperienza dell'opera d'arte" resta "superficiale, formale, gratuita" (D'Angelo, 2003, pp. 25-27) neutralizzando il suo potenziale gnoseologico e formativo.

[11] Scrive Orefice: "Educabilità, in sintesi, significa apprendibilità, costruzione continua dei significati attraverso la selezione e l'elaborazione dei segni provenienti dal mondo, significati che a loro volta contribuiranno alla costituzione di nuovi segni. Non sono i segni che vengono a noi, è la mente che li "prende" e seleziona per attribuire significati in un sistema aperto al cambiamento biopsichico, culturale e sociale. Come nell'alimentazione, noi prendiamo un cibo e lo rielaboriamo per trasformarlo in cellule ed energia per l'organismo, così avviene per i segni, che entrano nella mente per essere destrutturati, rielaborati e generare altri significati. Questa è l'educabilità del soggetto: la capacità di selezionare segni, rielaborarli per costruire significati che contribuiscono alla costruzione della propria identità. [...] Il ruolo della guidance come accompagnamento all'educabilità, considerato che la costruzione dei significati è in parte non consapevole, è pertanto quello di far emergere la dimensione nascosta di tali significati, lavorare sui loro aspetti impliciti e pre-consoci. La base dell'educabilità si realizza in questo processo circolare tra segni, elaborazioni mentali e significati." (Orefice, 2009, p. 81).

Bibliografia

Acone, G. (1994). Declino dell'educazione e tramonto d'epoca. Brescia: La Scuola.
Annacontini, G. (a cura di). (2011) Senza carro armato, né fucile. Libertà, resistenza, formazione. Diario di Jolanda U. Grebowiec Baffoni. Bari: Progedit.

- Arendt, H. (1988). *Vita Activa*. Milano: Bompiani. (Original work published 1960).
- Baldassarre, V. A., Di Gregorio, L. & Scardicchio, A. C. (1999). *La Vita come Paradigma*. Modugno – Bari: Dal Sud.
- Barbetta, P. & Toffanetti, D. (a cura di). (2006). *Divenire umano. Von Foerster e l'analisi del discorso clinico*. Roma: Meltemi.
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi. (Original work published 1979).
- Bateson, G. (1993). *Verso Un' Ecologia della Mente*. Milano: Adelphi. (Original work published 1979).
- Bateson, G. (1997). *Una Sacra Unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino.
- Bello, A. (1995). *Cirenei della gioia*. Cinisello Balsamo: Edizioni San Paolo.
- Bertin, G. M. (1968). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Bertin, G. M. (1977). *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertin, G. M. & Contini, M. G. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Bohr, N. (1961). *Teoria dell'atomo e conoscenza umana*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Bonhoeffer, D. (1996). *Resistenza e Resa. Lettere e scritti dal carcere*. Milano: San Paolo. (Original work published 1969).
- Bruner, J. (2002). *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Laterza.
- Callari Galli, M., Cambi, F., & Ceruti, M. (2003). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.
- Calvino, I. (1993). *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Mondadori. (Original work published 1989).
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: Utet.
- Canevaro, A., Lippi, G., & Zanelli, P. (1988). *Una scuola, uno sfondo. Sfondo integratore, organizzazione didattica e complessità*. Bologna: Nicola Milano.
- Ceruti, M. & Preta, L. (a cura di). (1998). *Che cos'è la conoscenza*. Roma: Laterza.
- Cervantes, de, M. (2009). *Don Chisciotte*. Milano: Rusconi. (Original work published 1738).
- Changeux, J. P. & Ricoeur, P. (1999). *La natura e la regola. Alle radici del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 1998).
- Chiodo, S. (2006). *Visione o costruzione. Nelson Goodman e la filosofia analitica contemporanea*. Milano: LED Edizioni Universitarie.
- Cipriani, R. (2004). Prefazione. In Colaianni, L.
- Colaianni, L. (2004). *La competenza ad agire: agency, capabilities e servizio sociale*. Franco Angeli: Milano.
- D'Angelo, P. (2003). *Estetismo*. Bologna: Il Mulino.
- Dal Lago, A. & De Biasi, R. (a cura di). (2002). *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Dalla Torre, G., & Di Agresti, C. (a cura di). (1992). *Società multiculturale e problematiche educative*. Roma: Studium.
- Dallari, M. (2005). *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*. Trento: Erickson.
- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi. (Original work published 1995).
- Damasio, A. (1999). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi. (Original work published 1999).
- Damasio, A. (2003). *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*. Milano: Adelphi. (Original work published 2003).
- Debray, R. (1999). *Vita e morte dell'immagine : una storia dello sguardo in Occidente*. Milano: Il Castoro.
- De Luca, E. (1997a). *Alzaia*. Milano: Feltrinelli.

- De Luca, E. (1997b). Che cosa ha valore?. in <http://www.emsf.rai.it/grillo/trasmissioni.asp?d=29>
- De Luca, E. (2008). *Chisciottimista*. Napoli: Edizioni Libreria Dante & Descartes.
- De Luca, G., Mirabassi, G., & Testa, G. (2007). *Chisciotte e gli invincibili*. Milano: Fandango.
- Dewey, J. (2007). *Arte come esperienza*. Palermo: Aesthetica. (Original work published 1934).
- Donnarumma D'Alessio, M. (1996). Dall'ucronia al progetto d'azione: la psicologia personalistica. *Orientamenti Pedagogici*, 6: 1288-1293
- Ducci, E. (1992). Ipotesi di convergenze interculturali sui grandi interrogativi dell'educazione. In Dalla Torre & Di Agresti (a cura di).
- Erbetta, A. (2003). Il demonismo pedagogico di G.M. Bertin. in *Encyclopaideia*, 14: 17-33.
- Faenza, V. (2005). *L'arte di curare con l'arte*. Discorsi di psicoterapia. Milano: Guaraldi.
- Ferracuti, M. (1995). Postmoderno e nuove frontiere pedagogiche. In *Pedagogia e Vita*, 6: 72:94.
- Foerster, von, H. (1981). Costruire una realtà, in Watzlawick, P. (a cura di).
- Foerster, von, H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio. (Original work published 1984).
- Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2002). *Manuale di Pedagogia Generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Frauenfelder, E., & Saracino, V. (a cura di). (2000), *L'orientamento*. *Questioni pedagogiche*. Napoli: Liguori.
- Frith, C. (2009). *Inventare la mente*. Come il cervello crea la nostra vita mentale. Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 2007).
- Gadamer, H. G. (1983). *Verità e metodo*. Lineamenti di un'ermeneutica filosofica. Milano: Bompiani. (Original work published 1960).
- Gadamer, H. G. (1986). *L'attualità del bello*. Saggi di estetica ermeneutica. Genova: Marietti. (Original work published 1986).
- Gattico, E. & Storari, P. (2005). *Costruttivismo e scienze della formazione*. Milano: Unicopli.
- Gazzaniga, M. S., Ivry R. B. & Mangun G. R. (2005). *Neuroscienze Cognitive*. Milano: Zanichelli. (Original work published 2000).
- Girotti, L. (2006). *Progettarsi*. L'orientamento come compito educativo permanente. Milano: Vita e Pensiero.
- Glaserfeld, E., Von (1998). *Il costruttivismo radicale*. Una via per conoscere ed apprendere. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Granese, A. (1993). *Il labirinto e la porta stretta*. Firenze: La Nuova Italia.
- Grimaldi, A., & Quaglino, G. P. (a cura di). (2005). *Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e autoformazione*. Roma: ISFOL.
- Heidegger, M. (2002), *Essere e tempo*. Milano: Longanesi. (Original work published 1929).
- Jung, C. G. (1989). *Mysterium coniunctionis*. Ricerche sulla separazione e composizione degli opposti psichici nell'alchimia. Torino: Bollati Boringhieri. (Original work published 1955).
- Iannis, G. (a cura di). (2009). *Life long guidance* *Accompagnare le scelte per tutto l'arco della vita*. Siena: I Mori.
- Le Doux, J. (2001). *Synaptic self : how our brains become who we are*. New York: Viking.
- Leonini, L. (a cura di) (2003) *Identità e movimenti sociali in una società planetaria*, Milano: Guerini.
- Lo Presti, F. (2009). *La professionalità per l'orientamento, come competenza riflessiva e relazionale*. In Iannis, G. (a cura di).
- Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola*. *Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: Franco Angeli.
- Loiodice, I. (a cura di). (2009). *Orientamenti*. *Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit.
- Loiodice, I., Plas, P. & Rajadell, N. (2012). *Université et Formation Tout au Long de la Vie*. Un partenariat européen de mobilité sur les thèmes de l'éducation des adultes. L'Harmattan: Paris.
- Lucignani, G. & Pinotti, A. (a cura di). (2007). *Immagini della mente*. *Neuroscienze, arte e filosofia*. Milano: Raffaello Cortina.

- Manghi, S. (2003). Disabituarsi. La conoscenza ordinaria nella società dell'informazione incoerente, in Leonini, L. (a cura di.).
- Merleau-Ponty, M. (1993). Il visibile e l'invisibile. Milano: Bompiani. (Original work published 1969).
- Merleau-Ponty, M., (2003). Fenomenologia della percezione. Milano: Bompiani. (Original work published 1961).
- Morin, E. (1999). I sette saperi necessari all'educazione del futuro. Milano: Raffaello Cortina.
- Nardi, E. (1991). La lettura dell'opera d'arte: introduzione all'iconografia. Napoli: Tecnodid.
- Nardi, E. (2007). Pensare, valutare, ri-pensare. La mediazione culturale nei musei. Milano: Franco Angeli.
- Nardi, E. (2011). Forme e messaggi del museo. Milano: Franco Angeli.
- Orefice, P. (2009). Orientamento, Lifelong Learning e Lifelong Guidance. In Iannis, G. (a cura di).
- Perucca, A. (a cura di). (2002). L'orientamento tra miti, mode e grandi silenzi. Castrignano dei Greci – Lecce: Amaltea.
- Pinto Minerva, F. (2012). L'ibridazione tra nuovo umanesimo e utopia pedagogica, Metis, I, I.
- Preta, L. (1988). Introduzione. In Ceruti, M. & Preta, L. (a cura di).
- Scardicchio, A. C. (2009), Elogio della ragion pura (debole). In Baldassarre, V., Di Gregorio, L., Scardicchio A. C.
- Scardicchio, A. C. (2011), Resistenza, resilienza, rivoluzione. in Annacontini, G . (a cura di).
- Scuderi Sanfilippo, G. (2005). Il razionalismo critico come problema pedagogico: Banfi, Bertin e il senso della pedagogia. Cosenza: Pellegrini.
- Watzlawick, P. (a cura di). (1981) La realtà inventata. Contributi al costruttivismo. Milano: Feltrinelli.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1989). Vulnerable, but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth. New York: Bannister Cox.
- Zanelli, P. (1986). Uno sfondo per integrare. Bologna: Cappelli.

La crisi delle alte professionalità over 45. Profili di orientamento: Il contributo del Bilancio di competenze *di Paolo Serreri*

Il presente saggio si propone di analizzare il contributo del Bilancio delle competenze nella gestione delle transizioni delle alte professionalità *over 45*. Saranno prese in esame le figure manageriali – coinvolte

in processi di mobilità e/o impegnate nella ricerca di un nuovo lavoro. Sulla scorta dei risultati di progetti d'intervento realizzati sul campo, viene esaminata, in particolare, la questione della gestione delle transizioni di persone impegnate in percorsi di reinserimento e/o di ri-posizionamento nel mondo del lavoro, i cui significati vanno molto oltre quelli lavorativi ed occupazionali immediati.

This paper aims to analyze the contribution of job searching techniques in the management of transitions about top professionals *over 45*. Managerial figures - involved in the processes of mobility and / or engaged in finding a new job – need rehabilitation and / or re-positioning paths, whose significance goes far beyond working and immediate employment.

1. Premessa

Queste note si propongono di mettere a fuoco il contributo dell'orientamento (e, nello specifico, di uno strumento come il Bilancio delle competenze) alla gestione delle transizioni delle alte professionalità *over 45* – in particolare, delle figure manageriali – coinvolte in processi di mobilità e/o impegnate nella ricerca di un nuovo lavoro. Detta in altri termini, e più precisamente, si vuole focalizzare l'attenzione su quegli approcci orientativi che, anche sulla scorta dei risultati di progetti d'intervento realizzati sul campo, possiamo ritenere tra i più adeguati per la gestione delle transizioni di persone impegnate in percorsi di reinserimento e/o di ri-posizionamento nel mondo del lavoro; in percorsi e processi i cui significati vanno molto oltre quelli lavorativi ed occupazionali immediati. Si tratta, infatti, di persone che non solo si trovano a cambiare lavoro da adulte ma anche a cambiare e a ridefinire la propria esistenza lasciandosi alle spalle modelli di vita che, fino a pochi anni fa, concepivano l'età adulta come quella fase della vita contrassegnata dai caratteri della stabilità e della permanenza; quindi, come una fase non più coinvolta, né coinvolgibile, nella ricerca di nuove prospettive rispetto alle quali doversi orientare (Loiodice, 2004 e 2007). In altri termini ancora, ci occuperemo di individui impegnati in transizioni complesse in un momento della loro storia personale caratterizzato da una forte accelerazione della ricerca di coerenza e continuità nel tempo (continuità personale, sociale e professionale).

Una coerenza e una continuità a cui gli interventi di orientamento lifelong possono dare adeguate risposte a condizione che essi siano impostati secondo approcci metodologici in grado di mettere in moto dinamiche di attribuzione di senso a percorsi e processi che si presentano sempre più tortuosi, intermittenti, segmentati e di difficile interpretazione: soprattutto a causa dall'ampiezza e della profondità dei cambiamenti intervenuti nel lavoro in quanto tale e nell'insieme delle sue rappresentazioni simboliche (Chiesa, 2008). Tutto ciò, nella consapevolezza che dare senso - in questo caso più che mai - non significa solamente mettere in ordine le esperienze e le competenze delle persone secondo un'ottica meramente descrittiva o tassonomica, proiettandole tutt'al più in un futuro astratto e indeterminato; bensì, significa anche dare respiro soprattutto all'orizzonte progettuale degli individui, visti nell'interezza delle loro dimensioni lavorative ed esistenziali più ampie. In questa prospettiva assumono un ruolo particolare tutte le pratiche orientative dotate di un'intrinseca valenza d'empowerment e fondate su basi di tipo riflessivo, formativo e narrativo-biografico.

Pratiche che, al tempo stesso, contengono una valenza soggettivante, per dirla con Rovatti (2006) e la cui impostazione di fondo può e deve essere orientata nella triplice direzione: a) di recuperare il concetto della "durata" temporale che ricompona il soggetto nel tempo: con una

storia e con un futuro; e non solo con un presente “a breve” (Bauman, 2002; Diamanti, 2009; Augé, 2009 e 2012);

b) di produrre empowerment personale e sociale sotto forma di apertura e di allargamento del ventaglio delle possibilità dell’individuo, nel senso in cui le intendono Amartya Sen (1999), in chiave di policy, e Alberici (2008), in chiave di lifelong learning;

c) di rilegittimare la categoria del progetto (Boutinet, 1996) come una dimensione tipica dell’adulto maturo teso a realizzarsi nel lavoro e nella vita in un arco temporale ampio (liberando il concetto di progetto stesso dall’ossimoro in cui l’ha intrappolato la cultura post-moderna, la quale lo esalta e lo enfatizza in tutti i modi nello stesso tempo in cui elegge l’“istantaneità a ideale supremo” [Bauman, 2002]); tenendo conto realisticamente delle possibilità soggettive e oggettive che sono a disposizione degli individui; e tenendo conto, in particolare, delle loro competenze e della loro spendibilità non solo nel quadro dei contesti dati ma anche in quelli che gli individui stessi possono contribuire a modificare, grazie, appunto, alla forza della loro soggettività consapevole.

I metodi, gli approcci e le pratiche orientative meglio rispondenti a questa triplice impostazione di fondo sono svariati. Essi vanno dall’orientamento biografico-narrativo all’orientamento attraverso le storie di vita, all’orientamento e alla formazione empowering; dal career counselling al Job Club; dal metodo Retravailler al Bilancio delle competenze, ecc. Tra tutti questi riteniamo, però, che il Bilancio delle competenze meriti una considerazione a parte. Ed è proprio del suo contributo al lifelong guidance - con riferimento in particolare alle alte professionalità over 45 - che parleremo più avanti in queste note prendendo le mosse da un’esperienza oggettivamente rilevante fatta da noi nel Lazio con il Progetto PERSeO attraverso cui sono stati realizzati 300 Bilanci delle competenze di cui 150 ad alte professionalità, prevalentemente over 45 (Serreri, 2010).

2. Gli over 45 un problema o una risorsa

Nei Paesi dell’area dell’OCSE Il fenomeno degli over 45 è in continua crescita a partire dagli anni ’80 del secolo scorso. Il perdurare dell’abbassamento dei tassi di attività delle classi di età più alte è motivo di allarme sia per le dimensioni del fenomeno in sé (Fondazione Aldini Valeriani, 2009), sia perché, a sua volta, è la spia del permanere degli elementi riconosciuti come determinanti della “fragilizzazione” occupazionale degli over 45 (IRES, 2009). Su questi elementi – non richiamati qui analiticamente perché non costituiscono il focus di queste note – ne sveltano due che danno origine ad una tra le contraddizioni più acute delle politiche sociali e del lavoro: la contraddizione tra la spinta delle politiche di Welfare a bloccare ogni forma di fuoriuscita precoce dal mercato del lavoro e la tendenza delle imprese ad assumere nuove leve di lavoratori giovani.

Infatti:

a) le previsioni statistico-demografiche stimano il processo d’invecchiamento della popolazione dell’area OCSE in aumento fino al 2050 (IRES, 2009; JobTel, 2009), con la conseguente spinta proveniente dal fronte previdenziale e della spesa sociale a contenere le fuoriuscite precoci dal mondo del lavoro;

b) le imprese, viceversa, privilegiano l’ingresso di nuove competenze provenienti dalle nuove leve di lavoratori, a discapito di quelli maturi (Bombelli & Finzi, 2006), dei quali si ignorano le esigenze di formazione continua e le istanze di adeguamento attivo alle innovazioni continue dei processi lavorativi (dove l’orientamento ha un ruolo importante). Esigenze e istanze che, ove fossero soddisfatte, consentirebbero non solo di difendere ma anche di implementare ulteriormente il patrimonio di competenze possedute da questi lavoratori. Dentro questa contraddizione si consuma la cronicizzazione e l’aumento dei lavoratori maturi a rischio (IRES, 2009).

Per l’Unione Europea gli over 45 rappresentano uno dei target prioritari su cui fare leva per realizzare l’obiettivo generale dell’innalzamento dei tassi di occupazione e per contenere il rischio dell’esclusione sociale [1]. La strategia europea per il raggiungimento di questi obiettivi è imperniata sui concetti di attivazione e di occupabilità. Due concetti che, pur lasciando ampi margini di interpretazione ai singoli Paesi (e quindi anche ampi margini di interpretazioni unilaterali, come quel-

le tendenti a scaricare sul singolo individuo il doppio stigma della non attivazione e dell'inoccupabilità, sollevando così, di fatto, le politiche del lavoro e le imprese da ogni responsabilità) poggiano su assunti teorico-strategici di tipo integrato e inclusivo. Se, da un lato, l'occupabilità non può essere garantita che attraverso l'aggiornamento e lo sviluppo delle competenze, da un altro lato, questa non può che sostanzarsi attraverso:

- a) l'individuazione e la programmazione di obiettivi quantitativi di inserimento nel lavoro entro tempi certi;
- b) la creazione di una solida rete di ammortizzatori sociali a protezione delle transizioni al lavoro;
- c) l'arricchimento dell'offerta di formazione, di riqualificazione e di orientamento lifelong.

Il tutto nel quadro di un modello di governance di tipo inclusivo che vede gli over 45 come una risorsa piuttosto che come un problema. E dove il lifelong guidance, qualora assuma l'orientamento di secondo livello come leva strategica, è chiamato a giocare un ruolo chiave: specialmente sul terreno dell'accompagnamento e dell'attivazione degli individui impegnati in percorsi di transizione.

3. L' "odissea" delle alte professionalità over 45 disoccupate

3.1 Da dove provengono

Le alte professionalità incontrate nel caso concreto del progetto PERSeO provengono per lo più dai settori farmaceutico e chimico. Ovvero, dai settori produttivi del Lazio più colpiti dalla crisi e/o più coinvolti nei processi di delocalizzazione all'estero. La motivazione prevalente della loro fuoriuscita dal mercato del lavoro, subito dopo quella della chiusura dell'azienda per la cessazione dell'attività, è che costano troppo (Bombelli & Finzi, 2006). Tramite le loro "dimissioni" - e nonostante che queste siano state quasi sempre onerose in quanto "lautamente incentivate" - le aziende realizzano sul medio-lungo periodo una consistente riduzione dei costi. E poco importa che si tratti di persone che nel corso di una lunga carriera nella medesima azienda abbiano stabilito un rapporto di fidelizzazione o che siano portatori di competenze di profilo alto [2]. Anzi, a volte vengono "dimissionati" proprio perché le competenze pregiate sono quelle più costose. Un analogo ragionamento vale per la fidelizzazione. Allorché si verifica un passaggio di proprietà dell'azienda da padre in figlio o da un soggetto privato ad un altro, se il secondo è portatore di idee innovative (o comunque diverse dal primo), il manager troppo fidelizzato può rappresentare un elemento di rigidità e di resistenza all'innovazione o al cambiamento. E quindi viene "incentivato" a licenziarsi.

3.2 Fenomenologia delle A.P. disoccupate alla ricerca di una nuova collocazione.

Una volta perso il lavoro i manager cominciano la loro odissea [3], il loro viaggio di ritorno a Itaca, ovvero al lavoro. Con una differenza sostanziale rispetto ad Ulisse il quale, tra mille disavventure, ritroverà la sua isola, sebbene occupata dai Proci. Mentre il manager, al contrario, non rientrerà né nell'azienda dalla quale è stato licenziato o si è "dimesso", né, quasi mai, nella funzione precedente (Bombelli & Finzi, 2006; Agosti, 2009; Serreri, 2010). Questo loro viaggio accidentato verso un nuovo lavoro è scandito da tre fasi fondamentali: la fase della ricerca attiva del lavoro perso; la fase della revisione radicale della propria cultura del lavoro e della costruzione di una nuova soggettività; la fase della nuova progettualità:

- a) la fase della ricerca attiva del lavoro perso. Viene vissuta in condizioni di relativa tranquillità. In genere le persone si muovono autonomamente protette dallo scudo di una sostanziosa buonuscita che consente loro tempi di ricerca relativamente rilassati; fanno leva su una forte autostima sviluppata nel corso di molti anni in cui hanno manovrato leve di potere e/o esercitato funzioni di leadership; sanno di poter contare su una fitta rete di conoscenze; confidano nel potere di matching degli Headhunters, dei cacciatori di teste ai quali si rivolgono quasi sempre autonomamente o tramite, appunto, la rete di conoscenze intessuta in passato. In altri termini, sono persone che si muovono alla ricerca del lavoro convinte che non debbano passare attraverso alcun cambiamento di se stesse,

né attraverso nessuna forma di rivisitazione della propria cultura del lavoro. Questa fase può durare diversi mesi. Quasi mai dà i risultati sperati;

b) la fase della revisione della propria cultura del lavoro. Questa seconda fase subentra nel momento in cui si comincia a prendere atto che la ricerca del lavoro è tutt'altro che facile e che i risultati degli sforzi e dei vari tentativi condotti nella prima fase tardano ad arrivare o non arrivano affatto. È questa la fase in cui il manager è costretto ad accettare il ruolo di disoccupato ed a rivedere alla radice i postulati su cui aveva basato la propria cultura del lavoro. Un'operazione, quest'ultima, tutt'altro che semplice per lui, a causa dello spessore della sua biografia professionale e della solidità della sua prima socializzazione al lavoro. Per lo più si tratta di persone laureate negli anni '70 o che, comunque, hanno iniziato la loro scalata alla carriera dirigenziale sempre in quegli anni. Cioè, in un periodo in cui le rappresentazioni che le persone avevano del lavoro e dell'istruzione poggiavano su alcuni postulati vissuti come assoluti ed incrollabili: chi studia seriamente trova subito il lavoro; chi è in possesso dei titoli di studio più alti trova i lavori migliori e li mantiene per tutta la vita; l'esperienza e l'anzianità generano competenza; le carriere, a partire dalle qualifiche d'ingresso e dalla formazione iniziale sono un processo lineare di crescita delle responsabilità e delle retribuzioni; la parola disoccupazione non si associa all'alta qualificazione. Mentre ora il manager disoccupato si guarda allo specchio e come Gengé, il protagonista di *Uno, nessuno e centomila*, non si riconosce. Anzi, scopre con sgomento che la propria persona e la propria condizione sono la falsificazione vivente dei postulati su cui era incardinata la sua cultura del lavoro [4].

Da questa presa d'atto deve/può partire il processo di accettazione da parte del manager del ruolo di disoccupato. Un processo che a volte passa attraverso una fase lunga e laboriosa. In qualche caso il manager disoccupato sfiora la depressione a causa della frantumazione della propria identità i cui effetti e le cui dinamiche non differiscono di molto da quelle che caratterizzano quel processo che Sennet (1999) definisce come la "corrosione del carattere".

Il rischio della depressione, ovviamente non riguarda tutti, né tutti con la stessa intensità. In genere sembra essere meno pesante per le donne perché hanno una identità più ricca, più articolata e più flessibile degli uomini. Hanno più carte da giocare e sono disposte a giocare su più tavoli: nell'educazione dei figli, nel sociale, nel volontariato, nella "tecnologia del sé", ecc.

Nella maggior parte dei casi, per evitare questo rischio occorre fare un passo in dietro. Occorre, cioè, che le persone cambino approccio ed entrino nell'ordine delle idee di aggiornare la propria strumentazione di bordo e le proprie carte di navigazione. In modo tale da individuare rapidamente sia le rotte ad alto rischio che quelle più tranquille. Due in particolare sono le rotte sconsigliate: tentare di rientrare nella stessa azienda e tentare di ripartire ad ogni costo dallo stesso livello di inquadramento che si aveva al momento delle dimissioni, senza prendere in considerazione altre ipotesi in subordine. Infatti, è provato come sia pressoché impossibile venire riassunti nella stessa azienda dalla quale ci si è "dimessi", neppure con mansioni diverse o ad un livello di inquadramento inferiore, per le ragioni che abbiamo detto dianzi. Ed è anche molto difficile, se non pressoché impossibile, essere riassunti da aziende delle medesime dimensioni di quelle dalle quali si proviene con la medesima qualifica o per ricoprire incarichi di pari livello di quello precedente (Agosti, 2009; Bombelli & Finzi, 2006, Serreri, 2010);

c) la fase della nuova progettualità e dell'individuazione delle vie percorribili. Sostanzialmente, il progetto PERSeO e la già più volte citata ricerca di Bombelli e Finzi (2006) ci indicano tre vie d'uscita: 1) le consulenze nel medesimo settore di provenienza. Se, ad esempio, si viene dal marketing si deve cercare di fare il consulente con qualche azienda in quell'ambito. Cioè, si deve riuscire a tenere viva la propria attività al di là della tipologia contrattuale, anche accontentandosi di compensi più modesti di quelli precedenti. È preferibile non irrigidirsi perché questo atteggiamento rischia di diventare controproducente ai fini della valutazione di un curriculum. Occorre, infatti, che la persona dimostri che sta facendo tutto il possibile per tenersi in gioco, come sostiene Agosti (2009); 2) l'autoimprenditorialità, prevalentemente nel terziario (commercio, ristorazione, ecc.) e nei servizi (nel campo dell'informatica, della comunicazione, ecc); 3) la ricollocazione in piccole aziende, soprattutto in quelle che tentano di affacciarsi sul mercato internazionale. Si tratta di una

via stretta, quest'ultima, ma praticabile anche in questo momento di crisi, dove comunque restano aperti margini di mercato internazionale. In genere, le piccole aziende pur avendo prodotti competitivi sotto il profilo della qualità e dei prezzi, non posseggono il Know How necessario per muoversi con successo sul mercato internazionale (v. la conoscenza delle regole del gioco e la conoscenza delle lingue straniere).

4. Il contributo del Bilancio delle competenze nell'ottica del lifelong guidance.

L'“odissea” appena descritta - sia pure con tutti gli evidenti limiti della sommarietà e dello schematicismo - vede l'individuo:

- a) partire da una solida base di certezze (quelle di avere le competenze e la qualificazione adeguate, di avere le conoscenze giuste, di avere l'approccio appropriato, frutto di una lunga e consolidata esperienza, ecc);
- b) passare attraverso una discesa nell'incertezza e nell'estraneazione della condizione di disoccupato (e, quindi, nell'affievolimento della propria auto immagine e, al tempo stesso, della fiducia nella propria occupabilità);
- c) affrontare una risalita verso una nuova occupazione e verso l'acquisizione di una nuova dimensione tanto del concetto stesso di occupabilità quanto di quella propria personale.

Evidentemente, non si tratta di un percorso lineare, scontato e con lo stesso esito per tutti, così come potrebbe apparire da un primo sguardo allo schema proposto. Tuttavia, il fatto di configurarlo in questo modo ci consente di individuare al suo interno, con una certa precisione, lo spazio e la funzione del lifelong guidance e, specificamente, del Bilancio delle competenze, inteso come strumento di accompagnamento degli individui (nel nostro caso, delle alte professionalità over 45) nella loro risalita verso una nuova occupazione, nonché verso la ri-definizione di una nuova identità lavorativa e professionale (ovvero, verso una nuova immagine di sé).

Il Bilancio delle competenze si rivela come uno strumento esemplarmente appropriato ed efficace quando viene usato con target come questi in una prospettiva di orientamento lifelong. Ciò, per alcune sue valenze caratterizzanti (Alberici & Serreri, 2009; Serreri, 2007). Ed in particolare: per la sua capacità di tenere saldamente insieme la dimensione soggettiva e oggettiva (nel senso della reciproca mediazione di soggetto e contesto); la biografia ed il progetto; il dato ed il significato; il passato, il presente ed il futuro. E, soprattutto, per la sua valenza ologrammatica – se la metafora non è troppo ardita – che favorisce la costruzione/ri-costruzione dell'immagine di sé [5] dell'individuo adulto in versione tridimensionale (la dimensione personale, la dimensione del lavoro, la dimensione deontologico-professionale e della cittadinanza attiva) secondo un'ottica che potremmo definire con Bronfenbrenner (1986) di “ecologia dello sviluppo umano”; che chiama in causa svariate capacità/attitudini quali quelle che sono alla base di una corretta interazione individuo-ambiente, dell'auto posizionamento nel lavoro e nel mondo, della direzionalità e della progettualità; vale a dire, secondo un'ottica che soddisfa al meglio quella domanda di senso e di coerenza di cui dicevamo in premessa. Senza una risposta a questa domanda, non v'è dubbio che sarebbe difficile per persone con una biografia formativa, esperienziale e professionale e di così grande spessore non arrendersi di fronte ad una situazione che immobilizza, rende inerte e, in buona sostanza, svaluta il patrimonio di competenze in loro possesso.

Riassumendo, possiamo dire che Il Bilancio – lo facciamo continuando a tenere un occhio rivolto a PERSèO, come cartina di tornasole – assolve alle quattro funzioni che schematicamente richiamiamo qui di seguito:

- a) favorisce in ciascuno la presa di coscienza piena dell'intero patrimonio di risorse posseduto, facendo leva sulla valenza euristica, conoscitiva e generativa del pensiero autobiografico e narrativo;
- b) lavora al rafforzamento del soggetto e della sua capacità di risalire la propria debolezza e la propria alienazione fino a trovare il terreno solido delle competenze spendibili e del progetto realistico e realizzabile. In altri termini mette in moto un reale processo di empowerment. E lo fa a partire da

una descrizione circostanziata dello spazio sociale e dello scenario discorsivo in cui le persone erano bloccate all'inizio del bilancio;

c) aiuta le persone a trovare il "punto nave" - per usare la metafora della navigazione, particolarmente congrua con il concetto di orientamento, suggerita da L'Imperio (2010) - a trovare la rotta più sicura a partire dal punto nel quale gli individui si trovano in quel dato momento e in quella data fase della loro vita. In altre parole, ad orientarsi meglio;

d) favorisce il dispiegarsi di una progettualità più nitida, più definita (nei tempi e nei modi) e più realistica, oltre che più facilmente realizzabile. Una progettualità frutto anche del pensiero riflessivo e trasformativo. Ovvero, frutto del pensiero critico, che mettendo in discussione la fissità dei ruoli e le convenzioni cristallizzate, consente la "pensabilità" delle alternative, il pensiero laterale ed - ove necessario - il rovesciamento degli scenari lavorativi e di vita a lungo consolidati;

e) abilita il soggetto (nel nostro caso specifico i manager e i dirigenti) all'esercizio delle funzioni di leadership; funzioni ritenute ormai consustanziali di quelle di management, da giocare a tutto campo e su tutti i terreni.

Note

[1] Non a caso l'Unione Europea ha proclamato il 2012 l'anno dell' "invecchiamento attivo".

[2] Competenze e fedeltà sono gli assi portanti dei due diversi stili di management esistenti in Italia secondo una ricerca condotta dalla "London School of Economics" per conto della Fondazione "Rodolfo De Benedetti": lo stile basato sulla performance - dove i manager sono assunti attraverso canali professionali e formali, valutati, retribuiti e promossi o licenziati sulla base dei risultati - e lo stile basato sulla fedeltà, dove i manager sono assunti sulla base di contatti personali, la loro performance non è valutata in modo formale e la loro retribuzione è regolata dal tipo di rapporto che instaurano con la proprietà (Pasini, 2009).

[3] La metafora dell'odissea è mutuata dal titolo di un articolo comparso su questo stesso argomento su JobTel (2009).

[4] Lo shock della disoccupazione dei laureati comincia ad avere dimensioni internazionali colpendo anche coloro che escono da università prestigiose, con effetti psicologicamente e culturalmente destabilizzanti, come ci ricorda Bauman (2012).

[5] Levy Leboyer (1994), conosciuta come una tra i maggiori studiosi a livello internazionale del Bilancio delle competenze, ritiene che il modello incentrato sul rafforzamento e sullo sviluppo dell'immagine di sé sia quello che meglio esprime la natura del Bilancio stesso in quanto tale.

Bibliografia

- Agosti, A. (2009). Il recupero degli "over 45". Ripartire dalle consulenze. www.miojob.repubblica.it (ultimo accesso: 01/06/2012)
- Alberici, A. (2008). La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita. Milano: FrancoAngeli.
- Alberici, A., & Serreri, P. (2009). Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze: nuovi sviluppi. Roma: Monolite.
- Amartya Sen, K. (1999). *Commodities and Capabilities*. Oxford: University Press.
- Augé, M. (2009). *Che fine ha fatto il futuro? Dai nonluoghi al nontempo*. Milano: Elèuthera.
- Augé, M. (2012). *Futuro*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.
- Bombelli, M.C., & Finzi, E. (2006). *Over 45. Quanto conta l'età nel mondo del lavoro*. Milano: Guerini e Associati.
- Boutinet, J. P. (1996). *Anthropologie du projet*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.

- Chiesa, R. (2008). *Lifelong Guidance: una risorsa per l'occupabilità*. Università di Camerino. Paper.
- Diamanti, I. (2009). *Sillabario dei tempi tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Fondazione Aldini Valeriani et alii (2009). *Continuous education for the Over 45s: a European comparative perspective*. Rapporto di ricerca per il Lifelong Learning Programme della DG Education and Culture. Bruxelles.
- IRES (2009). *Rapporto IRES. Gli over 45 come nuova domanda sociale*. www.jobtel.it (ultimo accesso: 01/06/2012).
- JobTel (2009). *Gli over 45*. www.jobtel.it (ultimo accesso: 01/06/2012).
- Levy Leboyer, C. (1994). *Le bilan de compétences*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- L'Imperio, A., & Serreri, P. (2010). *Bilancio di competenze e alte professionalità. Tra valorizzazione e investimento*. in Serreri (2010).
- Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice, I. (2007). *Formazione e orientamento degli adulti: il ruolo dell'università*. in Alberici, Catarsi, Colapietro, & Loiodice (2007).
- Alberici A., Catarsi C., Colapietro V., & Loiodice I. (2007). *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*, Milano: Franco Angeli.
- Rovatti, P. A. (2006). *La filosofia può curare?*, Milano: Cortina.
- Sennet, R. (1999). *L'uomo flessibile*. Milano: Feltrinelli.
- Serreri, P. (2007). *Riflessività, empowerment e proattività nei bilanci di competenze a lavoratori studenti iscritti all'Università*, A. Alberici, C. Catarsi, V. Colapietro, I. Loiodice, *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*, Milano: Franco Angeli.
- Serreri, P. (2010) (a cura di). *PERSeO. Personalizzare e Orientare. Il Bilancio di competenze per l'occupabilità nel Lazio*, Milano: FrancoAngeli.

Autobiografia ragionata, riconoscimenti, orientamento di Alessio Surian

Il testo presenta i tratti salienti dell'approccio "autobiografia ragionata" così come è stato concepito da Desroche e sviluppato da Draperi. Vengono inizialmente presentati alcuni temi chiave in merito agli approcci narrativi in ambito pedagogico e delle scienze sociali, seguiti da alcuni concetti e tecniche chiave in merito all'autobiografia ragionata in relazione all'orientamento formativo e al lavoro [*].

The paper discusses the "autobiographie raisonnée" (auto/biographical) approach conceived by Desroche and further developed by Draperi. After an initial discussion on key issues related to narrative approaches in education and social sciences, the paper presents in a short way several "autobiographie raisonnée" key concepts and techniques employed in training and career guidance.

*Un'educazione che non tenda tanto a conoscere un maggior numero di fatti
e ad accogliere un maggior numero di idee quanto a meglio ordinarli
non è educativa.
Non è vero che l'organizzazione è un principio estraneo all'esperienza.*

Dewey J. (1949) p. 73

1. Sguardo da dentro e condotte maieutiche

L'ascolto di uno "sguardo da dentro" (Varela & Shear, 1999; Armezzani, 2004), di una dinamica introspettiva caratterizza diversi approcci narrativi e biografici che possono entrare utilmente in dialogo con percorsi formativi e contesti lavorativi sempre più centrati sul concetto di competenza. Un approccio narrativo rimanda alla persona «nella sua interezza e nella singolarità della sua biografia formativa, personale e professionale secondo un'accezione dinamica e in azione, piuttosto che statica» (Alberici, 2008, p. 49). Si tratta, innanzitutto, di riconoscere come vi sia nella spinta al raccontare «un desiderio teso a elaborare unità di significanti sempre più vaste» (Brooks, 1995, p. 57). Di fatto, "pensiero narrativo" e "narrazione autobiografica" sono espressioni entrate nel lessico di una pluralità di discipline e pratiche. Un ventaglio di ambiti disciplinari ha contribuito a mettere in evidenza diversi aspetti e opportunità offerte dalla narrazione: oltre alle scienze della formazione (Battini, 2005), le prospettive vanno dall'antropologia culturale (Geertz, 1973), alla psicologia culturale (Bruner, 1986, 1991; Pontecorvo, 1991; Mantovani, 1999) e dello sviluppo (Smorti, 1997), alla sociologia (Jedlowski, 2000) e alla filosofia (Ricoeur, 1994). Quest'ultimo autore, lega esplicitamente la "fenomenologia dell'uomo capace" alla forma riflessiva del "raccontarsi" (2005, p. 117) riprendendo una tradizione francese che già nel titolo di una delle riviste più note, *La faute à Rousseau*, fondata nel 1992 dall'APA (l'Associazione per l'autobiografia e il patrimonio autobiografico) vede ne *Le Confessioni* di Rousseau (il racconto dei suoi primi 53 anni, pubblicate postume a partire dal 1782) un punto di svolta nel modo di concepire e praticare la narrazione autobiografica, con la consapevolezza di dar senso alla propria traiettoria di vita a partire dalla memoria, dalle "immagini delle cose".

Da questa tradizione, Henri Desroche concepisce la pratica dialogica dell'autobiografia ragionata come «condotta maieutica» (Draperi, 2010, p. 187), presentandola come una rottura epistemologica in ambito formativo: chi è deputato ad insegnare non detiene "il" sapere, ma si mette, come persona-risorsa, a disposizione di una persona in grado di costruire un progetto ri-percorrendo la propria

esperienza vissuta (Desroche, 1990). L'esercizio autobiografico è mosso in primo luogo dalla tensione a dare significato al proprio presente, ricostruendone il passato e attivando nuovi sguardi sul futuro. Un esercizio che incoraggia il narratore ad assumersi la responsabilità di essere attore del proprio sé, non soltanto rievocando le esperienze significative, ma anche cercando attivamente di collegarle e di attribuirvi coerenza.

Il lavoro pionieristico di Desroche, soprattutto nell'ambito del movimento cooperativo, trova riscontri sia negli approcci all'educazione popolare e alla ricerca partecipata, soprattutto in Africa Occidentale e in America Latina, sia da parte di autori che si confrontano sui percorsi di individuazione e di azione collettiva in ambito formativo. In una prospettiva educativa collettiva che affronta problemi posti da pedagogisti come Dewey (1949) e sociologi come Schütz (1974), autori come Boutinet (1990) e Vassileff (1997) propongono analisi e distinzioni importanti in merito a due termini problematici per Desroche: pedagogia e progetto.

2. Proiettare e progettare: da attori ad autori

Boutinet (1990) sottolinea la differenza fra "progetto-oggetto" e "progetto-metodo": è il secondo ad entrare specificamente in merito alla pedagogia del progetto, con un'attenzione privilegiata per i processi, l'azione in corso, la valutazione di tipo formativo.

Il lavoro di Vassileff (1997) interseca abilmente quello di Boutinet e rileva la differenza fra "proiettare", la proiezione che rimanda alla dimensione dell'autenticità, spaziale locale e immediata, e "progetto" in quanto ipotesi di quel che potrebbe avvenire a livello sociale così come ipotesi di un altrove e di un futuro: due "momenti" complementari della pedagogia del progetto. In linea con Desroche, per Vassileff è necessario proiettarsi prima di mettere a punto un progetto.

Anche il lavoro di Pineau (1998; 2000) incontra quello di Desroche nel mostrare come al di fuori delle sedi formative deputate vengano acquisite conoscenze e che queste acquisizioni pongono all'ambito educativo formale una richiesta di riconoscimento. Pineau (2000) sollecita un approfondimento in merito alle modalità con cui questi saperi vengono elaborati. I processi individuali che portano all'acquisizione di questi saperi non sembrano poter essere ricondotti a un'unica modellizzazione: come osservarli e come facilitare processi di consapevolezza da parte di chi li ha o li sta elaborando?

Desroche, nel testo del 1984 *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée* (disponibile solo come documento di lavoro), ripreso per buona parte nel 1990 in *Entreprendre d'apprendre: d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*, documenta come abbia utilizzato, fin dagli anni Settanta, la biografia ragionata quale base di percorsi di ricerca-azione, incoraggiando gli "attori" sociali che partecipavano a percorsi formativi cooperativi a divenire "autori" di lavori di indagine rigorosi e in sintonia con le proprie motivazioni nell'ambito del lavoro sociale. Proprio per favorire un'"individuazione" coerente dell'argomento di ricerca e tesi, Desroche apriva i percorsi con l'autobiografia ragionata, dispositivo che ha concepito e perfezionato in contesti e continenti diversi e che lo ha visto operare come persona-risorsa che ascolta e trascrive la narrazione autobiografica della persona-progetto. Un racconto biografico, dunque, che l'ascoltatore trasforma e restituisce in forma scritta. Ma, come ci ricorda Tierno Bokar, «lo scritto è una cosa, il sapere un'altra. Lo scritto è una fotografia del sapere, ma, in sé, non è sapere. Il sapere è una luce che esiste nella persona. È l'eredità di tutto ciò di cui i nostri antenati sono venuti a conoscenza e che è latente in tutto ciò che ci hanno trasmesso, proprio come l'albero già esiste, potenzialmente, nel suo seme» (Bâ & Cardaire, 1957). Allo stesso tempo, la narrazione getta un ponte verso la scrittura, è possibile pensarla, con Pontecorvo (1999), come un'agire dalla natura bifronte: sia forma tipicamente orale del discorso, sia forma orale "congelata", discorso parlato che sviluppa elementi di somiglianza con lo scritto. È quanto hanno colto l'Università Cooperativa Internazionale e i DHEPS (Diplôme des Hautes Etudes des Pratiques Sociales) fondati nel 1978 da Desroche (precorrendo, secondo ricercatori come Lago (2011) la VAE). Il DHEPS è, infatti, un diploma universitario (l'equivalente di una laurea quadriennale o triennale) che permette ad adulti che svolgano da almeno cinque anni profes-

sioni socio-educative (per esempio nei servizi e nelle cooperative sociali), di condividere in gruppo percorsi di autoformazione e ricerca della durata di due anni conclusi da una tesi centrata su una rilettura del proprio lavoro.

Il dialogo fra condotte di autobiografia ragionata e ricerca sociale è, dunque, particolarmente promettente, e rimanda a temi affrontati da prospettive etno-sociologiche quali quella di Daniel Bertaux (1997) che invita a ben comprendere la necessità di focalizzare il percorso auto-biografico, e segnala i possibili impasse, soprattutto in chiave formativa e di transizione verso il mondo del lavoro, di approcci biografici “massimalisti”, che tentino di coinvolgere ogni aspetto lungo tutto l’arco della vita.

3. Attualità dell’autobiografia ragionata

Recentemente, con *Parcourir sa vie: se former à l'autobiographie raisonnée*, Jean François Draperi (2010) ha ripreso e attualizzato il dispositivo dell’autobiografia ragionata proposto da Desroche a partire dalla pluriennale esperienza non solo dei DHEPS, ma anche del CNAM (Conservatoire national des arts et métiers) di Parigi nell’ambito dei percorsi di formazione di chi gestisce cooperative. Il testo di Draperi (2010) si propone come uno strumento per comprendere e per riflettere su una pratica, pluridecennale, all’interno di un processo evolutivo che prende le mosse da Desroche, si consolida, soprattutto, grazie alle attività del CESTES (Centre d’économie sociale, travail et société) al CNAM, e si afferma in contesti che vanno oltre le attività di autoformazione di adulti e la dimensione “ragionata” dell’intervista/autobiografia per concentrarsi maggiormente sugli aspetti sociali.

Draperi (2010) chiarisce come l’autobiografia ragionata sia pensata in primo luogo per coloro che hanno già qualche anno di esperienza di vita sociale al di fuori del nucleo familiare di origine e che desiderino “faire le point”, fare il punto (Draperi, 2010), nel senso di imparare a conoscere meglio sé stessi per affrontare adeguatamente scelte di vita e, in particolare, un percorso professionale e/o di formazione. Realizzare un percorso di autobiografia ragionata “suscita in genere un sentimento di rafforzata fiducia in sé, sentimento legato all’ascolto, al riconoscimento che questo ascolto evoca e all’interesse che procurano le domande che vengono poste; può provocare un certo piacere, sollecitato dal rammentare ricordi importanti, a volte apparentemente svaniti dalla memoria” (Draperi, 2010, p. 4).

Accanto alla dimensione anche collettiva dell’autobiografia ragionata, una delle principali innovazioni proposte da Draperi riguarda la “bioscopia”, lo schema a colonne nel quale la persona-risorsa trascrive (per poi restituirlo) il racconto della persona-progetto, il soggetto che narra la propria storia in prima persona. Se, da un lato, Draperi ricorda con Desroche che l’attività di scrittura, e quindi la “bioscopia”, non è essenziale nel percorso di biografia ragionata, di fatto prende atto che questo attività di scrittura è divenuta la pratica più diffusa da parte della persona-risorsa. Desroche aveva esemplificato il proprio lavoro di scrittura organizzandolo in quattro colonne principali, distinguendo quindi contenuti relativi all’educazione formale (colonna 1), all’educazione informale e non formale (colonna 2), alle attività sociali (colonna 3) e alle attività professionali (colonna 4).

Draperi (2010) suggerisce l’utilità di una quinta (ed eventualmente sesta) colonna che rimandi al contesto politico-economico in cui si sviluppa il percorso di vita. Il suggerimento a far uso di ulteriori “colonne” permette di sviluppare un maggior grado di riflessione sulle esperienze non formali e sociali e legittima un’innovazione importante, avvenuta al CNAM negli ultimi anni, e che potrebbe essere ripresa in ambito cooperativo italiano, soprattutto nell’ambito del sostegno al personale di una singola cooperativa, invitando i partecipanti al percorso comune (in questo caso di bilancio di competenze) a condividere le proprie biografie, rintracciandone, implicitamente o meno, aspetti della vita collettiva. Una prospettiva di lavoro tanto più importante quando riflettiamo sul fatto che «a partire dagli anni cinquanta [...] i giovani hanno cominciato a percepire se stessi come un’entità separata dal mondo adulto [...] e hanno elaborato stili di vita specifici [...]. Se i giovani hanno ancora fame di storie, non si tratta delle storie di chi li ha preceduti. Se mai, delle storie dei pari, e soprat-

tutto della propria stessa storia, in una passione autobiografica che non ha smesso di crescere ma che raramente si spinge fino a chiedersi di chi si sia figli» (Jedlowski, 2000, pp. 139-140).

4. Narrazione, ascolto attivo, contesti dialogici

Il momento dell'intervista, pur nel rispetto di un rapporto improntato al "dono" e alla "gratuità" e nel rispetto dell'autonomia di chi narra, può aiutare a "spingere" le domande nel tentativo di ricostruire contesti significativi. Draperi (2010) suggerisce dieci punti nodali da tener presenti nello svolgimento di un'intervista funzionale a un'autobiografia ragionata.

1. L'intervista autobiografica rappresenta la prima fase di un percorso di autoformazione.
2. La relazione fra chi accompagna (la persona-risorsa) e il soggetto (la persona-progetto) dell'intervista può essere riassunta nella frase "né amico, né nemico". È chiaro che non ci confidremmo a un nemico, ma è altrettanto importante segnalare che una relazione eccessivamente empatica nuoce all'intervista e al rigore che esige: vanno privilegiati da parte dell'ascoltatore i sentimenti di rispetto e fiducia.
3. L'intervista significa anche l'incontro fra due persone e, in seguito, farà parte della vita di entrambe.
4. È fondamentale il luogo in cui ci si incontra, idealmente una terra di nessuno, mentre vanno evitati i luoghi di lavoro o la residenza o gli ambiti formativi della persona che narra. Spesso Desroche ha svolto le interviste in camere d'albergo o in centri di formazione estranei alle due parti in gioco, l'uno di fronte all'altro in genere seduti ai due lati di un tavolo.
5. Nel caso si debbano prevedere spese, sarebbe meglio queste venissero prese in carico da un soggetto terzo.
6. L'oggetto dell'intervista è la storia degli avvenimenti e dei progetti formativi e socio-professionali del soggetto. Con l'intervista si può giungere a metterli in prospettiva, approfondendone le dimensioni storica e teorica, mentre l'intervista non deve entrare in dinamiche psicoanalitiche, anche se produce chiaramente effetti psicologici rilevanti.
7. Si tratta quindi di (a) far esprimere fatti e idee, (b) datarli in modo accurato, (c) scriverli all'interno di un diagramma rispettando in modo fedele le parole della persona che narra, (d) accompagnare la persona nella ricerca dei, due-quattro, fili conduttori del proprio percorso.
8. L'organizzazione "verticale" dei contenuti cerca di stabilire delle serie di avvenimenti legati da un senso, cercando di non incappare in logiche a priori, mentre l'organizzazione orizzontale segnala periodi caratterizzati da determinati contesti.
9. I fili conduttori possono essere rintracciati a partire da parole chiave che rimandino ad attività, a situazioni, a progetti ricorrenti. Per questo assume importanza definire le diverse tappe dell'autobiografia.
10. Le annotazioni scritte da chi ascolta vengono consegnate a chi narra alla fine del racconto.

Al termine dell'intervista, è utile che la "persona progetto", insieme alla "persona risorsa" cerchi di rintracciare attraverso un colloquio il senso delle esperienze vissute e ipotizzi quali possano essere i fili conduttori di quanto narrato, prima di dedicarsi a scrivere un testo libero in cui, a partire da quanto precedentemente narrato durante l'intervista e scritto, organizzi informazioni e avvenimenti in chiave generatrice.

Quel che Desroche e Draperi mettono in luce, è l'importanza di una «struttura suscettibile di fornire regole» (Lago, 2011, p. 170), ma senza mai arrivare a norme soffocanti: l'obiettivo è offrire «condizioni determinate e determinanti» (Desroche, 1990, p. 28).

La posizione di Draperi può sorprendere chi opera professionalmente nell'orientamento e nei bilanci di competenze, ricordando fino a che punto l'intervista autobiografica dovrebbe sempre essere una libera scelta del soggetto che si racconta, non dovrebbe essere proposta come un passaggio dato scontato all'interno di un percorso prestabilito. Draperi (2010) mette al centro, innanzitutto, l'importanza dell'ascolto attivo e delle relazioni nei percorsi di crescita personale e collettiva. Il percorso che propone e che aggiorna il dispositivo dell'autobiografia ragionata richiede innanzitutto

un ascolto attivo fra due persone, per poi lasciare spazio all'ascolto in gruppo, all'interno di alcuni vincoli resi espliciti prima di cominciare il percorso stesso. Si tratta di due tipi di ascolto: nel primo caso è l'esercizio della memoria ad essere al centro dell'attenzione, nel secondo la precedenza è per la riflessione collettiva. Draperi è consapevole che, in relazione all'intervista autobiografica, chi si trova in posizione di ascolto può essere facilmente identificato con l' "esperto". Perciò mette in guardia il lettore dall'accettare questa attribuzione di ruolo (e problematizza eventuali retribuzioni legate a questa funzione) che toglierebbe validità ad un postulato essenziale alla pratica dell'intervista autobiografica: chi si narra sa; cerca oltre le parole. Il ruolo di chi ascolta è, soprattutto, quello di sostenere il processo di auto narrazione e auto scoperta di chi dispiega la propria biografia. L'ascolto da praticarsi durante l'intervista autobiografica e, a maggior ragione, in un contesto di gruppo, richiede, quindi, rigore e senso del limite, consapevoli che «non siamo immediatamente trasparenti a noi stessi, e le nostre azioni ci sfuggono. Narrando incrementiamo la nostra comprensione. [...] Narrando, gli esseri umani cooperano a investigare e a definire i significati di quello che fanno e di quello che accade, posizionandosi e riposizionandosi incessantemente nelle proprie relazioni reciproche» (Jedlowski, 2000, p. 194).

Si tratta di favorire discretamente, ma attivamente la «dialettica del rapporto tra due tipi di identità, l'identità immutabile dell'*idem*, del medesimo, e l'identità mobile dell'*ipse*, del sé, considerata nella sua condizione storica» (Ricoeur, 2005, p. 119). Attraverso l'esplorazione dell'identità narrativa possiamo tornare anche sull'«esperienza ordinaria, meno sollecitata dai modelli narrativi che provengono dalla finzione o dalla storia che dalla pratica quotidiana [arrivando a] dare alla propria vita una qualificazione etica», passaggio che richiede come pre-condizione che la vita stessa possa «essere montata in forma di racconto» (Ricoeur, 2005, p. 120). Come ci ricorda Armezzani (2004, p. 27), riprendendo Varela, la prospettiva soggettiva, perché possa diventare conoscenza valida «ha bisogno della mediazione di altre prospettive che la confermino»: è anche questa una delle sollecitazioni implicite che la persona-progetto rivolge alla persona-risorsa nel corso dell'intervista autobiografica. Proprio per rispetto a questa potenzialità dello scambio narrativo e in riferimento alla sua dimensione sociale, Ricoeur e Draperi rimandano alla richiesta di Marcel Henaff quando chiede che questo tipo di «relazione di scambio» non rientri del tutto nella tipologia del commercio (Henaff, 2002, p. 134) e che i «sovrapposti strati di interazione nel dire, nell'agire e nel raccontare» non costituiscano un velo rispetto al «riferimento primario alla facoltà di agire di cui il riconoscimento di sé costituisce l'attestazione» (Ricoeur, 2005, p. 281).

Note

[*] L'articolo include e rielabora alcune parti di Surian, A. (2011). L'autobiografia ragionata e i percorsi di bilancio di competenze. In A. Serbati & A. Surian (A cura di), *Bilancio e portfolio delle competenze: percorsi in ambito cooperativo* (pp. 61-71). Padova: Cleup (licenza Creative Commons 2.5).

Bibliografia

- Alberici, A. (2008). La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita. Milano: Franco Angeli.
- Armezzani, M. (A cura di). (2004). *In prima persona. La prospettiva costruttivista nella ricerca psicologica*. Milano: Il Saggiatore.
- Bâ, A.H. & Cardaire, M. (1957). *Tierno Bokar, le sage de Bandiagara*. Paris: Présence Africaine.
- Bamberg, M. (2006). Biographic-narrative research, quo vadis? A critical review of "big stories" from the perspective of "small stories". In K. Milnes, C. Horrocks, B. Roberts, & D. Robinson (A cura di), *Narrative, memory and knowledge: Representations, aesthetics and contexts*. Huddersfield: University of Huddersfield Press.

- Batini, F. (2005). Orientamento narrativo. In F. Batini (A cura di), *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale* (pp. 207-227). Trento: Erickson.
- Bertaux, D. (1997). Les récits de vie, perspective ethnosociologique. Paris: Nathan.
- Boutinet, J.-P. (1990). Anthropologie du projet. Paris: PUF.
- Brooks, P. (1995). Trame. Torino: Einaudi.
- Bruner, J. (1969). Il pensiero. Strategie e categorie. Roma: Armando.
- Bruner, J. (1987). Life is narrative. *Social Research*. 54, 11-32.
- Bruner, J. (1991). La costruzione narrativa della realtà. In M. Ammaniti & D. Stern (A cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*. Bari: Laterza.
- Bruner, J. (1996). trad it. La cultura dell'educazione. Milano: Feltrinelli.
- Delory-Momberg, C. (2003). Biographie et éducation. Paris: Anthropos.
- Desroche, H. (1990). Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action. Paris: éditions ouvrières.
- Dewey, J. (1949). Esperienza e educazione, Firenze: La Nuova Italia.
- Draperi, J.-F. (2010). Parcourir sa vie. Se former à l'autobiographie raisonnée. Montreuil: Presses de l'économie sociale.
- Henaff, M. (2002). Le prix de la vérité. Le don, l'argent, la philosophie. Paris: Le Seuil.
- Jedlowsky, P. (2000). Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana. Milano: B. Mondadori.
- Kraus, W. (2006). The narrative negotiation of identity and belonging. *Narrative Inquiry*. 16.
- Lago, D. (2011). Henri Desroche, théoricien de l'éducation permanente, Paris: Éditions Don Bosco.
- Marchese, A. (1995). L'officina del racconto. Semiotica della narratività. Milano: A. Mondadori.
- Mantovani, G. (1999). La costruzione narrativa dell'identità. *Psicologia contemporanea*. 151, 18-25.
- Pineau, G. (A cura di). (1998). Accompagnements et histoire de vie. Paris: L'Harmattan.
- Pineau, G. (2000). Temporalités et formation. Vers de nouveaux synchroniseurs. Paris: Anthropos.
- Pontecorvo, C. (A cura di). (1999). *Manuale di psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Ricoeur, P. (1993). Sé come un altro. Milano: Jaca Book.
- Ricoeur, P. (1994). Tempo e racconto. Milano: Jaca Book.
- Ricoeur, P. (2005). Percorsi del riconoscimento. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rousseau, J.-J. (1997). Scritti autobiografici. A cura di Lionello Sozzi. Torino: Einaudi-Gallimard.
- Schütz, A. (1974). La fenomenologia del mondo sociale. Bologna: Il Mulino.
- Smorti, A. (1994). Il pensiero narrativo, Firenze: Giunti.
- Smorti, A. (1997). Il Sé come testo, Firenze: Giunti.
- Varela, F.J. & Shear, J. (1999). First Person Accounts: Why, What and How. In F.J. Varela & J. Shear (Eds.), *The View from Within*. Bowling Green: Imprinting Academic.
- Vassileff, J. (1996). La pédagogie du projet en formation. Lyon: Chronique Sociale.

La scuola: il processo di valutazione come strumento per ri-orientare le pratiche e i percorsi formativi
di Laura Bellomo

La letteratura psico-pedagogica ha da tempo sottolineato l'importanza della valutazione come risorsa aggiuntiva a disposizione del sistema scolastico per migliorare la qualità dell'offerta formativa. L'obiettivo di questo lavoro è quello di spiegare le ragioni per le quali è necessario oggi diffondere una cultura

della valutazione nelle scuole per favorire il miglioramento di pratiche e contenuti necessari a ri-orientare gli interventi formativi e renderli più adeguati alle esigenze individuali.

The recent psychological and pedagogic studies have underlined the importance of assessment as a further source for the educational system aimed at adequately facing the formative needs of our society. The main object of this study is to stress the urgent need of spreading an "assessment culture" in school context that could introduce new different practices and contents required to redirect the formative actions and make them more adequate to the specific needs.

1. Introduzione

La letteratura scientifica psico-pedagogica ormai da decenni ha sottolineato la necessità da parte delle istituzioni formative di "formare" soggetti in grado di adattarsi e comprendere la complessità della società contemporanea (Bauman, 2002; Domenici & Chiappetta Cajola, 2005; Calaprice, 2007; Orefice, Carullo & Calaprice, 2011). Dalla riflessione scientifica, tuttavia, emergono chiaramente le difficoltà incontrate in particolare dal sistema scolastico tradizionale ad elaborare pratiche formative adeguate ed efficaci per fornire agli individui gli strumenti necessari a fronteggiare i continui cambiamenti imposti dalla società e dalla flessibilità del mercato del lavoro (Morin, 1983). Una delle problematiche che oggi sembra avere una rilevanza importante, infatti, riguarda la *qualità* formativa offerta dal sistema scolastico che continua a privilegiare la teoria sulla prassi, a promuovere una cultura umanistico-idealista anziché scientifico-pragmatica e a non favorire la partecipazione attiva dei soggetti al processo di apprendimento, provocando, in tal modo, un divario tra le conoscenze di cui i giovani dispongono e i compiti che sono chiamati a svolgere. Sono evidenti, dunque, i segni preoccupanti di una svalutazione dei percorsi educativi e formativi che si riverbera, anche pesantemente, sulle possibilità e le opportunità che oggi il sistema scolastico può offrire (Vertecchi, 2003; Domenici, 2009).

In questo quadro, la valutazione, come strumento di raccolta di informazioni capaci di rendere sempre alta la corrispondenza tra i bisogni formativi e le caratteristiche della risposta educativa potrebbe diventare "un volano della formazione, una vera e propria risorsa aggiuntiva" a disposizione del sistema scolastico per migliorare l'offerta formativa (Domenici, 2007b, p. 59). La valutazione, infatti, definita anche valutazione *per* l'apprendimento (Black & Wiliam, 1998), oggi si configura, in un'ottica trasformativo-regolativa, come strumento indispensabile per favorire il cambiamento di pratiche e contenuti della formazione e ri-orientare gli interventi formativi rendendoli più adeguati alle esigenze sociali ed individuali.

2. I perché della valutazione nel contesto scolastico

La continua revisione e l'accrescimento dei saperi richiesti dalla *learning society* ha portato ad attribuire all'istituzione scolastica il compito fondamentale di fornire agli individui gli strumenti necessari per poter affrontare con efficacia e flessibilità le richieste del mercato del lavoro e riuscire a partecipare in modo consapevole e democratico al governo del cambiamento.

Già Delors (1995) aveva assegnato alla scuola proprio il compito primario di insegnare ad *imparare ad imparare per tutta la vita*, con l'obiettivo di favorire lo sviluppo del pensiero critico e di competenze metacognitive trasferibili in diversi contesti (Marini & Genereux, 1995; Pellerey, 2007).

Oggi quella che emerge è la concezione di una scuola che dovrebbe aprirsi alla società e ai processi di cambiamento e in grado di migliorare l'efficacia educativa sul piano degli esiti di formazione. Una scuola che esprima la propria offerta curricolare e educativa in modo esplicito attraverso un Piano dell'Offerta Formativa (POF) chiaro e condiviso, capace di rendere trasparenti i processi di insegnamento/apprendimento, le modalità, gli strumenti informativi e i risultati raggiunti.

Tali riflessioni hanno condotto i professionisti dell'educazione a mettere in discussione non tanto i contenuti della formazione scolastica, quanto le strategie di insegnamento affinché siano in grado di promuovere un apprendimento significativo degli allievi (Pellerey, 2007). Per raggiungere tale obiettivo e rendere i saperi acquisiti a scuola significativi, sistematici, stabili, di base e capitalizzabili, è necessario, nella riflessione teorica prima e nella pratica didattica dopo, prendere in considerazione le componenti affettive e cognitive insite nel processo di insegnamento-apprendimento, che influenzano, mediano e controllano le azioni di insegnanti e allievi (Domenici & Chiappetta Cajola, 2005; Pellerey, 2010; Galliani, Bonazza & Rizzo, 2011).

Oggi in Italia è una grande sfida accrescere le prestazioni del sistema scolastico poiché quest'ultimo sembra difettare di una cultura della *performance* e non offrire informazioni trasparenti sui risultati, né incentivi sufficienti alle scuole e agli insegnanti per migliorare i rendimenti (Corchia, 2011).

È proprio rispetto a tali problemi che l'implementazione delle pratiche valutative a diversi livelli, del microsistema (verifica degli apprendimenti e controllo della didattica partendo dal livello della classe), del mesosistema (processi di auto ed etero valutazione d'istituto) e del macrosistema (valutazione dell'intero sistema formativo nazionale), potrebbero rappresentare uno strumento privilegiato per fornire le informazioni necessarie ed intraprendere azioni specifiche e accrescere la qualità dell'insegnamento/apprendimento (Domenici, 2007a).

3. Significati e funzioni della valutazione

Negli ultimi decenni l'aspetto valutativo ha acquisito una rilevanza importante nel dibattito sulla progettazione formativa, sia professionale che scolastica. Infatti, mentre in passato l'attenzione era rivolta principalmente a temi connessi con il "prodotto" dell'evento formativo, oggi l'implementazione delle pratiche valutative risponde all'esigenza di misurare l'efficacia e l'impatto esterno delle singole azioni formative, e per questo è necessario sottoporre il sistema formativo a indagini relative sia agli aspetti processuali che ai risultati prodotti (Capperucci, 2011).

Infatti, nel contesto scolastico valutare significa *comprendere per meglio agire*, la valutazione, cioè, è sempre a servizio dell'azione pedagogica con l'obiettivo di diagnosticare, analizzare e conoscere meglio l'allievo per poterlo supportare nel processo di apprendimento (Hadji, 1995). Il processo di valutazione è lo strumento attraverso cui poter raccogliere il maggior numero di informazioni sul processo di insegnamento-apprendimento e migliorare l'azione formativa (Domenici, 2007a).

Nella pratica, tuttavia, molti sono ancora i problemi. Quella che emerge dalle indagini empiriche, infatti, è una confusione terminologico-concettuale da parte degli addetti ai lavori su cosa debba intendersi effettivamente col termine valutazione e per questo la comunità scientifica continua ancora a discutere e a ricercare soluzioni convincenti in merito all'oggetto, alle modalità e alle tecniche valutative da utilizzare (Popham, 1975; Domenici, 2009; Black, Harrison, Marshall & Wiliam, 2003).

La tradizionale terminologia che distingue la valutazione ex-ante, in itinere ed ex-post non cessa di avere senso piuttosto si arricchisce di significato conferendo al processo valutativo una dimensione temporale che permette di esemplificarne meglio fasi e obiettivi.

Alla luce di tali considerazioni, dunque, è opportuno chiarire quali possono essere nella pratica le funzioni che la valutazione può assolvere all'interno di un processo formativo: (Vertecchi, 2003; Domenici, 2007a; Capperucci, 2011), e cioè:

- *misurazione*, in tale prospettiva il processo di valutazione viene concepito come un percorso insito in tutto lo svolgimento dell'azione formativa in cui la misurazione dei risultati finali ne costituisce solo una parte. È per tale ragione, oltre al fatto che non tutti gli effetti di un'attività formativa sono quantitativamente misurabili, che la valutazione per assolvere alla funzione di misurazione, deve associare ad aspetti quantitativi anche l'elaborazione di indicatori qualitativi;
- *decisione*, il processo valutativo, avendo come finalità principale la raccolta di informazioni, diventa una premessa essenziale di qualunque processo decisionale;
- *processo di apprendimento (learning process)*, tale funzione della valutazione ne sottolinea la natura processuale che permette agli attori coinvolti di ri-progettare costantemente il processo formativo alla luce delle competenze che progressivamente vengono acquisite;
- *controllo*, tale funzione della valutazione risulta congiunta a tutta l'azione formativa: si valuta l'origine dell'azione formativa, gli obiettivi sottesi alla struttura progettuale, l'erogazione delle attività ed infine gli esiti dell'apprendimento.

In sintesi, dunque, valutare, può significare raccogliere informazioni, analizzare i dati raccolti, interpretare i risultati rispetto ai mezzi programmati ed agli obiettivi prefissati ad ogni stadio del processo formativo (Corchia, 2011).

4. Il gap tra teorie e prassi valutative nella scuola

Le molteplici funzioni che la valutazione può assolvere nel contesto scolastico ne sottolinea l'importanza al fine di migliorare la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento. Tuttavia, il problema essenziale è che, anche se questo è ampiamente dimostrato dalla riflessione teorica, in realtà non è ancora patrimonio della "pratica" educativa dei professionisti dell'educazione e della formazione, che ancora mostrano una evidente difficoltà a comprenderne il valore profondo (Cambi, 1998; Cambi, 1996). Quello che emerge con chiarezza, infatti, è un profondo gap tra le numerose riflessioni teoriche elaborate sull'argomento (Black & Wiliam, 2009; Domenici, 2009; Weeden, Winter & Broadfoot, 2009) e le difficoltà incontrate dagli insegnanti nell'applicazione di pratiche valutative formative, ovvero volte alla promozione dell'apprendimento (Webb & Jones, 2009; Vannini, 2011).

Da un punto di vista teorico il concetto di valutazione ha subito una profonda evoluzione negli ultimi decenni. Il primo ad elaborare una distinzione tra due delle più importanti funzioni della valutazione, quella formativa e quella sommativa, è stato M. Scriven alla fine degli anni '70. L'Autore è stato il primo a chiarire che mentre una valutazione di tipo formativo ha l'obiettivo di migliorare il processo formativo attraverso l'apprendimento dall'esperienza, scopo della valutazione sommativa è quello di rendicontare i risultati raggiunti. Entrambe le funzioni della valutazione, tuttavia, concorrono in modo diverso, al miglioramento del processo formativo (Scriven, 1967). Questa tradizionale distinzione oggi è stata notevolmente ampliata e le ricerche condotte negli Stati Uniti e nel Regno Unito hanno messo in evidenza il ruolo preponderante rivestito da una valutazione di tipo formativo per la promozione dell'apprendimento degli studenti (Black e Wiliam, 1998). Per tale ragione Black e Wiliam (2003) hanno definito la valutazione formativa anche come valutazione *per* l'apprendimento. Tale precisazione, in linea con una prospettiva costruttivista, sottolinea come l'utilizzo di pratiche valutative formative da parte degli insegnanti possa favorire l'acquisizione di competenze metacognitive ed autoregolative negli allievi, rendendoli, in tal modo, protagonisti attivi del processo di apprendimento.

Nella pratica, tuttavia, alcune indagini empiriche dimostrano come le pratiche valutative utilizzate dagli insegnanti siano spesso ancora discrezionali, soggettive e per questo poco affidabili, mettendo in evidenza la presenza di una confusione terminologica e concettuale da parte degli addetti ai lavori rispetto alla definizione delle funzioni che la valutazione può assumere nel contesto scolastico (Poham, 1975; Domenici, 2007b; Webb & Jones, 2009).

Uno dei problemi più evidenti sembra riguardare la mancanza di linee guida chiare e condivise dai docenti in merito alle pratiche valutative da utilizzare, elemento questo, che dipende in gran parte dalle politiche d'istituto adottate dalle singole scuole. All'interno di ogni istituto, infatti, sembra esservi innanzitutto un problema di riconoscimento formale e di condivisione collegiale da parte del corpo docente delle procedure valutative da mettere in atto, attraverso una progettazione di sistemi o servizi interni di valutazione efficaci per orientare le prassi valutative specifiche degli insegnanti e richiamarli costantemente alle funzioni che la valutazione deve svolgere, fornendo loro supporto in termini di metodologie e strumenti da utilizzare (Vannini, 2011).

Anche per quanto riguarda le riforme normative le questioni aperte e i problemi insoluti sono diversi. In particolare, sia la riforma sull'autonomia scolastica (legge 59/1997), sia la reintroduzione del voto numerico nella scuola di base (legge n. 169/1998), non sembrano aver avuto l'effetto sperato, ovvero, di migliorare la qualità dell'offerta formativa del sistema scolastico.

La riforma sull'autonomia scolastica avrebbe dovuto rappresentare, infatti, un valore aggiunto a disposizione dell'istruzione per migliorare l'offerta formativa adeguandola alle peculiarità individuali e contestuali, anche (e soprattutto) attraverso l'obbligatorietà di rendicontazione della produttività culturale da parte delle singole scuole sottolineata esplicitamente nella legge. Tuttavia, nella pratica l'applicazione di tale norma è risultata del tutto inefficace ed emerge ancora oggi, una forte differenziazione e diversificazione, sul piano qualitativo e quantitativo, del livello delle competenze in uscita dalla formazione scolastica, dovute alla casualità rispetto al luogo di nascita e alla scuola frequentata (Domenici, 2009).

Per quanto riguarda, invece, la reintroduzione del voto numerico, tale approccio alla valutazione, non sembra avere alcun riscontro nella complessità delle interazioni educative che hanno luogo in classe e non ha alcuna corrispondenza con le pratiche valutative formative che, così come è stato dimostrato dalla letteratura, contribuiscono a favorire un apprendimento significativo negli allievi (Black *et al.*, 2003). Inoltre, l'impiego diffuso del voto può generare un clima di classe che favorisce la competizione, indirizzare le disposizioni motivazionali degli allievi verso il conseguimento di ricompense estrinseche, adottare obiettivi di prestazione o di salvaguardia dell'immagine di sé piuttosto che obiettivi di padronanza centrati sul compito, contaminare la funzione adattativa e promozionale che la valutazione esercita durante il processo di apprendimento a tutto vantaggio di un uso delle procedure valutative finalizzate prevalentemente a sanzionare gli esiti finali dell'impegno scolastico degli allievi. In tale quadro emerge fortemente l'incomunicabilità esistente tra i comportamenti didattici relativi alla trasmissione culturale e le pratiche valutative che sembrano non tener conto di tutto il processo di mediazione sociale insegnante-allievo attraverso il quale si costruiscono gli apprendimenti (Weeden *et al.*, 2009).

5. Alcune riflessioni conclusive: la valutazione scolastica come valore aggiunto della formazione e strumento di auto-orientamento

Le riflessioni emerse dal presente contributo sono il frutto delle primi risultati di un lavoro di ricerca condotto durante la Scuola di Dottorato in *Progettazione e valutazione dei processi formativi*. L'obiettivo del contributo è stato quello di sottolineare l'importanza che oggi la valutazione può assumere per migliorare la qualità dell'offerta formativa del sistema scolastico italiano. Tuttavia, le profonde contraddizioni riscontrate da diversi punti di vista, fanno emergere con chiarezza che il problema principale ha soprattutto una matrice culturale. La mancanza di una *cultura della valutazione* da parte degli addetti ai lavori che stentano a riconoscerla come uno strumento di sviluppo formativo rappresenta, infatti, il prerequisito essenziale per riuscire ad utilizzare la valutazione come risorsa e strumento di miglioramento del sistema di istruzione (Black *et al.*, 2003).

I processi valutativi, infatti, rappresentano uno strumento di *conoscenza* insostituibile per raccogliere informazioni su tutte le variabili scolastiche ed extrascolastiche, cognitive ed effettive, sociali e ambientali, che caratterizzano il processo di insegnamento-apprendimento di cui sono protagonisti sia agli allievi che i docenti. L'analisi di tali variabili, in continua interazione, assume mutevoli si-

gnificati e necessita dell'elaborazione di quadri di riferimento sempre aggiornati che permettano uno studio delle reciproche influenze, al fine di promuovere la massimalizzazione dell'efficacia dell'azione formativa (Domenici, 2007b; Domenici, 2009). Dunque, possedere un sistema esplicito di classificazione da parte delle scuole diventa una necessità per promuovere azioni efficaci e inibire quelle *valutate* come controproducenti, aumentando, in tal modo, le possibilità di modificare il contesto e di sottoporre al vaglio critico le scelte metodologico-didattiche ri-orientando l'azione formativa (Domenici & Lucisano, 2011; Maccario, 2011).

Se tutto questo è ampiamente dimostrato dalla letteratura scientifica psico-pedagogica che da decenni ormai ha evidenziato l'importanza della valutazione come strumento di promozione della qualità dei sistemi formativi a diversi livelli, le questioni ancora insolte e i problemi rilevati nella pratica dimostrano come una vera e propria cultura della valutazione non sia ancora una realtà compiuta e diffusa ovunque, ma si presenta piuttosto come una sfida che coinvolge tutti gli operatori della scuola, la ricerca e l'utenza in un comune impegno di riqualificazione della formazione scolastica, più attenta alle esigenze delle nuove generazioni (Capperucci, 2011).

È per tali ragioni che oggi è necessario occuparsi di tali problematiche al fine di riuscire a diffondere non soltanto dal punto di vista teorico ma soprattutto pratico una cultura della valutazione che possa promuovere l'utilizzo di *best practices* valutative e formative nel contesto scolastico, che possano fornire agli studenti quelle meta-competenze che oggi, sempre di più, vengono richieste in risposta alle condizioni sociali ed economiche. Inoltre, le riflessioni in merito a tali questioni, in un'ottica trasformativa, potrebbero rappresentare un importante punto di partenza per poter *ri-orientare* percorsi formativi più adeguati per i docenti, che favoriscano la costruzione di identità professionali sensibili a tali problematiche.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Bari-Roma: Ed Laterza.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box*, London: Kings College.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation Accountability*, 21, pp. 5-31.
- Black, P., Harrison, B., Marshall, D. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: put it into practice*, Buckingham: Open University Press.
- Calaprice, S. (2007). *La formazione educante tra lavoro ed età adulta*. Bari: Laterza.
- Cambi, F. (a cura di). (1998). *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*. Roma: Armando.
- Cambi, F. (1996). *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*. Roma: Armando.
- Capperucci, D. (2011). *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico*. Milano: Franco Angeli.
- Corchia, F. (2011). Valutazione e qualità dell'istruzione. In Capperucci, D. (a cura di) (2011). *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico*. Milano: Franco Angeli.
- Delors, J. (1995). *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*. Bruxelles: Commissione Europea.
- Dewey, J. (1976). *Teoria della valutazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Domenici, G. (2007a). *Manuale di valutazione scolastica*. Roma: Laterza.
- Domenici, G. (2007b). La valutazione come volano della crescita formativa. *Annali della Pubblica Istruzione. Rivista bimestrale Ministero Pubblica Istruzione*, 4-5, 57-69.
- Domenici, G. (2009). *Ragioni e strumenti della valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- Domenici, G. & Chiappetta Cajola L. (2005). *Organizzazione didattica e valutazione*. Roma: Mo-nolite.
- Domenici, G. & Lucisano, P. (2011). Valutazione, conoscenza, processi decisionali. Dibattito. *Educational, culture and psychological studies*, 3, pp. 147-167.

- Galliani, L., Bonazza, V., & Rizzo, U. (2011). *Progettare la valutazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Hadij, C. (1995). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola.
- Maccario D. (2011). Valutare per promuovere il successo scolastico, *Educational Science and Society*, 2, p. 54-68.
- Marini, A., & Genereux, R. (1995). The challenge of teaching for transfer. In Mckeough, A., Morin, E. (1989). *La conoscenza della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Morin, E. (1983). *Il metodo. Ordine disordine organizzazioni*. Milano: Feltrinelli.
- Orefice P., Carullo A., & Calaprice S. (2011). *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa, il processo scientifico, professionale e normativo del riconoscimento nazionale ed europeo*. Padova: Cedam.
- Pellerey, M. (2007). Apprendimento e trasferimento di competenze professionali. In ISFOL, *Orientare l'orientamento* (pp. 305-323). Roma: ISFOL.
- Pellerey, M. (2010). Ripensare le competenze e la loro identità nel mondo della scuola e della formazione. Seconda parte: l'approccio per competenze nei processi educativi e formativi, *Orientamenti Pedagogici*, 57, 3, 379-400.
- Popham, W. J. (1975). *Educational Evaluation*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Scriven M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Prospectives of curriculum evaluation*, 39-83. Chicago, IL: Rand McNally.
- Vannini, I. (2011). Dalla diagnosi in ingresso alla valutazione sommativa. Il controllo degli apprendimenti per promuovere la cultura della valutazione all'interno delle scuole. In Capperucci, D. (a cura di) (2011). *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico*. Milano: Franco Angeli.
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: Franco Angeli.
- Webb, M., e Jones J. (2009). Exploring tensions in developing assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16, 2, pp. 165-184.
- Weeden, P., Winter, J., Broadfoot, P. (2009). *Valutazione per l'apprendimento nella scuola*. Trento: Erikson.

Disorientamento educativo e consulenza pedagogica. Alcune coordinate di intervento di Rossana Brambilla

La forte espansione delle consulenze non preoccupa le scienze umane. La pedagogia, però, dovrebbe studiare gli effetti umani, sociali e culturali di tale fenomeno. E, se alla base del successo delle consulenze c'è un grave disorientamento sociale, dovrebbe capire come orientare i processi sociali ed educativi. La consulenza pedagogica, in particolare, si confonde con altri generi di consulenze, e non riesce a trasformare radicalmente le situazioni educative. Sono quindi necessari nuovi fondamenti teorici e nuovi livelli di ragionamento.

Human sciences aren't worried about the big explosion of counseling processes. But pedagogy should be interested in studying human, social and cultural effects of that explosion. If counseling success is linked to an heavy social confusion, pedagogy should also understand how to orient social and educational processes. Today, pedagogical counseling is often confused with other counseling actions, and is unable to change educational situations. So, new teorical foundations and new reasoning levels are necessary.

1. Espansione delle consulenze e ruolo culturale della pedagogia

La consulenza rappresenta un fenomeno sociale ed economico in rapida espansione. Singole persone, aziende, organizzazioni di ogni tipo e ispirazione investono sempre più energie, tempo e denaro (!) per avere consigli e indicazioni di azione. E le varie discipline, dal canto loro, stanno letteralmente gareggiando per immettere sul mercato risposte consulenziali. Persino i saperi dell'uomo sono coinvolti nel gioco, e non sembrano preoccuparsi degli effetti umani, sociali e culturali del fenomeno.

Il sapere pedagogico, però, che dovrebbe vigilare su questi effetti, ha il dovere di porre alcuni interrogativi. Stiamo forse assistendo a un bisogno indotto dall'economia? Siamo davanti all'invenzione di una nuova tattica sociale, volta a ordinare pensieri e attitudini di persone, imprese e istituzioni? Quali sono gli effetti che ogni consulenza, di volta in volta, finisce per produrre su soggetti e organizzazioni, al di là dei nobili e dichiarati intenti di valorizzare le risorse esistenti? In particolare, quali idee (di soggetto, di organizzazione, di azienda) si tendono a veicolare e a riprodurre tramite gli interventi consulenziali? Sulla base di questi interrogativi, bisognerebbe anche avviare dei percorsi di ricerca. Ma limitarsi a studiare gli effetti di un fenomeno sarebbe riduttivo.

L'espansione della consulenza dipende dalla sua capacità di intercettare una profonda e diffusa situazione di disorientamento: sociale, organizzativo e soggettivo. Quale potrebbe essere, in questo senso, il ruolo culturale della pedagogia? Mentre alcune discipline si impegnano nel categorizzare e patologizzare le varie forme di disorientamento, attribuendole prevalentemente a cause soggettive (Barone, 2011), la pedagogia potrebbe portare alla luce quali siano le coordinate materiali e simboliche che, nei vari luoghi di vita (di residenza, di lavoro, di cura) sono state messe in discussione, o brutalmente spazzate via, dalle trasformazioni sociali, economiche e culturali della contemporaneità. Parallelamente, potrebbe contribuire a ripensare, di volta in volta e per ogni luogo di vita, pratiche, linguaggi, segni e simboli che – senza pretese normalizzanti – restituiscano senso a persone e istituzioni.

Solo in seconda istanza, e comunque lavorando in quella stessa direzione trasformativa (Adorno, 1931/2009; 1932/2009; 1931-1933/2009; Horkheimer, 1968/2003), la pedagogia dovrebbe occuparsi di consulenza.

2. Le idee prevalenti sulla consulenza pedagogica (e sulla consulenza in generale)

Ma cosa si intende, attualmente, per consulenza pedagogica?

Per alcuni, significa semplicemente intervenire in un luogo educativo e mettere a tema dei processi educativi. È quanto sostengono soprattutto esponenti di altri saperi, e in particolare alcuni psicologi (es. Regoliosi & Scaratti, 2002). Per altri, fare consulenza pedagogica significa sintetizzare indicazioni filosofiche, psichiatriche, sociologiche, organizzative, e più solitamente psicologiche, in funzione della soluzione di problemi educativi. Questa seconda posizione, mai espressa chiaramente nei pochi studi disponibili, è però perseguita in molti discorsi e interventi consulenziali, anche da parte di pedagogisti.

In entrambe le idee di consulenza, l'aggettivo 'pedagogica' non fa riferimento all'utilizzo di un sapere pedagogico. Questo modo di utilizzare il termine è ben esemplificato da quegli interventi che, pur amando qualificarsi come "psico-pedagogici", sono tenuti da professionisti con una formazione e uno sguardo marcatamente psicologici.

Ripercorrendo la storia della consulenza professionale, del resto, si capisce meglio come queste due idee non siano nate dal nulla, ma rappresentino un'applicazione ai servizi educativi dell'antico *counseling*, di matrice psicologica. Il *counseling*, come viene chiamato negli USA, nacque e si sviluppò proprio negli Stati Uniti, dopo gli anni '20, nell'ambito della psicologia delle differenze individuali e delle tecniche psicometriche. Estese poi la propria azione al sostegno psicologico e all'orientamento professionale (Enciclopedia filosofica Bompiani, 2006, pp. 2386-2387).

Del resto, anche al di fuori dei servizi educativi, parlare di consulenza significa quasi sempre parlare di interventi psicologici. Tale tendenza è testimoniata dalla definizione di *counseling*: «Relazione professionale che, all'interno di un *setting* esplicito e concordato, offre ascolto attivo a un individuo o a un gruppo che si trova tanto in momenti di crisi quanto in momenti di cambiamento, al fine di favorire lo sviluppo delle risorse personali ed emozionali del consultante, nel rispetto dei suoi valori e del diritto di autodeterminarsi» (Enciclopedia filosofica Bompiani, p. 2386). La definizione fa capire come gli scopi della psicologia, concentrati sui meccanismi soggettivi, siano ben diversi dagli intenti trasformativi di luoghi e servizi della pedagogia.

Nelle organizzazioni educative, persino alcuni recenti approcci psicologici, che cercano di oltrepassare la 'semplice' considerazione dei vissuti, considerando la funzione educativa dei servizi, non arrivano a metterne in discussione la strutturazione. Questi nuovi approcci, infatti, si propongono di lavorare con educatori e/o diverse realtà territoriali per favorire 'semplicemente' un accordo nella gestione di progetti e azioni educative (Regoliosi et al., 2002).

3. Alla ricerca della consulenza pedagogica: la questione delle tecniche (e la loro insufficienza)

Riguardo alla domanda 'cosa si intende, attualmente, per consulenza pedagogica?' esiste una terza risposta, per la verità meno battuta. Contrariamente alle prime due, sostiene che la consulenza pedagogica abbia una sua libertà di azione, e possa offrire indicazioni altamente specifiche (Massa, 1999; Rezzara, 2004a), spendibili anche al di fuori dei luoghi esplicitamente educativi (Barone, 2011).

Alcuni dei suoi sostenitori, provando ad argomentare tale idea, hanno cercato di capire cosa contraddistingua ogni pratica consulenziale, prima e oltre la sua tradizionale interpretazione psicologica.

Igor Salomone, fra l'altro, ha proposto di partire da una esplorazione etimologica (Salomone, 2010). L'etimologia viene spesso in soccorso quando non si riesce a comprendere il senso di alcuni termini. Nel vocabolario L'etimologico (2010) e nel dizionario Il nuovo etimologico (1999), fare consulenza vuol dire riflettere, provvedere, consigliare, ovvero soffermarsi su qualcosa, mettere in campo qualcosa, esercitare una pratica del consiglio. Consigliare, in particolare, vuol dire "cum-silère" (stare in silenzio insieme), "cum-sedère" (stare seduti insieme) e "cum-salire" (andare/saltare da qualche parte insieme). Per consigliare, o fare consulenza, bisogna seguire tre precise azioni. Innanzitutto, occorre "fare silenzio insieme". Il silenzio è richiesto al consulente e al consultante, contemporaneamente. È un silenzio totale, che implica la sospensione della parola, e l'apertura di uno spazio di pensiero. Un buon consiglio non può darsi nell'immediato, e non può legarsi a categorie e

parole già pronte, per quanto apparentemente fondate da un punto di vista scientifico. Consigliare richiede poi uno “stare seduti insieme”. Per comprendere a fondo un momento, una situazione, è fondamentale fermarsi, ovvero sospendere qualsiasi attività ordinaria, sia da parte del consulente che del consultante. Infine, per consigliare occorre “andare/saltare da qualche parte insieme”. Consigliare, o fare consulenza, non è solo rendere pensabile qualcosa, ma mettere in atto qualcosa di nuovo, andare in un altro luogo insieme. È esperienza di iniziazione. Il consulente è a tutti gli effetti un educatore, chiamato ad agire e a cambiare con il consultante.

Questo, per alcuni versi, è quanto ci fa capire anche Anna Rezzara, che, senza entrare nel merito dell’etimologia, parla di “consulenza come formazione” (Rezzara, 2004a). Ogni intervento di consulenza si basa sull’adozione di tecniche e linguaggi che, esercitati intensivamente in uno spazio, producono apprendimento, socializzazione e inculturazione. Ogni consulenza, quindi, mette sempre in scena un processo educativo, a prescindere da quale sia il suo sapere di riferimento. E una consulenza realizzata nei servizi educativi ha sempre la pretesa di indicare come impostare e gestire un’azione educativa, a prescindere dal fatto che il consulente se ne renda conto. Un processo consulenziale di matrice psicologica, per esempio, per quanto non voglia proporsi di insegnare a educare, ma solo di supportare l’elaborazione di alcuni vissuti, tenderà comunque a formare gli educatori, e in un duplice senso. Da un lato, esercitando un certo tipo di comunicazione, principalmente verbale, porterà gli educatori a concentrarsi soprattutto su quel genere di comunicazione. Dall’altro lato, focalizzandosi sull’interpretazione di vissuti (principalmente emotivi), porterà gli educatori a concentrarsi soprattutto sui vissuti degli educandi e sui propri.

Cercando di ampliare la conoscenza del processo consulenziale, prima e oltre le sue declinazioni psicologiche, Rezzara (2004a e 2004b), Regoliosi e Scaratti (2002) e Schein (1987/1992) hanno fatto luce sui comportamenti relazionali di un consulente. I grandi comportamenti individuati, “tecnocratico” e “collaborativo”, vengono indicati come due estremi di molte possibilità relazionali. Il modello “tecnocratico” si caratterizza per la grande distanza tra consulente e consultante. Da sempre prevalso negli interventi medici, psicologici e organizzativi tradizionali, è ancora il modello egemone. Qui, il consultante rappresenta chi chiede aiuto e si trova a delegare (o a dover delegare) una diagnosi sul proprio problema, e il consulente si trova (o si mette) nella posizione di chi ha una precisa ricetta per risolvere il problema del consultante. Il modello “collaborativo”, opposto al precedente e ispirato a un paradigma costruzionista, e in parte alla teoria rogersiana (Rogers, 1951/1970), ha preso piede in anni più recenti. Qui, il consulente non si pone come chi offre una precisa risposta al problema, ma come facilitatore della ricerca di possibili risposte (o di riflessioni) sulla situazione difficile. Risposte che il consultante si impegna a cercare in prima persona, senza deleghe. Secondo gli stessi autori, quello “collaborativo” rappresenta il modello più appropriato per le organizzazioni aziendali (Schein, 1987/1992) e anche per i servizi educativi (Cerioli, 2004; Regoliosi et al. 2002; Rezzara, 2004a).

Questi studi consentono a ogni consulente di focalizzare le sue azioni fondamentali, e di scegliere i modi più opportuni per intervenire in una situazione. Le riflessioni di Anna Rezzara, in particolare, permettono di capire come diverse forme di intervento contribuiscano a produrre diversi effetti sui consultanti, e portino a diversi esiti dei processi consulenziali. Va peraltro precisato come non esista un modo di procedere valido in assoluto, e come le tecniche di intervento vadano pensate e decise di volta in volta, sulla base delle singole situazioni.

Nella direzione di dare un’altissima specificità alle tecniche della consulenza pedagogica, smarcandola da modalità riflessive di tipo razionale e verbale, Riccardo Massa propose di coinvolgere i consultanti in attività materiali, e di farli poi ragionare sulle dimensioni concrete e sui significati del processo educativo realizzato insieme (Massa, 2001). Tale indicazione, con cui intendeva rafforzare l’approccio di consulenza pedagogica già messo a punto, la Clinica della formazione (Massa, 1992), rimane peraltro ancora da esplorare.

Qualsiasi tecnica, però, per quanto pensata e messa in atto con consapevolezza, non è sufficiente a rendere pedagogica una consulenza. Come il consulente psicologico sa di poter intervenire su vissuti, emozioni, dinamiche di gruppo, aspetti comunicativi, occorre che anche il consulente pedagogico

conosca i suoi ‘oggetti’ di attenzione. In mancanza di questi, infatti, non può che attingere a temi propri di altre discipline, e a scopi stabiliti dalle mode culturali del momento. Oggi, per esempio, il rischio è quello di illudersi che esercitare uno sguardo pedagogico significhi partire da una questione generale: il processo educativo, l’azione educativa o il progetto educativo, dimenticando come un processo, un’azione o un progetto possano essere interpretati da discipline e teorie molte diverse. Un altro rischio è quello di illudersi che lo scopo di un intervento pedagogico sia quello di generare riflessività (oggi tanto di moda), dimenticando come le riflessioni siano sempre condizionate dagli sguardi disciplinari di partenza. In effetti, molti sono gli interventi che, perseguendo lo scopo del generare riflessività, non fanno riferimento a un punto di vista pedagogico (Studio analisi psicologica [APS], 2012).

4. Fondamenti teorici e livelli di ragionamento per il consulente pedagogico

Ma allora, dove trovare i fondamenti di una consulenza pedagogica?

Innanzitutto, occorre studiare delle teorie pedagogiche che riescano a descrivere un “campo educativo” (Brambilla, 2009). Che facciano vedere gli aspetti, e tra di essi i più potenti, in grado di incidere sul prendere forma dei soggetti, al di là del fatto che questi ultimi ne siano consapevoli; che mostrino come vari aspetti della vita, e di alcuni luoghi, vengano a richiamarsi e a intrecciarsi, organizzandosi come vere (e magari latenti) strategie educative; che smascherino gli scopi impliciti di ogni mezzo educativo, e in particolare gli scopi di normalizzazione e di puro adeguamento dei soggetti a un certo ordine morale, sociale ed economico; che portino alla luce il rapporto tra un campo sociale, o più specificamente educativo, e i soggetti che in quel campo si trovano a vivere o a passare; che sappiano guidare un ripensamento di pratiche e discorsi (più o meno scientifici) alla base del prendere forma dei soggetti, creando opportunità di formazione differenti.

Tuttavia, per quanto fondamentale, nemmeno una tale teoria di riferimento, che ho individuato nella teoria massiana del “dispositivo educativo” (Massa, 1986; Massa, 1987), è ancora sufficiente a inquadrare i temi di un consulente pedagogico. Scegliere una buona teoria pedagogica permette di capire di cosa sia fatto e come tenda a funzionare un ingranaggio educativo. Poi, però, bisogna individuare le questioni capaci di toccare al cuore quel meccanismo educativo, e di cambiarlo.

Adesso, senza pretese esaustive, e sistematizzando i primi risultati di una ricerca teorica e sul campo, proverò a delineare dei livelli di ragionamento che possano guidare il pensiero, il progetto e l’azione di un consulente pedagogico.

Innanzitutto, qualsiasi sia la questione per cui venga richiesto il suo intervento, un consulente pedagogico dovrebbe distinguersi per la capacità di mettere a fuoco il funzionamento di una istituzione. Il suo sguardo, invece di indagare i dettagli di funzionamento dei soggetti (educatori o educandi), dovrebbe concentrarsi sui dettagli di funzionamento dei mondi educativi, ovvero di scuole, servizi educativi extrascolastici, ma anche ospedali, carceri, così come di ogni contesto istituzionale capace di produrre effetti formativi potenti.

Come guardare, però, tali microcosmi, senza perdersi nei temi della psicologia, della sociologia, dell’antropologia o di altre discipline?

Un consulente pedagogico, di fronte a un fatto (anche problematico) accaduto in una istituzione, dovrebbe cercare di capire (e di far capire) quale sia il rapporto tra quel fatto e il funzionamento del microcosmo nel quale si è verificato. Ogni situazione problematica, ogni processo, ogni storia, ogni apprendimento, ogni “caso”, ogni “diagnosi” possono essere pensati come effetti (Ceruti, 1989) del campo in cui si sono prodotti, e talvolta del rapporto tra tanti campi educativi (famigliari, scolastici, di tempo libero, religiosi, terapeutici, ecc.). Mentre altre discipline si concentrano nello scandagliare le esistenze al centro di alcuni fatti, lo sguardo pedagogico dovrebbe portare alla luce le condizioni, ovvero le prassi e i linguaggi che hanno portato a quei fatti.

In una ricerca sul campo, svolta all’interno di un reparto ospedaliero di Neuropsichiatria infantile, ho avuto modo di ragionare sui mezzi di un processo diagnostico. E ho verificato quanto una diagnosi sia condizionata dall’attività del colloquio diagnostico (o dei colloqui). In particolare, ho mes-

so a fuoco quanto la pratica del colloquio favorisca l'emergere di un certo tipo di comportamento, di un certo tipo di pensiero, e di una certa manifestazione affettiva. È proprio quel modo di far vivere lo spazio, il tempo, di far utilizzare gli oggetti, di entrare in relazione, all'interno di un colloquio, a favorire la manifestazione di alcuni "sintomi", che vengono poi ricondotti a determinate patologie. Questo meccanismo formativo si è reso evidente affiancando ai colloqui neuropsichiatrici altre attività educative. E constatando come, all'interno di queste, certi ragazzi e certe ragazze riuscissero a esprimere pensieri e sensazioni capaci di contraddire alcune diagnosi neuropsichiatriche.

Un consulente pedagogico, chiamato a intervenire in una istituzione, dovrebbe poi interrogare ogni singola pratica, ogni procedura, ogni concetto o termine utilizzato, cercando di capire (e di far capire) su quali aspetti dei soggetti si propongano di andare ad agire, e che cosa si propongano di controllare e/o modificare. Ogni mezzo porta sempre con sé degli scopi, ben prima e al di là di quello che gli operatori si dicono, o di quello che i documenti ufficiali di una organizzazione si propongono. Un consulente dovrebbe quindi concentrarsi sull'eventuale distanza tra gli scopi evidenti, soggettivi e ufficiali, e quelli effettivamente perseguiti mediante l'impostazione dell'istituzione.

Sul campo, in un Servizio Formazione Autonomia per alcune persone con disabilità, ho avuto modo di osservare lo scarto esistente tra gli scopi dichiarati dalla Carta del Servizio e dagli educatori (scopi di autonomizzazione e integrazione sociale delle persone), e la vita concreta del servizio, totalmente ripiegata su se stessa e separata dal resto della società. Le giornate del servizio, infatti, trascorrevano prevalentemente in uno stabile chiuso e isolato dal resto della comunità del paese, erano riempite di attività – dentro e fuori lo stabile – per sole persone con disabilità, e queste ultime, talvolta, venivano richiamate per il fatto di intrattenersi a parlare con persone esterne al servizio. È evidente come ci si proponesse soprattutto di mantenere un certo ordine organizzativo e sociale, ai danni di un'autonomia e di una integrazione sociale delle persone con disabilità, dichiarata nel nome del servizio, nel progetto e dagli educatori.

Un consulente pedagogico, chiamato a intervenire in una istituzione, dovrebbe inoltre cercare di capire (e di far capire) il rapporto tra la vita di quel microcosmo (educativo) e la vita del macrocosmo sociale. Ogni istituzione, infatti, non produce solo effetti interni a se stessa. Insegnando modi di fare, di dire, di pensare, o magari non curandosene, produce anche conseguenze sociali e culturali di più vasta portata. Non si tratta, banalmente, di attivare una retorica sulla responsabilità, ma di far vedere come ci siano dei paralleli ben identificabili tra il funzionamento di un microcosmo educativo e il funzionamento del macrocosmo sociale.

Tornando sul campo, in alcune scuole secondarie superiori, e in particolare facendo un'analisi di diversi *focus-group* con studenti (Centro studi Riccardo Massa [CSRM], 2010), ho avuto modo di cogliere un parallelo tra situazioni-modi di pensare nei contesti scolastici e situazioni-modi di pensare nel più ampio contesto sociale. E anche di mostrare come l'intervento di un insegnante abbia il potere di aprire possibilità diverse sia nel microcosmo scolastico sia, di riflesso, nella società.

Alcuni studenti, per esempio, sono stati concordi nell'affermare che un insegnante non debba cambiare il suo metodo educativo se i problemi di apprendimento riguardano una minoranza. Se un insegnante, contrastando questo modo pensare, mettesse invece in campo nuove strategie educative – anche per un solo studente in difficoltà – aiuterebbe a pensare come persino il problema di una persona chieda un cambiamento del metodo di insegnamento. E forse, di riflesso, come i problemi delle minoranze sociali chiedano una ridefinizione delle regole e delle attenzioni sociali complessive.

Altri studenti, sempre per esempio, sono stati concordi nell'affermare che ciascuno, in caso di problemi personali, abbia il dovere di rimanere a casa, evitando di disturbare la vita scolastica degli altri. Qui, se un insegnante non si curasse di questo modo di pensare alimenterebbe l'immagine di una scuola-ingranaggio, incapace di aver cura della vita di chi incontra. Al contrario, contrastando nei fatti quel modo di pensare, insegnerebbe come la scuola esista anche per accogliere ed elaborare ciò che accade fuori dalle sue mura, e forse, di riflesso, come occorra "umanizzare" anche altri contesti istituzionali.

Al fine di contribuire a trasformare la "materialità" (Barone, 1997) dell'educazione, ciascuno dei tre livelli di ragionamento necessita di un ulteriore e comune passaggio. Dopo aver messo in discussio-

ne i modi di gestire un microcosmo educativo, consulente e consultante/consultanti dovrebbero ipotizzarne una strutturazione, un funzionamento e una gestione alternativa. Si tratta di pensare strategie educative che portino a effetti processuali e soggettivi differenti, magari dando parola ai destinatari delle azioni educative. Di mettere a punto metodologie che perseguano (anche) scopi di emancipazione sociale e culturale dei soggetti, e non soltanto di riempimento del tempo, di assistenza, di buone relazioni, di adeguamento di quei soggetti a un certo ordine morale, istituzionale, sociale ed economico. Di progettare strategie più lungimiranti e consapevoli del ruolo sociale e culturale dei microcosmi educativi.

Infine, lo sguardo di un consulente pedagogico dovrebbe distinguersi per un modo particolare di guardare non soltanto i microcosmi educativi, ma anche il macrocosmo sociale. Qui, il professionista pedagogico dovrebbe individuare le sempre più diffuse e capillari pretese di controllare, fissare, ingabbiare, predeterminare i percorsi dei soggetti. Esercitando una critica verso ogni più piccola pratica e ogni più banale linguaggio che esprimano una volontà di presa, e una pretesa di verità, su situazioni, processi, esperienze. E ricordando che, fortunatamente, situazioni, processi, esperienze, e persino “casi” (per usare una espressione tipicamente stigmatizzante e patologizzante) rimangono aperti e in movimento per natura.

Bibliografia

- Adorno, T. W. (2009). L'attualità della filosofia. In M. Farina (A cura di), *L'attualità della filosofia. Tesi all'origine del pensiero critico* (pp. 37-58). Milano-Udine: Mimesis (Edizione originale 1931)
- Adorno, T. W. (2009). L'idea della storia naturale. In M. Farina (A cura di), *L'attualità della filosofia. Tesi all'origine del pensiero critico* (pp. 59-80). Milano-Udine: Mimesis (Edizione originale 1932)
- Adorno, T. W. (2009). Tesi sul linguaggio del filosofo. In M. Farina (A cura di), *L'attualità della filosofia. Tesi all'origine del pensiero critico* (pp. 81-86). Milano-Udine: Mimesis (Edizione originale 1931-1933)
- Barone, P. (1997). *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*. Milano: Edizioni Unicopli
- Barone, P. (2011). *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici, questione minorile, criteri di consulenza e intervento* (2a ed.). Milano: Guerini
- Brambilla, R. (2009). *La differenza pedagogica. Consistenza e funzionamento del “campo” educativo*. Università degli Studi di Milano-Bicocca: Tesi di dottorato in Scienze Umane
- Centro studi Riccardo Massa [CSRM] (2010, novembre). “*Cambiare la scuola*”. *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*. Ricerca presentata presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca
- Cerioni, L. (2004). Forme di aiuto: monitoraggi, autovalutazioni e consulenze. In A. Rezzara & L. Cerioni (A cura di), *La consulenza clinica a scuola* (pp. 137-223). Milano: FrancoAngeli
- Ceruti, M. (1989). *La danza che crea. Evoluzione e cognizione nell'epistemologia genetica*. Milano: Feltrinelli
- Enciclopedia filosofica Bompiani. (2006) (2a ed.). Milano: Bompiani
- Horkheimer, M. (2003). Teoria tradizionale e teoria critica. In S. Petrucciani (A cura di), *Filosofia e teoria critica* (pp. 3-56). Torino: Einaudi (Edizione originale 1968)
- Il nuovo etimologico. Deli: Dizionario della Lingua Italiana*. (1999). Bologna: Zanichelli
- L'etimologico. Vocabolario della lingua italiana* (2010). Firenze: Le Monnier
- Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Edizioni Unicopli
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Edizioni Unicopli
- Massa, R. (A cura di). (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli

- Massa, R. (1999). La “clinica della formazione” come pratica di consulenza e di supervisione. In R. Massa & L. Cerioli (A cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica* (pp. 11-23). Milano: FrancoAngeli
- Massa, R. (2001). La peste e il teatro. In F. Antonacci & F. Cappa (A cura di), *Riccardo Massa. Lezioni su La peste, il teatro, l'educazione* (pp. 15-95). Milano: FrancoAngeli
- Regoliosi, L., & Scaratti, G. (A cura di) (2002). *Il consulente del lavoro socioeducativo. Formazione, supervisione, coordinamento*. Roma: Carocci
- Rezzara, A. (2004a). Consulenza come formazione. In A. Rezzara & L. Cerioli (A cura di), *La consulenza clinica a scuola* (pp. 103-136). Milano: FrancoAngeli
- Rezzara, A. (2004b). Il percorso di clinica della formazione: sguardi sull'esperienza e immagini della formazione. In A. Rezzara & S. Ulivieri Stiozzi (A cura di), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane* (pp. 29-62). Milano: FrancoAngeli
- Rogers, C. (1970). *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: Martinelli (Edizione originale 1951)
- Salomone, I. (2010). *Forum sulla Consulenza pedagogica: 10 tesi per un manifesto*. Disponibile in: <http://www.ustream.tv/channel/forum-sulla-consulenza-pedagogica>
- Schein, E. H. (1992). *Lezioni di consulenza. L'attualità della consulenza di processo come risposta necessaria alle sfide dello sviluppo organizzativo*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale 1987)
- Studio analisi psicosociologica [APS] (2012). *Agire nelle organizzazioni. Percorso di formazione per consulenti e responsabili organizzativi 2012/2013*. Milano.

Orientare e orientar-si "fiabando" in ospedale *di Rossella Caso*

L'ospedale è un luogo attraversato da tante storie: del paziente, della famiglia, ma anche del medico, dell'infermiere, dell'educatore, del volontario. Proprio le storie possono diventare strumenti di orientamento rispetto alle esperienze della malattia e dell'ospedalizzazione. Se il paziente è in età pediatrica, può essere utile avvalersi dell'insostituibile strumento della fiaba, che può svolgere la duplice funzione di orientare il malato rispetto alle esperienze che sta vivendo, ma anche l'adulto curante (medico, infermiere, educatore, volontario, genitore, ecc.) al cospetto del bambino malato.

The hospital is the cross-roads of many stories, coming from different people: the patient, the family, the doctor, the nurse, the educator, the volunteer. These stories may become instruments of guidance for disease and hospitalization. If the patient is a child, it may be helpful to make use of fairy-tales, an irreplaceable instrument, which may play the double role of helping the little patient in understanding the experience he/she is living, and helping the doctor (and the nurse, the educator, the volunteer) in dealing with her/him.

“Io sono una tale quantità di favole...”
Peter Pan, J. M. Berrie

“Un bimbo cresce cadendo e rialzandosi”
vecchio proverbio turco

1. Un incontro di storie

Quante storie si intrecciano nelle corsie, nelle ludoteche, nelle camere di degenza, persino nelle sale mediche di un ospedale? Tante. Semplificando se ne possono identificare almeno cinque: quella del paziente, quella della famiglia, quella del medico, quella dell'infermiere e quella dell'educatore. Il numero sale se si considerano tutti i medici che, oltre al primario, si prendono cura del paziente – anzi, dei pazienti, ciascuno con la propria storia –, tutti gli infermieri che, oltre al caposala, li assistono, tutti i papà, le mamme, i nonni, i fratelli e le sorelle, gli amici che condividono con lui la difficile esperienza della malattia e del ricovero, tutti gli educatori e i volontari che prestano la propria opera per migliorare la qualità del tempo ospedaliero non solo per il paziente, ma anche per la sua famiglia. L'ospedale, dunque, luogo di cura delle affezioni del corpo, è anche spazio privilegiato di incontro di storie di vita. Storie che chiedono di essere ascoltate, narrate e ri-narrate, per conferire senso a un'esperienza difficile da gestire, e per imparare a orientar-si nel labirinto, reale e metaforico, che spesso è la scatola ospedaliera per colui che la vive.

2. Essere bambini in ospedale

Che le esperienze della malattia e dell'ospedalizzazione siano difficili per tutti è noto. Per un bambino, però, lo sono ancora di più. Prima di tutto, rappresentano un'interruzione del quotidiano e dell'autonomia che egli va conquistando proprio nella fase della crescita. Non ci sono più la sua casa e la sua stanza, i suoi giochi e i suoi libri, gli amici e la scuola, che vengono meno in una fase, quella, appunto, della crescita, in cui proprio questi elementi sono vitali per la costruzione della personalità. La giornata si riempie, invece, di azioni e di sentimenti che incutono paura a qualunque bambino: la visita del dottore, le analisi da fare dentro macchine che ai suoi occhi possono apparire mostruose e infernali, le medicine da prendere, le pratiche mediche e tera-

peutiche a volte dolorose, l'idea che la mamma o il papà possano non tornare più, se si allontanano anche solo per un momento da lui.

Le esperienze della malattia e del ricovero, dunque, possono rappresentare la concretizzazione delle ansie e delle paure che il bambino vive quotidianamente, ma soprattutto la materializzazione dei lupi cattivi che egli incontra nei suoi sogni più angoscianti: la malattia e la morte (Kanizsa & Dosso, 1998).

Un universo di sentimenti e di emozioni che si trova, spesso, a dover gestire da solo, perché per un bambino malato è più difficile sentirsi protetto e al sicuro accanto alla mamma e al papà. Da una parte continua ad avvertire il bisogno del loro sostegno, dall'altra ne percepisce la sofferenza e la fragilità e per questo tende a non menzionare nulla della propria condizione e a non fare domande sulla propria malattia, anche quando sa o ha intuito qualcosa dalle parole e dai volti intorno a lui. Non parlare e non chiedere può essere il tentativo di proteggere i genitori e i parenti, che non sarebbero in grado di reggere il fatto di sapere che egli sa e che per questo soffre, oppure un modo per difendersi dalla paura di sapere quale sia effettivamente il suo male.

Non di rado si sente addirittura colpevole per la preoccupazione che il suo stato può causare in loro e per il timore di averne deluso le aspettative. Fino a una certa età, poi, non ha neppure ben chiara la distinzione tra cause scatenanti la malattia e la malattia stessa e ciò può indurlo a ritenere di essere lui stesso causa della propria affezione, con le sue disubbidienze alla mamma e al papà, che più volte gli avevano raccomandato di non sudare, di non prendere freddo, di non correre, di non mangiare troppi dolci, ecc (Ibidem).

Lo stato di precarietà che avverte, la consapevolezza della propria fragilità, il sentirsi dipendente dalle decisioni altrui, l'essere costretto a vivere, per pochi o per molti giorni, in ambienti diversi da quelli abituali, popolati da persone a lui ignote, con gente che piange e che urla, il non riuscire a comprendere una comunicazione a volte troppo difficile, rende l'ospedale un luogo a forte rischio di dis-orientamento e di perdita dell'identità da parte del bambino (Maccheroni, Guerra & Montella, 2011). La percezione di essere un numero, esemplificata da domande del tipo: "Che temperatura ha il numero 30?" oppure "È stata cambiata la terapia al numero 18?", che sente rivolgere dal medico all'infermiere, il sentirsi diverso dal solito, può avere il dannoso effetto di minacciare la certezza del Sé del piccolo paziente, in un momento in cui già il corpo rappresenta un elemento di incertezza, perché minacciato e minato da un trauma o da una patologia e perché continuamente esposto al dolore e al disagio, manipolato con pratiche invasive da adulti sconosciuti [1].

"Sono ancora io?", si chiede il bambino. La risposta, se negativa, può portarlo a quei fenomeni di regressione che non sono poi tanto rari tra i pazienti in età pediatrica e che gli impediscono di vivere le esperienze della malattia e dell'ospedalizzazione come dei momenti di crescita e di educazione.

3. Orientar-si bambini in ospedale: le bussole di carta

Se orientare, secondo la risoluzione del Consiglio d'Europa del maggio 2004, significa mettere in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, di prendere decisioni e di gestire i propri percorsi personali di vita (Loiodice, 1999), tale pratica in un reparto pediatrico può assumere una rilevanza del tutto particolare.

L'importanza di orientare il bambino a vivere e a gestire in maniera adeguata l'esperienza che sta affrontando è sancita da alcuni documenti internazionali, quali la Carta europea dei bambini degenti in ospedale (1986) e la Carta di Leida (1998), nei quali si fa esplicito riferimento alla necessità di informare il paziente pediatrico circa la sua condizione e le cure mediche alle quali è sottoposto in maniera adeguata all'età, al suo sviluppo mentale, al suo stato emotivo e psicologico, utilizzando un linguaggio chiaro ed accessibile. Ciò nella convinzione che un paziente informato sia nelle condizioni di comprendere il proprio stato, e quindi di rispondere meglio alle terapie e di reagire alla malattia, diventando soggetto attivo nel proprio percorso di guarigione, anche in un contesto altamente spersonalizzante quale può essere un reparto ospedaliero.

Comprendere e attribuire senso alle esperienze che vive è per il bambino, ci ricorda Bruno Bettelheim, «la necessità più forte e l'impresa più difficile» (Bettelheim, 1977, p. 44), ma è un percorso indispensabile per trasformare anche la situazione più critica in un momento di crescita: soltanto se l'adulto, senza mai nascondergli la verità, aiuterà il bambino a trovare un senso coerente al tumulto dei suoi sentimenti egli potrà dominarli e trasformarli in risorsa per guarire.

La fabbrica di senso dell'esistenza umana è, sostiene Bruner, nelle storie: più che le esperienze che viviamo conta il significato che noi attribuiamo a quelle esperienze (Bruner, 2002). Raccontare assume in questa prospettiva una tale importanza da giustificare l'esistenza di un orientamento narrativo, che eleva le storie e le narrazioni, lette o ascoltate, a strumenti finalizzati a promuovere l'autonomia dei soggetti ed un loro ruolo attivo nella gestione e nella costruzione della propria esistenza (Batini, 2008; 2009). La narrazione, infatti, è elaborazione di un disegno sensato sugli accadimenti della vita, per possederli e non esserne più posseduti, è interpretazione, è tessitura di trame, è attribuzione di nuova forma, è riappropriazione della propria esperienza (Jedlowski, 2000; Scardicchio, 1998). È, ancora, il luogo del possibile, nel quale ci si sente sufficientemente sicuri, perché tutelati dalla finzione, per affrontare anche la situazione più difficile ed eccezionale. È, infine, il luogo delle ipotesi, nel quale è possibile prefigurare il futuro e cercare delle soluzioni per costruirlo attivamente.

Se raccontare influenza in maniera molto forte l'atteggiamento nei confronti delle cose della vita, orientare con le storie il bambino in ospedale può fungere da potente strumento terapeutico, intendendo la parola terapia nell'accezione tutta pedagogica di cura: l'orientamento dovrebbe essere finalizzato ad aiutare il piccolo paziente a mantenere un'immagine di sé autentica nonostante l'esperienza che sta vivendo, a raccontargliela con le parole e con i gesti più appropriati, a fornirgli gli strumenti adeguati per comprenderla, a favorire l'esteriorizzazione dei propri vissuti rispetto ad essa, a contenere le ansie, le paure e le sofferenze, a vivere le proprie emozioni e ad esprimerle, a rassicurarlo e a confortarlo, trasmettendogli l'idea che da essa possa uscire vincitore, perché in grado di lottare e di sconfiggere il male. In questo modo gli si restituirà il senso di integrità del proprio Io, pesantemente minacciato dalla malattia – per crescere il bambino ha bisogno di sentirsi intero – gli si darà la consapevolezza delle proprie risorse e lo si farà sentire partecipe del suo stesso processo di guarigione.

Un bambino adeguatamente orientato è un bambino empowered, ovvero attrezzato emotivamente e cognitivamente per fronteggiare la malattia; un bambino orientato con le storie, in più, ha nelle mani delle bussole di carta che possono fungere da strumenti di opposizione e di difesa per sconfiggere i mostri – la paura della malattia, dell'ospedalizzazione, nei casi più gravi della morte – contro i quali si ritrova suo malgrado quotidianamente a lottare.

4. L'avventura del lector in fabula e della sua storia, tra mostri e paure

Il libro, sostiene Emy Beseghi, è un serbatoio inesauribile di storie: storie delle quali l'infanzia ha un enorme bisogno per crescere (Beseghi, 2008). Ognuno di noi può ricordarne una, la sua storia, che in un momento particolare della vita lo ha aiutato a fare luce su un evento, a disvelarne la trama, ad affrontarne i mostri nascosti, e nel contempo ad acquisire gli strumenti per inserirsi nel mondo. Il legame magico tra infanzia e racconto e tra infanzia e fiaba, esemplificato dalla tanto innocente quanto significativa domanda: “per favore, mi racconti una storia?”, che spesso i bambini rivolgono agli adulti, risiede nel potere di incantamento che una storia capace di sintonizzarsi con quello che un bambino o una bambina sta vivendo in un particolare momento della sua vita può esercitare sul suo animo.

Non sono rari gli esempi di bambini di carta che hanno sperimentato questo potere magico e salvifico al tempo stesso della letteratura: dalla Matilde di Roald Dahl, al Bastiano di Michael Ende, al Nat di Rebecca Dautremer, all'Andrea di Emanuela Nava (Dahl, 1997; Ende, 2010; Dautremer, 2010; Nava, 2008). Ciascuno di loro riesce, in modo diverso, a entrare dentro la storia che sta leggendo, ad incontrarne i personaggi, a viverne le avventure, superando i propri limiti per diventare

egli stesso un eroe, e poi di nuovo un bambino o una bambina normale – solo un po' più cresciuto o cresciuta – una volta chiusa la copertina del libro. Questi piccoli lectores in fabula lasciano intendere il potere che le storie hanno di entrare nella vita, offrendo uno spazio per cercare se stessi e per crescere.

Tutto comincia dall'eroe, un bambino piccolo, indifeso, gracilino, bruttino – tali sono i protagonisti delle fiabe – che a un certo punto si trova costretto a partire per un viaggio per risolvere una situazione problematica. Molto probabilmente dovrà attraversare una selva intricatissima, piena di insidie e di pericoli, che saranno tanto più grandi quanto più lui è piccolo, e che dovrà affrontare con tutte le forze che ha dentro e a volte con l'aiuto di altre persone, o di animali, o di oggetti magici, ma sempre avendo in testa la meta da raggiungere: la principessa da salvare, il regno da conquistare, il tesoro da vincere. Durante il viaggio avrà spesso paura, ma al cuore che batte e al fiato che si spezza cercherà di non dare troppa importanza, perché la meta da raggiungere è ciò che conta davvero. Viaggerà per giorni il piccolo eroe, fino a che non arriverà di fronte al nemico, il drago o l'orco – il mostro –, per lo scontro finale: quello che gli consentirà, se vincitore, di sposare la principessa o di diventare un re o un ricco signore. Di nuovo la paura, di nuovo il cuore che batte, ma chiamando a raccolta tutte le proprie risorse interiori e usando l'amuleto o la pietra magica donata da un folletto lungo il cammino, riuscirà a ucciderlo. Il piccolo eroe vincerà e da quel giorno vivrà felice e contento, perché di quel mostro si sarà per sempre liberato. Nessuno lo avrebbe detto mai, ma quel bambino brutto, sporco, gracile e sbagliato alla fine vincerà proprio sfruttando a suo vantaggio la propria divergenza, i propri «pregiati difetti» (Bernardi, 2008, p. 88). Il piccolo lettore o ascoltatore si riconosce sin da subito in lui, vive le sue stesse esperienze ed avventure, ne condivide le ansie, prova le medesime emozioni, paura e orrore compresi, fino a diventare la stessa persona dell'eroe, e nella storia ritrova i complessi strutturali della vita. Entra con la mente e con il cuore nella trama – perché, come ci insegna Bruner, l'esperienza del raccontare si può vivere pienamente soltanto se componente cognitiva e componente emotivo-affettiva vanno di pari passo (Bruner, 2002) – e, affrontando nella dimensione dell'incantamento le situazioni terrificanti, giocando con la paura, con il pericolo, con la morte, con la magia, poiché «si tratta di favole e lo sa» (Dallari, 1980, p. 20), esorcizza questi elementi e se ne appropria, rendendoli dicibili (Cambi, 2002; Thomas, 2003). Da questa passeggiata inferenziale tornerà con un bagaglio di emozioni e di significati inespresi, ma soprattutto con un senso di positività e di fiducia – il “posso farcela” della pedagogia della riuscita - determinato dalla risoluzione positiva della vicenda: il piccolo eroe ha battuto il mostro, ha superato la paura e l'orrore.

È proprio dal confronto con queste situazioni e con i sentimenti che da esse derivano che, avverte Marco Dallari, il bambino trarrà «il maggior insegnamento possibile» (Ivi, p. 5): un bagaglio di conoscenze cognitive ed emotive che utilizzerà per organizzare il proprio Sé, che in ospedale, come si è visto, è duramente compromesso dalla malattia [2].

Gli studi della tradizione psicopedagogica e psicoanalitica sin qui riportati hanno trovato conferma anche nel campo delle neuroscienze, che hanno da tempo dimostrato come il meccanismo di identificazione con il protagonista della storia che stanno leggendo o ascoltando, meccanismo che fa sì che essa possa incidere positivamente sul loro percorso di crescita, scatti nei bambini in maniera naturale ed immediata sin da quando sono piccolissimi: ogni storia è raccontata in prima persona, ogni storia è autobiografia. Tale processo favorisce lo sviluppo di un'empatia allocentrica funzionale a rendere più elastici i meccanismi neuro-cognitivi di apprendimento e a incrementare le abilità di mind reading, che consentono di imparare a leggere la realtà come gli altri la leggono e di elaborare dei controfattuali – ovvero ciò che non esiste, ma che sarebbe potuto esistere, o che potrebbe esistere, se ne fossero date le condizioni – ma anche mondi possibili, alternativi rispetto ad essa (Calabrese, 2011).

Nutrire la mente dei bambini di storie, specialmente quando abbiano bisogno di dare un senso a un'esperienza difficile che stanno vivendo e di intravederne delle possibili soluzioni – di orientarsi –, si rivela così particolarmente utile perché se è vero, come proprio le neuroscienze avvertono, che scienza e fantasia non sono da considerarsi in netta contrapposizione, poiché le stesse abilità che ga-

rantiscono ai bambini l'apprendimento consentono loro anche di cambiare la realtà, di far nascere nuove ipotesi e di prefigurare dei mondi mai esistiti, alternativi rispetto al reale, è vero anche, come sostiene Alison Gopnik (2009, p. 20), che «il cervello dei bambini [è capace di creare] teorie casuali del mondo, mappe del suo funzionamento».

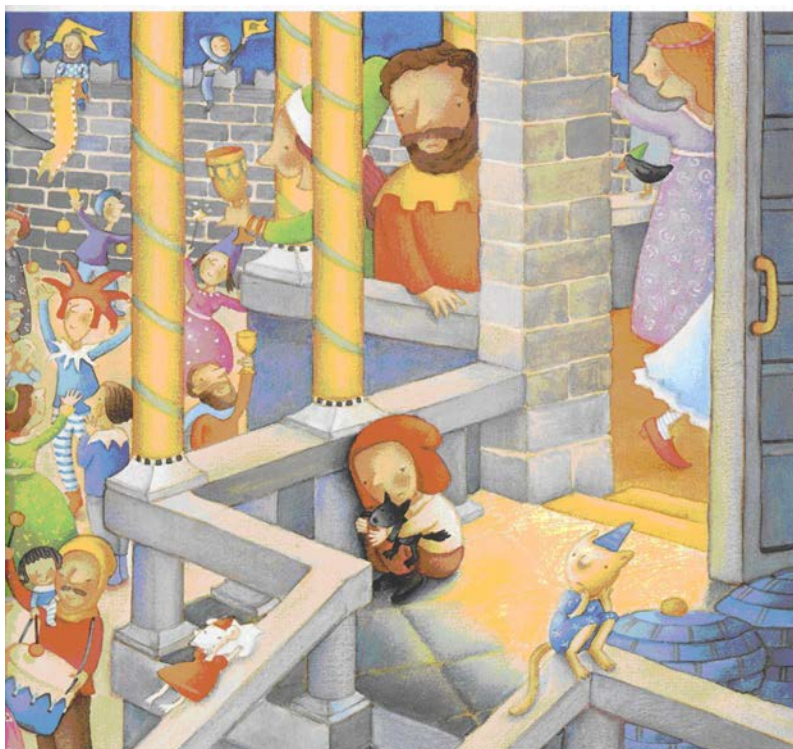
Quelle che la studiosa chiama mappe noi chiamiamo bussole di carta, che possono aiutare il bambino ospedalizzato a trovare i fili per ri-tessere la trama della propria malattia e quindi della storia del proprio ricovero, attribuendo ad esse un senso, ma anche a cogliere la potenzialità eversiva di cambiamento che può nascere proprio da una situazione di disagio fisico ed esistenziale (Marcoli, 1993; 1996; 1999), e quindi a immaginarsi, a fare progetti, a cercare tattiche e strategie da utilizzare per raggiungere i propri obiettivi, recuperando le proprie emozioni (Varano, 1998).

L'adulto, medico, infermiere, educatore, può perciò avvalersi della fiaba come strumento intenzionale – nell'accezione fenomenologica bertoliniana del termine – di una relazione che può e deve essere educativa, per orientare il piccolo paziente rispetto all'esperienza dell'ospedalizzazione (secondo le modalità delineate nei paragrafi precedenti), ma anche per orientare se stesso al cospetto del piccolo paziente, perché, come ricorre nelle testimonianze dei medici e degli infermieri, il dolore del paziente, specialmente se è un bambino, è il più delle volte insostenibile prima di tutto per colui che se ne prende cura (Kanizsa & Dosso, 1998).

5. Le parole per dirlo

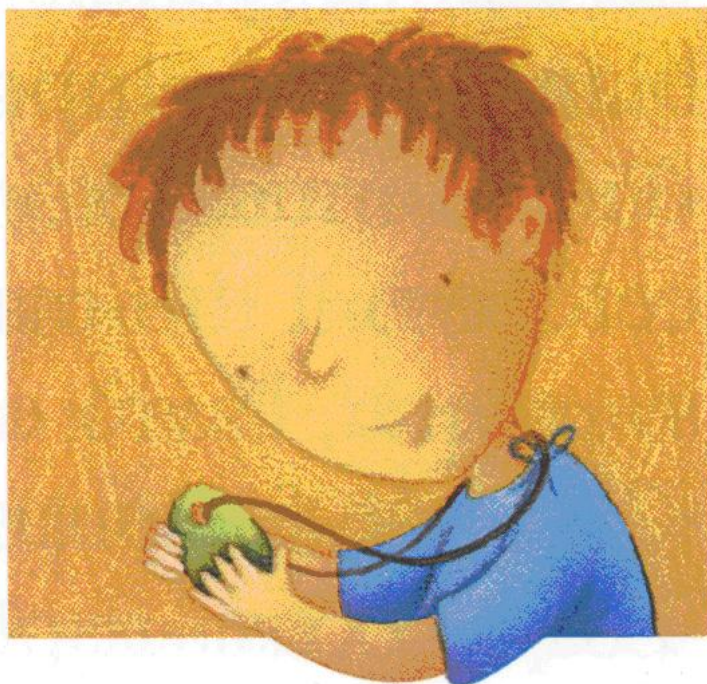
Una fiaba può essere utile all'adulto per raccontare cose difficili con parole leggere: può prestargli “le parole per dirlo”. La moderna editoria per l'infanzia è ricca di storie che parlano di malattia e di ospedalizzazione, fantastiche e realistiche al tempo stesso. Storie che possono trasformarsi per il bambino in vere e proprie bussole di carta, come le abbiamo definite, perché, collocando le parole malattia e ospedale in una dimensione fantastica e molteplice, riescono a tracciare un percorso detto, narrato e quindi controllabile dell'esperienza vissuta.

La casa editrice Carthusia, nella collana Ho bisogno di una storia, pensata apposta per fornire ai grandi le parole per raccontare ai bambini le esperienze importanti della vita, ha pubblicato una fiaba, *La casa con tante finestre*, scritta da Beatrice Masini e illustrata da Donata Montanari (2003), che racconta di un bambino, lo scudiero Guy, alle prese con un «un dolore forte che gli pesa sul cuore e gli strappa il respiro» e che per questo è sempre triste e silenzioso (fig. 1) [3].



(fig. 1)

Soltanto il cavaliere Hector si accorge del suo stato e decide di condurlo alla Casa con tante finestre, che nella storia rappresenta l'evidente proiezione fantastica dell'ospedale, dove certamente avrebbero saputo trovare un rimedio per il suo male. Quando insieme a Hector il piccolo Guy vi giunge in groppa al cavallo, quel luogo gli fa tanta paura: la casa, con le mille luci che vi ardonο dentro, appare al bambino come "un animale con mille occhi", minaccioso. È quello che accade, come raccontano numerose ricerche sull'infanzia ospedalizzata (Capurso & Trappa, 2005), alla maggior parte dei bambini veri: è la facciata stessa dell'ospedale a fare paura, ancora prima che il bambino vi faccia l'ingresso. Quando però Guy entra nella Casa con tante finestre, con Hector sempre vicino, si accorge che quel luogo non è poi così spaventoso, ma che anzi è popolato da tante persone buone, Dama Amabile, l'infermiera e Ser Ippolitus, il medico, per esempio. Di infermieri e medici, dunque, non bisogna aver paura, perché sono lì per prendersi cura dei bambini e per farli guarire. Ma il percorso di guarigione, suggerisce tra le righe la storia, va intrapreso individualmente, perché solo così può far crescere: "Sai, Guy, viene sempre un momento in cui bisogna andare. E bisogna andare da soli. Anche se si ha paura", gli dice Hector. Anche Guy parte allora per la sua avventura, che altro non è che l'operazione, non prima però di aver preso il suo amuleto magico: una lacrima di drago, che è lo stesso Hector a donargli (fig. 2). Come in ogni fiaba che si rispetti, anche il piccolo eroe di questa storia ha un oggetto magico che lo aiuterà ad affrontare e a sconfiggere il suo mostro, il drago che tiene prigioniera la principessa che Guy è chiamato a liberare, e che simbolicamente rappresenta la paura dell'operazione.



(fig. 2)

Alla fine della battaglia Guy si ritrova nel suo letto. Accanto a lui il cavaliere Hector, che non lo ha mai lasciato solo. Dalla battaglia contro il drago – contro la malattia – è uscito più forte e coraggioso. In ogni bambino, sembra suggerire Beatrice Masini, esiste un piccolo Guy che può lottare contro la malattia e sconfiggerla. Mentre torna al castello insieme a Hector, il piccolo scudiero gli dice: “La sai una cosa? [...] Ho capito che le finestre sono tanti occhi per vedere il mondo. Adesso quegli occhi guardano noi, e ci proteggono, ovunque andiamo” (fig. 3). Nelle fiabe accade sempre che un personaggio piccolo e indifeso alla fine si trasformi in eroe forte e coraggioso e, soprattutto, vittorioso sul male.



(fig. 3)

“Posso farcela” dicono insieme l’eroe e il piccolo paziente, che adesso ha tra le mani la sua bussola per non perdersi nella scatola ospedaliera e per ritrovare poi, una volta uscito, la strada di casa.

Note

[1] Il riferimento è alla definizione del Sé fornita da Racaimer: “Il sé è la funzione per mezzo della quale l’essere umano è in grado di provarsi come un’entità individuale, differenziata, unificata, reale e permanente”. La citazione, tratta dal volume *De Psychanalyse en Psychiatrie*, è riportata da Alba Marcoli nel testo *Il bambino nascosto*, Oscar Mondadori, Milano 1993, (p. 26), al quale si rimanda.

[2] Secondo gli studi cognitivisti la tendenza a utilizzare le storie come principio di organizzazione del proprio Sé sembrerebbe essere molto precoce. Fondamentali in questo processo sono tutte le componenti di una storia: i contenuti, la struttura del racconto, il linguaggio, i legami con il contesto e con la tradizione. I bambini abituati a leggere e ad ascoltare storie allenano il pensiero a rapportarsi con eventi legati da relazioni diverse da quelle causali, a cercare spiegazioni senza ricorrere alle leggi della logica e della fisica, a dare ordine e forma simbolica alle proprie esperienze, tanto da poterle condividere. Si vedano in proposito Bruner (2002); Levorato (1988); Bernardi, in Beseghi, 2008, pp. 69-93.

[3] Le immagini inserite nel presente articolo sono tratte da Masini & Montanari, 2003.

Bibliografia

- Batini, F. (2008). *L’Isola Sconosciuta. Un progetto di orientamento narrativo. Metodi e risultati*. Lecce: Pensa.
- Batini, F. (2009). *L’orientamento narrativo. Le narrazioni per rispondere al bisogno orientativo odierno*. In Loiodice, I. (A cura di). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente* (pp. 137-156). Bari: Progedit.
- Bernardi, M. (2008). *Dietro le quinte del racconto*. In Beseghi, E. (A cura di). *Infanzia e racconto* (pp. 69-93). Bologna: Bononia University Press.
- Beseghi, E. (2008). *La passione secondo Montag*. In Beseghi, E. (A cura di). *Infanzia e racconto* (pp. 1-21). Bologna: Bononia University Press.
- Bettelheim, B. (1977). *Il mondo incantato*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J. (2002). *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Laterza.
- Calabrese, S. (2011). *Le narrazioni nelle menti dei bambini*. *Liber*, 90, 18-24.
- Cambi, F. (2002). (A cura di). *Mostri e paure nella letteratura per l’infanzia*. Firenze: Le Monnier.
- Capurso, M. & Trappa, M. (2005). *La casa delle punture*. Roma: Magi.
- Dahl, R. (1997). *Matilde*. Milano: Salani.
- Dallari, M. (1980). *La fata intenzionale. Per una pedagogia della fiaba e della controfiaba*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dautremer, R. (2010). *Nat e il segreto di Eleonora*. Roma: Gallucci.
- Ende, M. (2010). *La storia infinita*. Milano: Tea.
- Gopnik, A. (2009). *Il bambino filosofo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Jedlowski, P. (2000). *Storie comuni*. Milano: Bruno Mondadori.
- Kanizsa, S. & Dosso, B. (1998). *La paura del lupo cattivo*. Roma: Meltemi.
- Levorato, M. C. (1988). *Racconti, storie, narrazioni*. Bologna: il Mulino.
- Loiodice, I. (2009). *Apprendimento permanente per orientarsi nella società della conoscenza*. In Loiodice, I. (A cura di). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente* (pp. V-XXV). Bari: Progedit.
- Maccheroni, G., Guerra, M. & Montella M. T. (2011). *Il bambino in ospedale e il suo spazio di vita*. *Infanzia*, 2, 127- 131.
- Marcoli, A. (1993). *Il bambino nascosto*. Milano: Oscar Mondadori.
- Marcoli, A. (1999). *Il bambino arrabbiato*. Milano: Oscar Mondadori.
- Marcoli, A. (1999). *Il bambino perduto e ritrovato*. Milano: Oscar Mondadori.
- Masini, B. & Montanari, D. (2003). *La casa con tante finestre*. Milano: Carthusia.

- Nava, E. (2008). *Andrea e Lu e la zuppa di pesce stellare*. Roma: Fanucci.
- Scardicchio, A. C. (1998). *La formazione degli operatori sanitari. Una questione...di storie*. In Liodice, I. (A cura di) *Bambini in ospedale. Tra cura e formazione* (pp. 109-135). Bari: Adda.
- Thomas, H. (2003). *Il dolore infantile nel mito*. Roma: Magi.
- Varano, M. (1998). *Guarir con le fiabe*. Roma: Meltemi.

L'orientamento con i romá *di Gianluca Di Giovine*

L'orientamento come necessità della vita, in quanto parte integrante del processo formativo di ciascuna persona, svolge un ruolo fondamentale anche nel processo inclusivo dei migranti e delle culture altre,

come le popolazioni Roma e Sinti. Le pratiche e i saperi per l'orientamento e l'inclusione delle popolazioni Roma spesso sono frutto di paradigmi assimilazionisti, mentre riteniamo che, il processo inclusivo deve porre al centro dell'azione le differenze per costruire uno spazio comune.

The guideline like necessity of the life, as it leave integrating of the formative process of every person, carries out a fundamental role also in the process including of the migrants and the cultures others, like the populations Roma and Sinti. Practical and the knowledges for the guideline and the inclusion of the Rome populations often are fruit of integration paradigms, while we think that, the process including must place to the center of the action the differences in order to construct a common space.

1. L'orientamento con i romá

La società contemporanea si configura come una società complessa, poliedrica, polifunzionale, una società del cambiamento permanente, nella quale il cambiamento continuo è la costante dell'attuale assetto politico, economico e sociale. Una società a variazione illimitata, permeata dal carattere dell'ulteriorità, della provvisorietà e da una proliferazione di teorie e pratiche. Risulta interessante analizzare l'attuale situazione, attraverso la lettura *delle pratiche e i discorsi* foucaultiani e, constatare, come la proliferazione dei discorsi sul sesso era oggetto di una precisa volontà di sapere, di un potere sapere (Foucault, 2009) anche l'enorme mole di informazioni, comunicazioni e conoscenze possono contribuire alla realizzazione di uno stato confusionario, disorientato e organicamente disorganico ad un preciso campo di potere-sapere. D'altronde lo stesso Foucault nella prefazione all'edizione italiana della *Volontà di sapere*, sottolinea come la sessualità è solamente un aspetto o un esempio di una problematica più generale, ossia si domanda se «nelle società moderne, la produzione di discorsi cui si è attribuito un valore di verità è legata ai vari meccanismi di potere» (Foucault, 2009, p. 8). Pensiamo all'uso smoderato del prefisso *post*, adoperato accanto a molte parole (post-modernità, post-industriale, post-lavoro ecc...), che per molti versi viene adoperato in termini semantici, ma per altri, sembra assumere il ruolo di codice per esprimere un «disorientamento che si fa moda, rinvia ad un oltre che non sa nominare, ma resta legato ai contenuti che nomina e lega» (Beck, 2000, p. 13). In questo crocevia di pratiche, conoscenze e informazioni emerge con forza e preponderanza il *rischio* di perdersi nel vortice di una società liquida (Bauman, 2006). La società del rischio, della possibilità concreta e fattuale di disorientarsi, di perdersi nel *mare magnum* della proliferazione di pratiche, discorsi, verità, assume una valenza ri-organizzativa per il dispiegarsi, l'espletamento di pratiche di orientamento.

L'orientamento, nella sua accezione etimologica, è un orientare, ossia un processo attraverso il quale si stabilisce la posizione di qualcosa rispetto ai punti cardinali, un volgersi verso Oriente e quindi riconoscere i punti cardinali del luogo.

In una società complessivamente disorientante, perché attraversata da una mole esorbitante di informazioni, comunicazioni e pratiche discorsive, i soggetti partecipi dell'ambiente sociale rischiano di perdersi, di trovarsi in uno stato di perenne confusione, nella quale non riconoscono i punti cardinali della loro esistenza, sono disorientati e pertanto necessitano di interventi di orientamento, per stabilire la propria posizione e il proprio cammino.

L'orientamento è inteso da una parte come sinonimo di educazione alla vita, un intervento finalizzato a porre la persona nelle condizioni di poter effettuare delle scelte personali circa il proprio progetto personale/professionale e di vita; dall'altra parte come quella parte dell'educazione alla vita

centrata sulla costruzione della propria 'impiegabilità' e di percorsi professionali pienamente soddisfacenti, di sviluppo del proprio capitale umano.

Noi crediamo che ogni uomo, nel proprio processo di formazione, si orienta verso obiettivi, finalità che intersecano l'istruzione, il lavoro, la formazione, l'esistenza. Educazione è vita, sosteneva Dewey, la vita stessa è un continuo orientamento verso una crescita che non ha punti di arrivo, ma è illimitata, seppur dentro la provvisorietà, la transitorietà, il limite costitutivo dell'uomo stesso.

Pertanto l'orientamento, la crescita di ogni essere umano, ha bisogno di una direzione (Dewey, 2004), di essere guidata, in quanto lo stato di immaturità dell'uomo è positivamente inteso come «abilità a svilupparsi» (Dewey, 2004, p. 47) e orientarsi nella vita.

Un orientamento non come dirigismo dell'esistenza altrui, ma un orientamento come accompagnamento, come processo di ri-definizione continua della propria esistenza, nel quale l'autonomia e la partecipazione alla vita democratica rappresentano le finalità principali e, superano, la netta e rigida separazione tra orientante e orientato (Freire, 2002); un orientamento inserito nella formazione continua. Infatti, lo stesso Consiglio dell'Unione Europea definisce l'orientamento come quel processo che deve «contribuire attraverso una serie di attività, a mettere in grado i cittadini di ogni età ed in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze ed i propri interessi, di prendere decisioni in materia di istruzione, formazione ed occupazione, nonché di gestire i propri percorsi personali di vita nelle attività di formazione, nel mondo professionale ed in qualsiasi altro ambiente in cui si acquisiscono e/o si sfruttano tali capacità e competenze» (Consiglio dell'Unione Europea del 18 maggio 2004).

2. La condizione dei *romá* e l'orientamento

L'orientamento come necessità della vita, in quanto parte integrante del processo formativo di ciascuna persona, svolge un ruolo fondamentale anche nel processo inclusivo dei migranti e delle culture altre, come le popolazioni *Romá* e *Sinti*.

La condizione delle popolazioni *Romá* in Capitanata è l'oggetto di ricerca della nostra tesi di dottorato in Scienze del Benessere (Università degli Studi di Bari "A. Moro"), il lavoro si prefigge lo scopo di indagare quanto le condizioni abitative e sociali dei 'campi rom', gli interventi di medicina sociale, di igiene pubblica influiscono sullo stato di salute delle stesse popolazioni *Romá*, condizionandone la cultura dell'emergenza sanitaria, del ricorso esclusivo al pronto soccorso e il rifiuto di una prospettiva di cura.

I "campi Rom" nel nostro paese nascono come risposta all'ondata migratoria dei *Romá* provenienti dai paesi dell'est Europa. Sono interventi messi in atto dalle pubbliche amministrazioni per regolarizzare situazioni di vita irregolari, ossia di persone che vivevano in campi illegali o edifici abbandonati (Sigona, 2002). I campi sono costruzioni del paese 'ospitante' per regolarizzare, controllare e gestire situazioni di ordine sanitario e sociale (Brunello, 1996). Le condizioni della maggior parte dei campi rom sono pessime, situazioni di degrado socio-ambientale che condizionano la vita delle persone, il lavoro, la frequenza scolastica per i minori e il dialogo con le persone autoctone.

Pertanto riteniamo opportuno sottolineare l'idea che prima di ogni progettazione orientativa e formativa con le popolazioni *Romá*, sia necessario uscire dalla logica dell'utilizzo del paradigma 'campo' e promuovere politiche abitative capaci di garantire a tutti il diritto ad "un tenore di vita sufficiente a garantire la salute e il benessere proprio e della sua famiglia, con particolare riguardo all'alimentazione, al vestiario, all'abitazione e alle cure mediche e ai servizi sociali necessari" (Art. 25 Dichiarazione Universale dei Diritti Umani).

Ricordiamo che l'Italia, a seguito di un istanza presentata alla commissione europea dalla ERRC (European Roma Rights Centre) nel maggio 2009 relativa alla violazione della normativa comunitaria e dei diritti fondamentali di *Rom* e *Sinti* da parte del governo italiano nell'attuazione del censimento nei 'campi nomadi', è stata multata dall'Unione Europea, così come è stata 'ripresa' sempre dall'Unione Europea per le condizioni dei 'campi rom' dopo la pubblicazione del *reportage* dell'ERRC nel 2000 (ERRC, 2000).

Oltre alle condizioni dei campi rom, ciò che si contesta è proprio l'utilizzo del paradigma campo in quanto come sottolinea l'antropologo Piasere «l'allestimento in positivo o in negativo dei campi-sosta è dettato da motivi di ordine protezionistico verso i centri rituali o i centri abitati in genere ed è una forma di rigetto indiretto. Nel momento in cui un comune mette a disposizione un'area tutto il restante territorio diventa tabù» (Piasere, 1991, p. 193).

Riteniamo importante uscire dalla logica del campo per stimolare un *welfare* inclusivo capace di promuovere la piena partecipazione dei *Romá* alla delineazione di politiche abitative che garantiscono un'esistenza dignitosa.

2.1 L'agenzia di accompagnamento

Le pratiche e i saperi per l'orientamento e l'inclusione delle popolazioni *Romá* spesso sono frutto di paradigmi assimilazionisti, di prospettive integrazioniste, le quali fanno posto alle popolazioni *Romá*, con un obiettivo chiaro: quello di rendere conformi la vita, le abitudini, le tradizioni della cultura *romaní* alla normalità della società ospitante.

Mentre riteniamo che il processo inclusivo concerni la costruzione di uno spazio etico, nel quale le differenze rappresentano il modo stesso di esprimersi della realtà (Deleuze, 1997); uno spazio etico che rappresenta il centro dell'azione inclusiva, non per affermare le differenze in una prospettiva di tolleranza delle diversità, bensì per co-costruire un pensiero comune, per fare trans-cultura (Pinto Minerva, 2007), ossia elaborazione di uno spazio 'aperto e delimitato' nel quale è possibile riconoscersi e riconoscere l'altro.

La peculiarità delle differenze nel processo inclusivo non mira alla centralizzazione delle differenze in una bica prospettiva comunitarista, e non riguarda solamente il riconoscimento delle differenze stesse, bensì la progettazione di un processo nel quale le differenze hanno il compito di dar vita ad uno spazio comune. Esso non deve essere inteso come spazio altro rispetto alle differenze, nell'ottica di un'interpretazione dialetticamente hegeliana, ma nella cornice della dialogica di Morin (Morin, 2005), di una doppia logica, per far dialogare ad anello ciò che sembrano i contrari, i quali si nutrono uno dell'altro, riescono a riconoscere nell'altro verità; ciò che si ritengono contrari sono costitutivi di una coabitazione complessa (Ianes, 2006), dove ognuno può prendere dall'altro, per adibire uno spazio in costante riformulazione, riorganizzazione, trasformazione.

Così l'inclusione e l'interculturalità rappresentano prassi educative per tutti, basate su due principi democratici, fondamentali e complementari: equità e differenze (Volpicella, in press).

Le pratiche di orientamento nei confronti delle popolazioni *Romá* devono superare la logica della mera assistenza e assumere la partecipazione come indice di qualità delle pratiche inclusive. La storia del popolo *Romá* è intrisa di rifiuti, di esclusioni, di ghettizzazioni, che hanno contraddistinto le politiche e i modelli di integrazione/sfruttamento degli stessi.

Possiamo distinguere tre modelli, che si sono succeduti nel corso del tempo:

- a) modello balcanico, che evidenzia l'inserimento dei *Romá* nelle strutture socio-economiche attraverso il regime fiscale e lo sfruttamento della forza-lavoro;
- b) modello occidentale, che non prevede l'inserimento dei *Romá* nelle strutture socio-economiche, salvo un loro annullamento culturale;
- c) modello spagnolo, è una variante del modello occidentale, che prevede una rigida 'sedentarizzazione' e de-culturazione per una assimilazione culturale al paese 'ospitante' (Piasere, 2009).

Uscire dalla logica assimilazionista non significa abbandonare la strada di una co-direzione formativa, ma organizzare l'orientamento attraverso la costituzione di un'agenzia di accompagnamento a regia pubblica capace di coniugare due aspetti fondamentali per l'inclusione delle popolazioni *Romá*: iniziative a sostegno delle capacità lavorative e promozioni di percorsi a sostegno dell'abitare, del diritto alla casa. L'uso del termine accompagnamento, sta ad indicare un mutamento di paradigma, in quanto non si tratta semplicemente di offrire assistenza legale e informativa ai

soggetti interessati, ma di farsi compagno (*cum-panis*), farsi prossimo nel processo inclusivo. Farsi prossimo come co-responsabilizzazione per la costruzione di un sentiero partecipativo e inclusivo, come superamento della logica binaria integrante/integrato.

L'intervento dell'agenzia di accompagnamento deve sempre ruotare attorno ai due assi del lavoro e dell'abitare, in quanto vanno pensati congiuntamente.

L'UE ha già sottolineato più volte la necessità di una migliore integrazione dei Rom, da ultimo in una relazione dell'aprile 2010 (IP/10/407). La normativa dell'UE (in particolare la direttiva sulla parità di trattamento) obbliga già gli Stati membri a garantire alle minoranze etniche, come i *Romá*, parità di accesso all'istruzione, all'alloggio, all'assistenza sanitaria e all'occupazione. Secondo una relazione, pubblicata nel dicembre 2010 dalla *task force* della Commissione sui *Romá*, non esistono ancora misure energiche e proporzionate che affrontino i problemi sociali ed economici di gran parte della popolazione *Romá* nell'UE (MEMO/10/701).

Pertanto i diritti all'istruzione, all'alloggio, all'assistenza sanitaria e all'occupazione rappresentano le linee guida da tener costantemente presenti e sotto monitoraggio per l'espletamento delle pratiche inclusive. L'agenzia di accompagnamento deve lavorare in tal senso, in un'ottica sistemica, all'interno della rete sociale e cittadina.

La regia pubblica sta a significare proprio la sua natura sistemica, di relazione con le altre realtà locali, di sistema integrato; per pubblico non intendiamo qualcosa di istituzionale, di statale, ma pubblico inteso come spazio e luogo di tutti, entro il quale le istituzioni e tutte le realtà sociali, educative, rappresentative del mondo *Romá* giocano un ruolo importante, tutti sono co-protagonisti dello sviluppo inclusivo delle proprie comunità.

L'agenzia di accompagnamento si pone l'obiettivo di sviluppare le capacità e l'autonomia delle persone *Romá*, attraverso un percorso graduale di sostegno, promozione e valorizzazione delle competenze lavorative. Esse maturano in un contesto dialogico, dove i soggetti coscienti delle proprie competenze lavorative conoscono il mercato del lavoro della società ospitante e ricercano un punto di mediazione tra le due istanze. I *Romá* sono considerati i «signori delle sfasature» (Piasere, 2009, p. 93) della società dei *Gagè* (non rom). Continua Piasere «dal momento che non esistono mercati perfetti, i rom si sono proposti, unici in alcune zone, come colimatori di vuoti, facendo pervenire beni e servizi in regioni che il sistema distributivo a fatica raggiungeva» (Piasere, 2009, p. 94).

La conoscenza di antichi mestieri, tradizionalmente e culturalmente legati ai *Romá*, come le compagnie del mondo del circo, dello spettacolo viaggiante, il lavoro del rame, del ferro, del bronzo, della legna, il vecchio mestiere di sensali di cavalli, possono rappresentare competenze e abilità atte a introdursi nelle zone di sfasatura del mercato locale, dovute all'egemonia del mercato globale, e promuovere lavori di qualità.

Naturalmente possono essere previsti all'interno delle attività dell'agenzia di accompagnamento corsi di formazione al lavoro e corsi di sviluppo all'auto-imprenditorialità e costituzione di cooperative.

Un possibile connubio tra il lavoro e l'abitare, può riguardare l'utilizzo delle competenze lavorative edili, per il recupero di cascine, edifici pubblici dismessi, di casolari abbandonati e così promuovere pratiche di autocostruzione della propria casa e recupero delle aree dismesse e abbandonate, come espresso, anche dal *Rapporto conclusivo dell'indagine sulla condizione di Rom, Sinti e Caminanti in Italia*, redatto dalla Commissione straordinaria per la tutela e la promozione dei diritti umani del Senato (9/2/2011).

Un'azione di riconoscimento di un diritto e di recupero del territorio che è concretizzabile con l'impegno diretto di tutti i soggetti dell'agenzia di accompagnamento e può concretizzarsi attraverso la pratica dell'enfiteusi: le persone acquisiscono i diritti sulla casa costruita e non sul suolo (dunque non potrebbero rivendere senza un'autorizzazione dell'ente locale).

L'agenzia di accompagnamento, sempre nel merito del diritto alla casa, potrebbe svolgere il ruolo di un'autentica agenzia sociale di intermediazione abitativa, capace di superare i pregiudizi attorno ai *Romá*, e quindi i proprietari dei locali possono sottoscrivere i contratti di locazione con l'agenzia

stessa. Agenzia che può regolarsi al proprio interno, stilando un regolamento da far sottoscrivere a tutti i soci, che disciplina l'assegnazione dei locali stessi.

3. Conclusioni

L'orientamento con le popolazioni *Romá*, naturalmente potrà concernere altri aspetti importanti e peculiari per la qualificazione di ogni esistenza, pensiamo al contributo culturale, allo scambio interculturale che l'agenzia di accompagnamento può elaborare nel proprio percorso.

Un dato sicuramente fondamentale è la promozione della partecipazione diretta dei *Romá* nella costituzione dell'agenzia di accompagnamento e nella costruzione delle pratiche inclusive.

Un orientamento visto nell'ottica di pratiche e saperi co-costruiti e co-gestiti, garantendo la piena partecipazione di ogni persona ai processi consultivi e decisionali.

Orientamento come costante formazione alla vita democratica, dove pratiche e saperi si intersecano in esperienze condivise (Dewey, 2004); orientamento come educazione alla pace, intesa come convivialità delle differenze (Bello, 2006).

Bibliografia

- Bauman, Z. (2006). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck, U. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Bello, A. (2006). *Convivialità delle differenze*. Molfetta: La meridiana.
- Brunello, P. (1996) *L'Urbanistica del Disprezzo*. Roma: Manifestolibri.
- Deleuze, G. (1997). *Differenza e ripetizione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni.
- ERRC, (2000). *Il paese dei campi. La segregazione razziale dei Rom in Italia*. I Libri di Carta, Ottobre.
- Foucault, M. (1978). *La volontà di sapere. Storia della sessualità*. Milano: Feltrinelli.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Piasere, L. (1991). *Popoli delle discariche. Saggi di antropologia zingara*. Roma: Cisu.
- Piasere, L. (1995). *Comunità girovaghe, comunità zingare*. Napoli: Liguori
- Piasere, L. (1999). *Un mondo di mondi: antropologia delle culture rom*. Napoli: Ancora.
- Piasere, L. (2009). *I rom d'Europa*. Roma-Bari: Laterza.
- Pinto Minerva, F. (2007). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Morin, E. (2005). *Il Metodo*. Vol. 6: *Etica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sigona, N. (2002). *Figli del ghetto. Gli italiani, i campi nomadi e l'invenzione degli zingari*. Nonluoghi libere edizioni.
- Volpicella, A.M. (in press). *L'educazione intercultural democratica tra politiche dell'immigrazione e politiche per l'integrazione*.

La necessità di valutare e orientare le prassi didattiche degli insegnanti *di Rossella D'Ugo*

Muovendo dalla necessità di una costante riflessione sulle teorie e le prassi che riguardano la professione degli insegnanti, il contributo prova ad analizzare la necessità di valutare e orientare le loro prassi didattiche, così da accrescere, da un lato, il loro sapere professionale e, dall'altro lato, al fine di procedere senza sosta verso un duplice obiettivo: la qualità della didattica e, conseguentemente, la qualità dell'istruzione.

Starting from the need of a constant reflection on theories and practices which concern the teacher's profession, this article focuses on the importance of evaluating such teaching practices in order both to improve teacher's professional knowledge and to move towards two major goals: teaching quality and thus, instruction quality.

Come tutte le professioni a carattere educativo, anche quella dell'insegnante necessita, oggi più che mai, di una costante riflessione in merito alle proprie teorie e alle proprie prassi, così da poter essere orientata e indirizzata verso un miglioramento sempre crescente.

In linea con questa premessa, la Commissione delle Comunità europee, nel 2000, presenta una raccomandazione estesa a tutti gli stati membri, nella quale invita alla collaborazione europea per la valutazione della qualità dell'insegnamento scolastico [1]. L'obiettivo principale è quello di aprire un dialogo in merito alla valutazione della qualità della didattica e ai relativi indicatori, così da sfruttare la diversità e la ricchezza degli approcci esistenti puntando su un proficuo scambio di informazioni al fine di condurre tutti i Paesi verso una elevata qualità dell'istruzione. È in questo contesto che inizia l'indagine verso la ricerca di un "modello di valutazione dei docenti". Tema delicato e decisamente complesso, che comincia ad interessare - da circa due decenni - molti paesi, nei quali vengono introdotti diversi modelli di accountability degli insegnanti: dalla "tradizionale" ispezione esterna basata sui processi all'autovalutazione della scuola, dalla valutazione standardizzata degli apprendimenti degli alunni, alla valutazione individuale interna effettuata dal capo di istituto. Se da un lato le diverse tipologie valutative si intersecano sempre di più, creando delle vere e proprie reti di valutazioni interne ed esterne, individuali e collettive, dall'altro lato diventa sempre più difficile delineare (o almeno provare ad ipotizzare) un unico modello di "valutazione delle prassi didattiche dei docenti".

È del febbraio 2012, invece, la lettera del Ministro Profumo, indirizzata ai dirigenti scolastici, nella quale si sottolinea che le ultime raccomandazioni dell'Unione europea al Governo italiano fanno riferimento proprio al tema della valutazione delle scuole e al riconoscimento della professionalità degli insegnanti. Si legge, nello specifico, che "è necessario procedere, attraverso percorsi sperimentali che coinvolgano le scuole, ad individuare i meccanismi più idonei a valutare e migliorare la qualità del servizio scolastico e la professionalità dei docenti". Non solo. Si sottolinea anche che «i nuovi percorsi sperimentali di valutazione saranno sottoposti al monitoraggio e alla lettura attenta e autorevole dell'OCSE che potrà così attestare la validità delle azioni messe in campo, in un quadro di confronto europeo ed internazionale» [2].

Ma cosa significa in concreto valutare gli insegnanti e le loro prassi didattiche al fine di orientare costantemente la loro professionalità? La principale finalità è, senza alcun dubbio, quella di condurli verso la razionalizzazione delle loro scelte educative così da indirizzarli, da un lato, verso una migliore qualità del proprio insegnamento e, dall'altro lato, verso un adeguato apprendimento dei loro alunni. Scurati, in proposito, ci ricorda che «la valutazione dell'insegnante deve consistere unicamente in una verifica pedagogica, per cui la gestione delle interazioni tra le potenziali capacità, le inclinazioni ed i bisogni del docente e la qualità, la quantità e soddisfazione della sua attività è finalizzata, e tale deve restare, unicamente alla razionalizzazione delle decisioni educative» (Mariani, 1991, p. 6).

È facilmente comprensibile, però, come la sola ipotesi di una valutazione in merito alle proprie prassi didattiche, generi negli insegnanti, da un lato, certamente la consapevolezza di un possibile miglioramento della propria professionalità, ma, dall'altro lato, anche un radicato timore e una "diffidenza" difficilmente superabili. Per provare ad arginarli, sembra necessario assumere (e farla assumere anche agli insegnanti) proprio la sfida della qualità della didattica attribuendole il chiaro ruolo di «principio regolatore della propria azione professionale, riconoscendola non tanto come richiesta del sistema sociale, bensì come tensione originaria dell'azione pedagogica verso lo sviluppo del potenziale umano e la riflessione critica sull'atto educativo» (Barbier, 1989, p. 18). Qualità delle prassi didattiche degli insegnanti, qualità che determina, potremmo dire "a cascata", una migliore qualità degli insegnamenti e dei relativi apprendimenti nello specifico, ma una migliore qualità del sistema scuola in generale.

Precisiamo ulteriormente e ancor più esplicitamente che l'ipotesi di valutare le prassi didattiche trattiene in sé una direzione per cui «non si tratterà di valutare gli insegnanti, ma piuttosto di misurare e verificare [...] l'aderenza o la prossimità della loro condotta professionale ad alcuni standard che la ricerca, l'esperienza, la *communis opinio*, l'organizzazione del lavoro ritengono costitutivi di una professionalità in esercizio rappresentabile come una base di conoscenza, insieme osservabile e implementabile» (Margiotta, 1999, p. 174), così da orientarli nel miglior modo possibile verso una professionalità sempre più responsabile ed esperta. Ed è qui, allora, che si apre il complesso problema della determinazione di standard adeguati per fare quanto sostenuto sino a questo momento: vi è la necessità di declinare empiricamente l'idea di *qualità* nell'ambito dell'insegnamento, passando attraverso la complessa identificazione di standard precisi e congruenti alla figura di un insegnante, ugualmente, di *qualità*.

Per molto tempo, in realtà, l'insegnante e il suo "rispettivo insegnamento" sono stati valutati solo in base alle ricadute che determinavano sull'apprendimento dei propri studenti. Questo modo di procedere, fondato prettamente su una teoria che postula una relazione di causa ed effetto tra fattori di *process* e fattori di *product* (cioè, si valuta l'insegnante solo sulla base di ciò che è in grado di realizzare in classe) soffre, però, di una grave insufficienza epistemologica: si giudica l'adeguatezza di un comportamento professionale rispetto ad un dato modello, ma lo stesso modello non viene mai messo in discussione, anzi, legittima l'atto del valutare (Erdas, 1991, p. 86). La necessità pare essere, allora, quella di «allargare le basi empiriche del giudizio (non solo i risultati d'insegnamento, ma anche il comportamento degli insegnanti e le esperienze degli alunni)» (Erdas, 1991, p. 87). Senza una adeguata riflessione su queste tre fonti - prima singolarmente una ad una e poi valutandone le correlazione - infatti, i risultati ottenuti dagli allievi, il comportamento di chi insegna (nel senso per noi di prassi didattiche) e le esperienze di chi apprende, sarebbe molto difficile comprendere come deve e dovrebbe agire l'insegnante nelle molteplici situazioni didattiche.

Un'analisi così formulata, allora, deve procedere al pari di una vera e propria teoria critica: deve offrirci conoscenze e proposte che permettano «a chi le riceve di sapere in quali condizioni esse possono essere falsificate ed in quali confermate» (Erdas, 1991, p. 90). Così come una teoria, infatti, il modello che presiede un determinato tipo di analisi delle prassi didattiche degli insegnanti, deve essere costantemente sottoposto ad una realistica verifica empirica, al fine di non rimanere ancorati soltanto ad una teoria che rimanga un'utopia. Verifica che può essere attuata, chiaramente, solo se «gli agenti a cui è indirizzata sono liberamente in accordo con essa» (Erdas, 1991, p. 90). Nel nostro caso gli insegnanti. Ed è proprio su questo accordo che si àncora un possibile orientamento di questa categoria di professionisti e una vera e propria crescita del sapere professionale. Sapere senza il quale sarebbe impossibile sia il determinarsi di una adeguata crescita professionale, sia un'analisi critica in grado di innescare un nuovo processo di riconoscimento della propria identità di insegnante, perché «chi è valutato non si limita a prendere atto di un giudizio o di un voto, ma li «reintegra in un processo di riconoscimento della propria personalità, a partire proprio dall'immagine che gliene forniscono gli altri» (Erdas, 1991, p. 101). E questo vale tanto più se chi è "indagato", proprio come l'insegnante, ha una posizione professionale che dovrebbe essere caratterizzata da una certa autonomia nella condotta della propria attività. Gli insegnanti, infatti, a differenza di molte altre

classi professionali, godono (potrebbero godere) di un'identità da professionisti e non di semplici funzionari. Purtroppo, però, il sistema scolastico, in particolare, e la società tutta, in generale, non sono sempre stati (e non lo sono tuttora) in grado di riconoscere la loro vera identità, relegandoli spesso a ruoli anche al di sotto di semplici funzionari. Sottoporli, allora, ad una seria e rigorosa riflessione sulle proprie prassi didattiche, offre la possibilità, da un lato, di orientare gli insegnanti "relegati" in ruoli esclusivamente esecutori verso un cambiamento e una nuova consapevolezza della loro professione e, dall'altro lato, di provocare nella società una rivalutazione di una categoria così importante per lo sviluppo dei cittadini di domani. Per superare questo stato di "semi-professionalità", come lo chiama Erdas (1991, p. 113), ovvero uno stato intermedio tra quello del funzionario pubblico e quello delle professioni liberali, sono però necessari almeno due accorgimenti: da un lato, l'analisi delle loro prassi didattiche, così come l'abbiamo descritta, deve condurre ad una successiva formazione e ad un consapevole ri-orientamento della loro professionalità, dall'altro lato, i dirigenti scolastici, i pedagogisti o chiunque sia impegnato, a vari livelli, a definire modelli che orientino gli insegnanti, devono poi garantire al corpo docente spazi autonomi di decisione. Il problema, infatti è che non vi è sempre una vera saldatura tra momenti ideativi e momenti istituzionali. Se anche, infatti, l'analisi delle prassi didattiche degli insegnanti, sostenuta da una adeguata formazione, spingesse questa categoria di professionisti a prendere in mano con maggiore autonomia il loro lavoro, sarebbe necessario, parallelamente un vero sostegno da parte delle istituzioni. Un orientamento di questo tipo alla professionalità docente, infatti, non può essere sostenuto solo dall'introduzione di nuove consapevolezze e basta: occorre, infatti, che un processo di tale portata coinvolga l'intero sistema, dall'alto verso il basso. Allora, uno dei punti fondamentali per consentire ad un'accurata analisi delle prassi didattiche degli insegnanti di farsi momento cardine della loro professionalità, è quello di legarla a doppio filo con la ricerca educativa, così da darle, in più, un sempre rinnovato statuto epistemologico e prasseologico.

La ricerca alla base di una riflessione sulle prassi didattiche degli insegnanti muove innanzitutto dall'analisi dell'insegnamento: si tratta, nello specifico, di una ricerca descrittiva che ha il compito di «chiarire la natura dei fattori agenti in una situazione, in quale misura essi siano presenti, i legami e le relazioni che li collegano gli uni agli altri» (Margiotta, 1999, p. 24).

Seguendo ancora Erdas in proposito, pare che le ricerche relative all'analisi dell'insegnamento si siano prevalentemente concentrate intorno a:

1. studi dei rapporti tra efficienza degli insegnanti e le loro caratteristiche personali e di preparazione: si parla di studi sulla "teacher effectiveness";
2. studi riguardanti i rapporti di interdipendenza tra il comportamento messo in atto dall'insegnante e il comportamento attuato dagli studenti all'interno della classe: si parla, in questo caso, di studi "classroom behaviours";
3. studi relativi al comportamento degli insegnanti;
4. studi sugli effetti che certe variabili d'insegnamento producono dal punto di vista cognitivo ed emotivo degli allievi;
5. studi, infine, detti "a posteriori", perché mirati a confrontare i risultati di apprendimento degli allievi con la relativa qualità dell'insegnamento che li avrebbe prodotti (Erdas, 1991; Margiotta, 1999, p. 24).

I rischi comuni a questi studi appaiono però molteplici: per prima cosa, infatti, in ciascuno dei casi citati, il ricercatore si interroga prevalentemente in merito al "che cosa fa" l'insegnante, rischiando di perdere di vista, invece, le sue specifiche caratteristiche; in secondo luogo, poi, indagando seppur con estremo rigore quanto ci si propone, vi è talvolta il rischio di perdere di vista il contesto nel quale si è immersi proprio durante l'indagine; e, infine, mirando soltanto all'indagine degli aspetti cognitivi e metodologici dell'intervento educativo dell'insegnante, vi è il rischio di neutralizzare, seppur inconsapevolmente, le sue variabili personali (Margiotta, 1999, pp. 24-25).

La letteratura, inoltre, sottolinea che i modelli relativi al come si deve insegnare e al come, in realtà, si insegna risultano spesso insufficienti per almeno tre motivi: per prima cosa, spesso, le variabili ricercate, non sono sempre variabili propriamente dell'insegnante, ma, anzi, spesso sfuggono al suo

stesso controllo; in secondo luogo, è molto difficile “graduare” le variabili in rapporto alle specifiche situazioni didattiche osservate; e, infine, cosa ancora più complessa da arginare, spesso le variabili sono addirittura identificabili come valori di una stessa variabile. Per cercare di rispondere a queste problematiche, così da superarle, Erdas propone un modello centrato sulle competenze dell’insegnante, partendo dal presupposto che «nella realtà non esiste l’insegnamento, ma solo l’insegnante che insegna» (1991, p. 172) e dunque ogni teoria dell’insegnamento è una teoria dell’insegnante, una teoria della competenza dell’insegnante, il che equivale a prendere coscienza del fatto che, valutando le prassi didattiche degli insegnanti, non si valutano solo le loro abilità (anzi, dovremmo dare queste per scontate), ma si valuta quando e come si decide di metterle in atto e di farle divenire, appunto, prassi.

Il punto di forza di un modello così strutturato pare essere allora, in primis, il fatto che non si dà mai per scontata la nozione di ciò che agisce come variabile indipendente nell’insegnamento/azione didattica. Il rischio, infatti, nelle ricerche che conducono all’analisi delle prassi didattiche degli insegnanti, è spesso quello di assumere come variabili indipendenti alcuni aspetti di una situazione didattica che non hanno di fatto alcuna caratterizzazione teorica. Così, il suo modello si fonda sull’articolazione di due componenti tra loro legate per mezzo di un rapporto che potremmo definire circolare o quantomeno bidirezionale: la prima pone attenzione ai criteri in base ai quali decidere quali variabili sono effettivamente da includere/escludere nel modello, mentre la seconda, una volta definite le variabili, le descrive tenendo conto dei valori che potrebbero assumere. Nello specifico, i criteri assunti sono: la *controllabilità* (le variabili devono essere tali che l’insegnante possa manipolarle e gestirle durante il suo fare didattico), l’*efficacia* (le variabili devono chiaramente avere effetto sui risultati di apprendimento degli alunni), la *compatibilità* (le variabili devono essere tra loro compatibili e non devono assolutamente escludersi a vicenda) e la *misurabilità* (le variabili devono essere misurabili, devo cioè poter loro attribuire un valore numerico). In questi termini, allora, il modello permette di definire, a sua volta, un buon numero di ulteriori modelli di insegnamento (che avranno tra loro le stesse variabili, ma sarà loro attribuito un valore differente) così da porli a confronto ed offrire, inoltre, un quadro semicompleto delle molteplici situazioni didattiche (assumendo così un ruolo classificatorio). L’analisi dei diversi modelli, dato per noi di principale interesse, permette anche di elaborare nuovi indicatori di qualità dell’insegnamento (assumendo in questo caso, invece, un ruolo euristico) (Erdas, 1991, pp. 151-161), che possano, in un secondo momento, orientare la professione degli insegnanti.

Così come il nostro intento in queste pagine, il *modello* sente l’esigenza, da un lato, di riflettere maggiormente su una ricerca mirata all’orientamento della professionalità e, dall’altro lato, di difendere gli insegnanti e tutti i professionisti della scuola dal rischio di assoggettarsi a mode che assumono come preminente una didattica puramente metodologica, non fondata adeguatamente su basi teoriche. Caratteristica del modello, perciò, come abbiamo visto, quello di puntare l’attenzione sulla variabile indipendente delle azioni didattiche, includendo, allo stesso tempo, criteri specifici sui quali fondare un ipotetico modello di competenze dell’insegnante.

Ma chi dovrebbe analizzare e valutare, per poi orientarle, le prassi didattiche dell’insegnante e, soprattutto, attraverso quale metodologia? egli stesso? i suoi alunni? i suoi colleghi? il direttore scolastico/il pedagogo? un apposito comitato di valutazione? Ponendo la stessa domanda nel corso di una ricerca operativa dal titolo “La valutazione del sistema formativo nella scuola elementare” (AA.VV., 1993), ne emerse che chi può analizzare le prassi didattiche degli insegnanti sono, al primo posto, “loro stessi” e, al secondo, “i propri alunni”. Le risposte, quindi, sembrano rimandare ad una analisi che potremmo definire esclusivamente interna alla classe. All’ultimo posto tra le risposte, di conseguenza, “un apposito comitato di valutazione”.

A nostro parere, propendendo per una posizione che sappia integrare i diversi “valutatori”, riteniamo che un’analisi delle prassi didattiche degli insegnanti potrebbe essere condotta dal direttore scolastico/pedagogo: un’operazione così condotta, però, potrebbe avere un risultato positivo solo se come obiettivo fondamentale si avesse esclusivamente la crescita professionale degli insegnanti e, contestualmente, un orientamento verso prassi didattiche più avvertite. Non solo. Per il raggiungi-

mento di un obiettivo del genere risultano necessari un *a priori* e almeno tre *componenti*. L'*a priori*: innescare con interventi riflessivi/valutativi vere e proprie spirali positive all'interno dell'istituzione scolastica e della professionalità degli insegnanti. Le componenti: la motivazione, la consapevolezza, l'immaginazione, intese principalmente come la capacità di saper cogliere la propria professionalità (finalmente) sotto una nuova luce.

Note

- [1] Proposta di Raccomandazione e del Parlamento europeo e del Consiglio sulla collaborazione europea per la valutazione della qualità dell'insegnamento scolastici, Bruxelles, 24.01.2000.
[2] Lettera del Ministro dell'Istruzione Francesco Profumo ai Dirigenti scolastici, 2 febbraio 2012.

Bibliografia

- AA.VV. (1993). Valutare gli alunni, gli insegnanti, la scuola, Brescia: Editrice La Scuola.
Barbier, J. M. (1989). La valutazione nel processi formativo. Torino: Loescher.
Becchi, E., Bondioli, A., Ferrari, M., Gariboldi, A., & Livraghi, P. (1997). Valutare e valutarsi. Bergamo: Junior.
Erdas, F. E. (1991). Didattica e formazione. La professionalità docente come progetto. Roma: Armando Editore.
Grangeat, M., & Gray, P. (2007). Factors influencing teachers' professional competence development. *Journal of Vocational Education & Training*, 59(4), pp. 485-501.
Lincoln, Y. S. (2003). Costruttivismo Knowing, Partecipatory Ethics and responsive Evaluation: a Model for the 21st Century. In Kellaghan T., Stufflebeam D.L. (a cura di). *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer, pp. 69-78.
Kellaghan, T., & Stufflebeam, D.L. (a cura di) (2003). *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer.
Mariani, A.M. (1991). Valutare gli insegnanti, Brescia: La Scuola.
Margiotta, U. (a cura di) (1999). L'insegnante di qualità, Roma: Armando editore.
Paquay, L. (2006). *L'évaluation des enseignants, en tensions et en perspectives*. In Figari G., Mottier Lopez L. (a cura di). *Recherche sur l'évaluation en éducation. Problématiques, méthodologies et épistémologie – ADMEE*. Paris: L'Harmattan.
Schön, D.A. (1993). Il professionista riflessivo, Bari: Edizioni Dedalo.

L'orientamento nella prospettiva dell'educazione permanente *di Stefania Fiorentino*

Di fronte alla complessificazione della società in cui ci muoviamo, l'orientamento costituisce un elemento essenziale nell'approccio strategico dell'apprendimento permanente (lifelong learning). Non più circoscritto nei momenti della scelta scolastica e lavorativa, l'orientamento si configura come un dispositivo formativo, finalizzato a sviluppare nella persona la capacità di posizionarsi nella differenza e nell'incertezza senza disperdersi. Attraverso l'intervento dell'orientatore, l'individuo è in grado di sviluppare la propria identità personale e professionale, di agire efficacemente sull'ambiente per modificare la situazione, di rivalorizzare proficuamente competenze e risorse personali. L'obiettivo è infatti quello di superare definitivamente la logica dell'orientamento etero diretto univoco e dogmatico ed approdare a modalità emancipative e regolative del sé.

Due the increasing complexity of contemporary societies, orientation is an essential element in a strategic approach to lifelong learning. No longer restricted to educational and professional choices, orientation is designed as a training device, aimed at developing abilities and competences useful to position individuals within uncertain and unpredictable life situations and to help them in not getting lost. Orientation interventions sustain individuals in developing their personal and professional identity, in acting effectively on the environment in order to change the situations they live in, to profitably reassess skills and personal resources. The objective is to overcome directive and dogmatic modes of orientation and to develop emancipative and self-regulative forms of intervention.

1. Orientamento e lifelong learning

L'orientamento, oggi, assume una connotazione centrale nella politica di sviluppo locale e mondiale per l'incertezza, l'instabilità e la precarietà che caratterizza la nostra società. La crisi economica, che in questi ultimi anni attraversa l'Europa, sta mettendo sempre più in evidenza la mancanza di una governance solida ed efficace, adeguata a contrastare l'aumento della disoccupazione e in grado di rilanciare il mercato del lavoro. Ne deriva un profondo senso di disagio e di malessere sociale ed economico che tocca nel profondo la vita della gente. Per la maggior parte delle persone e per la maggior parte della loro vita, l'indipendenza, l'autostima e il benessere sono associati all'esercizio di un impiego retribuito, che rappresenta pertanto un fattore cruciale della qualità generale della loro vita. L'occupabilità, vale a dire la capacità di trovare e conservare il posto di lavoro, costituisce, di conseguenza, una dimensione essenziale e irrinunciabile della cittadinanza attiva (Memorandum di Lisbona, 2000).

Nel quadro delle strategie europee per l'occupazione, il Consiglio europeo di Lisbona inserisce la formazione permanente (lifelong learning), considerata non più semplicemente un aspetto della formazione generale e professionale, ma come il principio informatore dell'offerta e della domanda in qualsivoglia contesto dell'apprendimento e precisa che, nella cornice dell'apprendimento permanente, debba essere garantito a tutti un facile accesso ad informazioni e ad un orientamento di qualità sulle opportunità d'istruzione e formazione durante tutto l'arco della vita. In tale prospettiva, l'Europa spinge in direzione di un sistema permanente di servizi orientativi, riconosciuto nel paradigma del lifelong guidance, affinché venga garantito ad ogni cittadino lungo l'arco della vita, l'accesso a servizi qualificati di orientamento (Vattovani, 2011). Lifelong guidance si pone come strategia per lo sviluppo individuale e sociale e si inserisce nell'orizzonte teorico dell'educazione permanente all'interno del quale l'orientamento tende ad affrancarsi dall'idea di intervento circoscritto alla scelta scolastica e/o professionale per collocarsi come dispositivo di accompagnamento permanente, pedagogicamente volto a sostenere la persona nella sua progettualità esistenziale, durante i tanti e diversi momenti di transizione che si presentano lungo il corso della vita e che richiedono continuamente la riformulazione di nuove progettualità esistenziali e professionali. L'orientamento si configura, in tal senso, come un dispositivo formativo, finalizzato a sviluppare

nella persona la capacità di posizionarsi nella differenza e nella incertezza senza disperdersi. Si tratta di rivisitare l'idea di orientamento come pratica circoscritta ai momenti di snodo per accogliere la prospettiva dell'orientamento come processo educativo permanente, finalizzato al riconoscimento e alla valorizzazione delle personali risorse e competenze per aumentare i livelli di consapevolezza e di partecipazione sociale.

In una società mobile, incerta e precaria, come quella attuale, le occasioni e le risorse per orientarsi devono rendersi costantemente disponibili per la persona, che viene posta dinanzi al cambiamento continuo e, dunque, è chiamata a porsi in maniera sempre più consapevole e critica di fronte alla realtà che la circonda e a compiere delle scelte più responsabili sia sul piano individuale che su quello sociale (Pombeni, 1996).

«D'altra parte, non si può fare a meno di sottolineare che la complessificazione e la sofisticazione dell'organizzazione della società planetaria, in cui quella europea gioca una parte fondamentale, pongono problemi cruciali ai sistemi educativi e formativi di fronte alla moltiplicazione e agli intrecci dei messaggi di varia natura che invadono la vita pubblica e privata, non solo le giovani generazioni ma anche quelle adulte si trovano nella condizione di dover interpretare alfabeti diversi sempre più difficili per non cadere nelle mille forme della marginalizzazione sociale, culturale, politica. Si tratta di un problema generale di auto-orientamento di fronte al cambiamento che sembra costituire la costante stabile della nostra società» (Orefice, 2000, p. 56).

2. Le competenze per autorientarsi

Nel dibattito in corso sull'orientamento si fa strada la dimensione auto-orientativa del processo, sottolineando per l'individuo la possibilità prendere decisioni in modo autonomo, ovvero di essere in grado di orientarsi e di determinare la propria posizione rispetto ai cambiamenti. L'atto del posizionarsi, ovvero dell'assumere il senso dell'orientamento rispetto ad una meta, ricorre nella letteratura di settore, in quanto qualsiasi riflessione sull'orientamento non può prescindere dall'immagine di chi viaggia e si avventura puntando l'Oriente da cui sorge il sole. In ambito educativo e formativo l'atto del posizionarsi corrisponde alla capacità della persona di riconoscere il dove si è e il dove si vuole andare, ovvero alla capacità di puntare ad Oriente e scegliere quei percorsi formativi che conducono ad esso, ovvero alla realizzazione del sé, considerando le proprie capacità, interessi, valori e competenze ma anche praticabilità e realizzabilità delle mete personali (Perucca, 2003). Promuovere la capacità di posizionarsi attivamente nella vita sociale produttiva richiede «l'innalzamento dei livelli di consapevolezza sociale, di partecipazione, di responsabilità, di riflessività, il che va di pari passo con l'innalzamento dei livelli di apprendimento, nonché con lo sviluppo di abilità e competenze di pensiero critico, di riflessione, di agentività» (Striano, 2010, p. 7), valorizzate e capitalizzate attraverso un modello di orientamento pedagogicamente ispirato a sostenere ogni persona nella sua progettualità esistenziale. Si tratta di esprimere modalità intenzionali auto-orientative in cui i singoli individui non restano passivi destinatari di interventi direttivi, ma assumono un ruolo primario nella progettazione di piani personali, autentici e realisticamente ancorati alla realtà e alle sue concrete opportunità.

La capacità di auto-orientarsi si definisce in termini di competenze generali quali «quelle relative alla capacità di conoscere se stessi e di sviluppare le proprie potenzialità, di analizzare i propri interessi, le motivazioni, le caratteristiche di personalità, le modalità relazionali, le abilità cognitive, la rappresentazione di sé e lo sviluppo delle proprie potenzialità. Ugualmente importante è acquisire la capacità di imparare a leggere la realtà circostante, di stabilire relazioni fra se stessi e il contesto di riferimento, di chiarire il significato che si attribuisce al mondo del lavoro e delle professioni e ai valori che si perseguono, di sviluppare la capacità di rapportarsi all'ambiente e al territorio e di affrontare in modo attivo la complessità e i cambiamenti formativi e occupazionali» (Mancinelli, 2002, p. 7).

Le competenze generali costituiscono il patrimonio di risorse essenziale per ogni cittadino. Esse acquistano un valore orientativo nella misura in cui possono essere integrate con competenze specifi-

che, finalizzate alla risoluzione di compiti contingenti e progettuali e con competenze trasversali, tali da essere trasferibili a tutte quelle situazioni, molteplici e differenziate, in cui viene richiesta la capacità di combinare tra loro esperienze e conoscenze già possedute e di integrarle con le nuove, di interpretare e affrontare problemi diversi, di tradurre le abilità consolidate in modalità operative e di gestione e, conseguentemente, di saper assumere decisioni pertinenti e congruenti.

Possono essere considerate trasferibili quelle skill che l'individuo utilizza in contesti e situazioni diverse; teoricamente tutte le skill cognitive e sociali sono trasferibili da un contesto all'altro, ma il loro reale utilizzo dipende dalla consapevolezza che la persona ha e dal vantaggio legato al loro utilizzo. Per la persona, si pone non tanto la necessità di affinare le proprie prestazioni quanto piuttosto la capacità di gestire in forma fluida le proprie competenze, transitando in contesti differenti e mutevoli. La capacità di risolvere problemi e di immaginare soluzioni inedite fa sì che si possa pervenire a concetti nuovi e ad un avanzamento generale delle conoscenze dei soggetti che entrano in interazione. In realtà, l'essere competente non è solo il frutto dei processi automatici di attivazione di skill, né applicazione di regole o di conoscenze consolidate (know that), ma si caratterizza soprattutto come know how, ovvero come capacità di interpretare e di gestire il contesto con persone, artefatti simbolici e tecnici e con l'insieme di elementi organizzativi che lo compongono.

L'autorientamento non può prescindere dall'acquisizione di know how, che si arricchisce di competenze flessibili, trasferibili, ma anche specifiche, in grado, cioè, di rispondere con strumenti e contenuti adeguati alle richieste che il mondo sociale e lavorativo impone come la capacità di valorizzare la propria esperienza lavorativa, di acquisire nuove competenze tecnico-professionali, di apprendere tecniche per la ricerca autonoma del lavoro a cui si connette anche la capacità di ottimizzare le opportunità che le nuove tecnologie offrono.

Maturare competenze nella prospettiva dell'autorientamento, dunque, significa partecipare attivamente alla costruzione di conoscenze/competenze; essere aperti a tutte le sollecitazioni, attivare tutte le risorse disponibili, disporsi positivamente alle novità e affinare nuovi strumenti cognitivi, emotivi, operativi per fronteggiare e gestire l'inedito, ma anche riorganizzare i vecchi strumenti per trovare soluzioni nuove.

3. Il ruolo dell'orientatore

Il termine orientamento in generale viene usato in una duplice accezione: può indicare l'azione dell'orientarsi, cioè il processo che la persona mette in atto per affrontare la scelta in ambito scolastico e lavorativo e l'orientare, cioè l'intervento da parte di un operatore esperto nell'offrire supporto alla persona nel processo decisionale. La figura dell'orientatore oscilla tra questi due versanti di intervento: alcune volte, si caratterizza come una figura transitoria, collocata nei momenti decisionali e altre assume un ruolo di carattere essenzialmente formativo finalizzato allo sviluppo di competenze auto-orientative.

Dunque, il profilo professionale dell'orientatore è ancora in via di definizione; tuttavia, è utile precisare che nella prospettiva dell'orientamento formativo il suo intervento non debba tradursi in un'azione direttiva in cui la persona venga posta in una condizione di dipendenza e di dominanza nei confronti dell'orientatore. Quest'ultimo, consapevole del rischio, deve declinare il rapporto in una relazione di aiuto [1] volta alla costruzione di progetti emancipativi in cui la persona possa cogliere l'opportunità per sviluppare e realizzare il suo senso di sé.

In tale direzione, «l'orientatore non dà mai un consiglio preciso, una risposta definitiva, ma stimola la ricerca, la riflessione e la verifica, organizza il confronto, facilita una conclusione che può essere messa anche in discussione in seguito. Non è lui che controlla e decide, ma ascolta e osserva ciò che accade nell'altro. L'obiettivo è fare in modo che a poco a poco le persone imparino ad apprendere e a decidere da soli» (Mancinelli, 2002, p. 4).

L'orientatore attiva nella persona un processo di auto-regolazione che inizia con il guardare al proprio interno; con il riflettere su ciò che ciascuno pensa di essere, su tutti gli aspetti della persona che formano la coscienza di se stessi. Attraverso la funzione di guidance, l'orientatore aiuta il sé

a piegarsi su se stesso diventando oggetto della propria riflessione; è allora che si esercita quella capacità riflessiva che sollecita processi di empowerment in grado di sviluppare nella persona la tendenza ad attivarsi, a mobilitare le proprie risorse per perseguire concretamente gli esiti a cui si aspira (Zani, 2011).

A tale scopo, il suo intervento si caratterizza in un'azione di scaffolding, in cui l'impalcatura di sostegno attiva nella persona quelle funzioni che non operano ancora da sole, ma che hanno bisogno del supporto esterno fino a che quest'ultimo si fa più competente e l'impalcatura di sostegno viene progressivamente smantellata (fading). Così come in un'opera edilizia l'impalcatura serve a sorreggere chi opera mentre realizzano lavori di costruzione e la struttura di supporto viene progressivamente smontata in seguito agli avanzamenti dei lavori, allo stesso modo l'intervento dell'orientatore dovrebbe sostenere in modo progressivo la persona e prevedere forme sempre più autonome di intervento a mano a mano che il percorso verso l'autonomia avanza [2].

Attraverso l'intervento dell'orientatore, l'individuo è in grado di sviluppare la propria identità personale e professionale, di agire efficacemente sull'ambiente per modificare la situazione, di rivalorizzare efficacemente competenze e risorse personali. Il carattere disorientante della nostra società, in tal senso, non va inteso in un'accezione esclusivamente negativa perché l'aumento degli spazi di incertezza può stimolare la gestione autonoma della possibilità di scelta. La dimensione educativa dell'orientamento consiste proprio nella progettualità di stimoli necessari per apprendere a scegliere e a tollerare anche le rinunce che ogni scelta comporta, nonché a vivere il dubbio e a tollerare l'errore.

L'obiettivo è infatti quello di superare definitivamente la logica dell'orientamento etero-diretto, univoco e dogmatico per approdare a modalità emancipative e auto-regolative del sé. L'orientamento, come parte integrante dei curricoli di studio, in più in generale del processo educativo e formativo, sin dalla scuola dell'infanzia, deve porsi in un insieme di attività che mirano a formare e a valorizzare le potenzialità e le capacità di ogni persona, a conoscere l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare alla formazione, alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile.

In questa prospettiva, parlare di orientamento, oggi, significa rilanciare la centralità dell'educazione nell'arco di tutta la vita, finalizzata a contrastare il carattere disorientante dell'organizzazione planetaria della società attraverso la formazione di uomini e donne sempre più capaci di compiere scelte responsabili.

Note

[1] La relazione di aiuto condivide con la relazione umana i caratteri della reciprocità e della mutualità ma si caratterizza per la spinta allo sviluppo e alla maturazione dell'individuo. Nel tentativo di dare una definizione della relazione di aiuto Rogers (1994) si riferisce ad una relazione in cui almeno uno dei protagonisti ha lo scopo di promuovere nell'altro la crescita, lo sviluppo, la maturità e la valorizzazione delle risorse della persona ed una maggiore possibilità di espressione. L'aiuto, pertanto, non consiste nell'elargire un qualcosa di cui la persona si appropria per effetto di una sorta di travaso, ma nell'investire fiducia nelle capacità della persona in una dinamica di reciprocità che accresce chi aiuta e di chi viene aiutato.

[2] Il concetto di impalcatura di sostegno, scaffolding, ha origine nell'ambito degli studi di Vygotskij (1990) sulla natura sociale dell'apprendimento che ha prodotto interessanti suggestioni in ambito didattico. Secondo Vygotskij, la funzione dell'insegnante si esplica nella «zona prossimale dello sviluppo», definita come quell'area di funzionamento psicologico che è possibile al soggetto solo se è sostenuto dall'aiuto di un altro, e quindi da una forma di interazione e di regolazione, che sostiene e attiva quelle funzioni che non operano ancora da sole, ma che hanno bisogno del supporto esterno. Man mano che il soggetto si fa più competente e in grado di svolgere il compito da solo l'«impalcatura di sostegno» viene progressivamente smantellata (fading) e l'intervento

dell'insegnante decresce in misura progressiva, passando in primis dal fare l'azione al dirigerla fino poi a limitarsi a suggerirla.

Bibliografia

- AA.VV. (2000). *La formazione diffusa. Il processo educativo in età adulta*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Di Fabio, A. (1998). *Psicologia dell'orientamento*. Firenze: Giunti.
- Pombeni, M. L. (1996). *Orientamento scolastico e professionale*. Bologna: Il Mulino.
- Mancinelli, R. (2002). *L'orientamento dalla A alla Z*. Milano: Vita e Pensiero.
- E.U. (2000). *Documento di lavoro dei Servizi della Commissione delle Comunità Europee*. Memorandum di Lisbona.
- Guglielmi, D., D'Angelo, M.G. (a cura di) (2011). *Prospettive per l'orientamento. Studi ed esperienze in onore di Maria Luisa Pombeni*. Roma: Carocci.
- Orefice, P. (2000). *Educazione e formazione. La prospettiva del processo formativo nel lifelong learning*. In AA.VV. (2000).
- Perucca, A. (a cura di) (2003). *L'orientamento tra miti, mode e grandi silenzi*. L'Aquila: Amaltea.
- Picardo, C. (1995). *Empowerment*. Milano: Raffaello Cortina.
- ISFOL (1996). *Rapporto ISFOL 1996*. Milano: FrancoAngeli.
- Rogers, C. (1994). *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: Martinelli.
- Striano, M. (a cura di) (2010). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Vattovani, P. (2011). *La governance dell'orientamento*. In Guglielmi, D., D'Angelo, M.G. (2011).
- Vygotskij, L.S. (1934). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- Zani, B. (2011). *Il contributo della psicologia di comunità alla elaborazione di strumenti teorici e operativi*. In Guglielmi, D., D'Angelo, M.G. (2011).

L'autobiografia ragionata: strumento di orientamento e facilitazione nell'apprendimento permanente degli adulti
di Davide Lago

Questo articolo presenta l'autobiografia ragionata, strumento di orientamento e auto-formazione messo a punto dal sociologo francese Henri Desroche. Recentemente rimessa al centro dell'attenzione da un libro di Jean-François Draperi, l'autobiografia ragionata può avere un'importante ricaduta sugli adulti che intraprendono o riprendono un percorso di formazione, anche di alto livello, consentendo una maggior personalizzazione dell'apprendimento.

This article describes the reasoned autobiography, an instrument of guidance and self-training developed by French sociologist Henri Desroche. Recently analyzed by Jean-François Draperi, the reasoned autobiography is important in adult education and lifelong learning, because it can improve the personalization of learning.

Introduzione

L'autobiografia ragionata è uno strumento sperimentato e via via formalizzato dal sociologo francese Henri Desroche (1914-1994) [1]. Oggi è utilizzata in vari centri di formazione e orientamento francesi, tra cui alcuni Collège Coopératif (enti di formazione riservati a un'utenza adulta che propongono corsi di formazione in sinergia con università statali e che si richiamano al Collège Coopératif di Parigi, fondato nel 1958 dallo stesso Desroche). L'autobiografia ragionata è utilizzata e insegnata inoltre al CNAM (Conservatoire national des arts et métiers): in alcuni dei suoi corsi promossi dal Cestes, un centro studi e formazione sull'economia sociale diretto da Jean-François Draperi, e riservati a un pubblico per lo più adulto, l'autobiografia ragionata costituisce un vero e proprio modulo propedeutico. A Draperi, che di Desroche è stato allievo e che ha iniziato a sperimentare l'autobiografia ragionata direttamente su invito di quest'ultimo, si deve il recente testo *Parcourir sa vie. Se former à l'autobiographie raisonnée* (2010).

Sul versante italiano, l'autobiografia ragionata è stata inserita in alcune sperimentazioni dall'Università di Padova (Zaggia, 2011; Surian, 2011); inoltre, chi scrive ne ha seguito la sperimentazione a Genova come singolo colloquio di orientamento, come modulo di monitoraggio degli apprendimenti nell'ambito del Servizio civile nazionale e all'interno di un percorso messo a punto con una fondazione onlus, come spazio offerto ai volontari e agli operatori sociali che in essa lavorano al fine di favorire l'emersione delle competenze maturate.

1. Cos'è l'autobiografia ragionata

Si tratta di un colloquio semi-direttivo teso a ricostruire la traiettoria personale dell'intervistato, che viene chiamato *persona-progetto*. Chi gestisce il colloquio è chiamato invece *persona-risorsa*, e ha il solo compito di vigilare sul suo corretto svolgimento, fornendo un contenitore alla persona-progetto. Nell'autobiografia ragionata, infatti, è fondamentale la centralità di quest'ultima, favorita anche dal fatto che il colloquio deve rispettare almeno cinque requisiti.

Innanzitutto, esso deve avvenire in un luogo neutrale per la persona-progetto (né luoghi familiari, né luoghi di lavoro), affinché il tempo del colloquio sia protetto da ogni tipo di interferenza.

In secondo luogo non è previsto un compenso diretto per la persona-risorsa (nel senso che non si paga la prestazione, anche se altre forme di pagamento indiretto sono prevedibili, ad esempio all'interno di percorsi finanziati). Questo mira a eliminare ogni tipo di asimmetria tra persona-progetto (intervistata) e persona-risorsa (intervistatore).

In terzo luogo il colloquio autobiografico non deve essere funzionale ad altro che a una migliore comprensione di sé da parte della persona-progetto: non è il caso, ad esempio, di immaginarlo come modalità conoscitiva in vista di un'assunzione o di valutazione da parte del datore di lavoro.

Ancora, a innervare la reminiscenza autobiografica devono essere solo i fatti (quindi non i traumi, le emozioni o altro ancora), per non portare il colloquio a configurarsi come qualcosa che non è, ed è bene non sia. L'autobiografia ragionata, infatti, non è una forma di supporto psicologico, né di terapia. La regola d'oro è di raccontare solo i fatti pubblici, cioè quelli che sono già conosciuti da chi è prossimo alla persona-progetto o che, anche se non sono conosciuti, potrebbero tranquillamente esserlo.

Infine, tutto ciò che la persona-progetto ricorda viene scritto su alcuni fogli dalla persona-risorsa, seduta davanti a lei. Questi fogli le saranno poi consegnati alla fine del colloquio, e la persona-risorsa non tratterrà per sé alcunché.

2. Svolgimento concreto del colloquio autobiografico

Il colloquio dura generalmente due-tre ore, in certi casi anche di più. La persona-risorsa dispone di più fogli bianchi su cui scriverà le generalità della persona-progetto, compresi i nomi dei genitori e degli eventuali fratelli e sorelle. Su questi stessi fogli tratterà poi quattro colonne, più una. In quest'ultima colonna, segnata a sinistra, verrà indicata la cronologia della storia di vita. Nelle altre quattro, invece, si andranno a segnare rispettivamente le esperienze di formazione formale (colonna 1), quelle di formazione informale e non formale (colonna 2), le attività sociali (colonna 3) e, infine, le attività professionali (colonna 4).

Scopo del colloquio autobiografico è, quindi, quello di far emergere dalla memoria i fatti della vita della persona-progetto, per inserirli nelle rispettive colonne (o a cavallo di esse, nel caso di dubbi sulla collocazione).

Le esperienze di formazione formale (colonna 1) sono evidentemente quelle della scolarità classica. Normalmente la persona-risorsa parte proprio da questa colonna, perché è la più facile da ricordare e datare.

La colonna 2, relativa alle esperienze di formazione informale e non formale, ha la funzione di registrare tutte le occasioni di apprendimento extra-scolastiche: corsi di lingua in Italia o all'estero, formazioni e stage di varia natura e durata, campi estivi con le organizzazioni più diverse (scout, parrocchie, movimenti...), corsi di addestramento sportivo, di pittura, di musica, di cucina...

La colonna 3, invece, ha lo scopo di mettere in risalto tutte le attività sociali in cui la persona è o è stata implicata: associazioni, partiti, gruppi spontanei, squadre sportive, movimenti, organizzazioni internazionali, confraternite, club...).

Un'altra colonna che può risultare agevole compilare è la 4, quella cioè che contiene le esperienze professionali, benché oggi molti lavori abbiano breve durata e si susseguano anche accavallandosi.

Nella redazione dei fogli biografici, la persona-risorsa non deve necessariamente seguire un ordine preciso. Il suo compito è quello di spiegare bene in cosa consiste il colloquio e di fornire il contenitore dato dai fogli con le colonne, che rappresentano la sola struttura stringente da rispettare. Può sollecitare un ricordo in questa o quella colonna ma, per il resto, è una sorta di scrivano pubblico a disposizione della persona-progetto. Come ricorda Surian, "il ruolo di chi ascolta è semmai quello di sostenere il processo di auto narrazione e auto scoperta di chi dispiega la propria biografia" (2011, p. 69).

Il colloquio può richiedere molti fogli, anche in relazione all'età della persona-progetto. Se infatti è ancora possibile incontrare una persona che ha svolto un unico o pochi tipi di lavoro, la colonna delle attività sociali o quella delle esperienze di formazione informale o non formale sono generalmente molto ricche.

3. Elementi comuni nei colloqui autobiografici

Quello che emerge da una prima ricognizione della sperimentazione italiana e dal confronto con l'esperienza francese è che le colonne 1 e 4 contengono i dati che normalmente strutturano un classico curriculum vitae (soprattutto se si pensa ai curricula ante modello europeo). Scuola e profes-

sione, però, non bastano da sole a definire e comprendere una storia di vita, che infatti si legge meglio grazie alle colonne 2 e 3 e alle eventuali interconnessioni tra loro e con le altre due. In particolare, quel che emerge dalle colonne centrali (2 e 3, appunto) sono di solito le vere passioni di una vita, che non necessariamente trovano riscontro nella carriera scolastica (molte volte condizionata da fattori esterni di varia natura) o in quella professionale (implicata in altre considerazioni di tipo socio-economico). Le colonne centrali, invece, rappresentano per lo più ciò che la persona ha fatto perché ha voluto farlo, a volte al di là e addirittura contro i condizionamenti familiari o dell'ambiente di riferimento. Quello che emerge da queste colonne dà spesso alla persona-progetto una visione più ricca di sé. La visione di tutte e quattro le colonne, invece, può suscitare nell'immediato una dimensione retrospettiva poco omogenea (c'è chi pensa di aver fatto molte cose, ma slegate tra loro). E tuttavia quasi mai la visione delle colonne si ferma qui, perché il colloquio rappresenta un'esperienza di ascolto che raramente è dato vivere, e questo fatto ha come corollario che poi la persona-progetto continua a riportare alla memoria altri fatti e, soprattutto connessioni tra di essi (e quindi tra le colonne).

Il lavoro che la persona-progetto può fare con i fogli del colloquio (fogli che la persona-ricorsa le consegna alla fine) è la parte più interessante in prospettiva. In essa, infatti, la sensazione di incoerenza tende a sfumare e non sono rari i casi di persone che recuperano e rilanciano progetti di vita, riconoscendone la filigrana nella propria storia. Come sostiene Aureliana Alberici, "esperienza personale, professionale e di vita diventano i bacini delle risorse di conoscenze e competenze pregresse e spesso tacite, ma che costituiscono l'asse portante per la valorizzazione delle singole biografie e più in generale del capitale umano in una logica dello sviluppo, non solo funzionalistica e di mercato" (Alberici, 2011, p. 10).

4. Le origini dell'autobiografia ragionata

È ora il tempo di porsi la domanda che sostanzia il titolo di questo articolo. In che senso l'autobiografia ragionata può facilitare percorsi di apprendimento permanente rivolti agli adulti? Per rispondere si utilizzerà qui l'esperienza paradigmatica di Henri Desroche. Per quanto datata, infatti, essa permette l'affiorare di preziose indicazioni per chi oggi voglia offrire agli adulti reali occasioni di apprendimento, e non solo percorsi formativi classici riconfezionati per l'occasione.

A partire dal 1957, Henri Desroche diventa professore (la dizione ufficiale è *Directeur d'études*) alla VI^a sezione dell'*école pratique des hautes études* (EPHE) di Parigi, che nel 1975 diventerà l'*école des hautes études des sciences sociales* (EHESS). In essa egli inaugura una serie di seminari di Sociologia della cooperazione e dello sviluppo, che ottengono un importante e inatteso riscontro tra gli studenti provenienti dai paesi francofoni in via di sviluppo.

L'EPHE del tempo è un'istituzione particolare, che accetta gli studenti (giovani e adulti) sulla base di un contratto di ricerca con un professore. Quelli si rivolgono a quest'ultimo perché interessati ai suoi seminari e al suo curriculum e pensano che sarà per loro un buon maestro, così come questi accetta di dirigere le loro ricerche sulla base dell'interesse che vi intravede. Se questa forma di contratto è abbastanza gestibile in presenza di numeri contenuti, negli anni Sessanta i corsisti che si rivolgono a Desroche aumentano sensibilmente. In più, si tratta di persone che provengono dai più diversi paesi, dotati di un bagaglio culturale assai variegato, con una scolarizzazione diversificata e con un ampio patrimonio di esperienza vissuta. La necessità di svolgere con ciascuno di essi un approfondito colloquio conoscitivo diventa dunque per Desroche imprescindibile. Egli dirà: "Da questo tipo di colloqui si impara molto. Alcune vie si chiudono e altre si aprono. Spesso l'interlocutore non aveva pensato che per seguire un determinato progetto, che pure gli sta molto a cuore, la sua testa non dispone degli strumenti necessari: documentazione assente, allergia o carenza in relazione ai metodi richiesti, incapacità di lavorare nella lingua richiesta, ignoranza delle ricerche già effettuate, impossibilità a recarsi sul terreno di ricerca che sarebbe opportuno conoscere dal vivo... Al contrario, spesso il candidato ignora le ricchezze di cui è portatore. Anzi, nemmeno sa che sono ricchezze. Parla dialetti che a chiunque altro richiederebbero un apprendimento di anni a Lingue orientali, può

entrare senza problemi in villaggi o in ambienti in cui altri verrebbero accolti solo dopo prolungati e aleatori tentativi...” (Desroche, 1971, p. 30).

Questa prima fase, tesa a favorire la redazione di un realistico progetto di ricerca da parte di un giovane-adulto, potrebbe sembrare la più difficile. E, tuttavia, l’esperienza porta Desroche a dire che a volte il problema è inesistente, giacché «il candidato porta con sé da tempo come una sorta di nostalgia tenace, il desiderio e lo schema di una circostanziata ricerca» (Desroche, 1971, p. 21). Ciò che conta è dare struttura a tutto questo, per evitare il rischio di progetti di ricerca generici, superati o troppo visionari per diventare realizzabili. In questa fase, che Desroche definisce esplorativa, emerge dunque la necessità di fattori che garantiscano la precisione del progetto di ricerca. Uno di questi fattori è rappresentato dal “fattore personale e dalla delimitazione del campo di indagine” (Desroche, 1971, p. 29). Il legame tra la storia di vita della persona e il progetto diventa dunque molto importante, soprattutto per evitare di assegnare un progetto di ricerca concepito per altri o da altri. Entra qui in scena la persona con tutte le sue potenzialità e i suoi reali interessi, il che impone di “trovare una giusta misura tra una necessaria partecipazione e un desiderabile distanziamento” (Desroche, 1971, p. 29).

Inizialmente, prima di arrivare a formalizzare l’autobiografia ragionata con lo schema delle quattro colonne, Desroche cerca di individuare il *fil rouge* di un possibile progetto sottoponendo al potenziale ricercatore una batteria di domande. Eccone alcune: “Da quale paese o da quale regione provieni? Da quale ambiente familiare? Che ciclo di studi hai seguito? Di quali gruppi associativi hai fatto parte? Quali attività hai svolto in questi gruppi: militanti, economiche, sociali, educative? Quali viaggi hai effettuato, di che durata e in che condizioni? Qual è la tua attività professionale al momento? Hai già svolto qualche lavoro di riflessione attorno a questa attività? Hai già scritto o pubblicato qualcosa? Quali lingue parli e/o scrivi? Possiedi familiarità con qualche campo scientifico? Verso quale campo o quale problematica si dirige spontaneamente la tua curiosità? Quali sono i tuoi progetti (culturali e/o professionali) per il futuro? Quali fallimenti hai conosciuto nella tua vita? Quali frustrazioni culturali e quali impasse professionali?” (Desroche, 1971, p. 30).

Questa necessità di saperne di più sul passato di ciascun corsista è fondamentale per garantirgli un buon accompagnamento nel tempo. Diventa allora necessario e quasi spontaneo individuare e mettere a punto uno strumento che favorisca una conoscenza approfondita delle diverse storie di vita. Questo sia per aderire in modo più fedele a una traiettoria che altrimenti non sarebbe molto leggibile, sia per fornire a entrambi (formatore e adulto in formazione) alcuni elementi di analisi caratterizzati da un minimo di linguaggio comune. Nel suo testo *Entreprendre d’apprendre. D’une autobiographie raisonnée aux projets d’une recherche-action*, Desroche scrive: “Quando vi trovate di fronte a un adulto [...] e ne scrutate l’autobiografia, è come se effettuaste una radiografia culturale. L’intervista in profondità è una consegna continua di conoscenze e potenzialità” (Desroche, 1990, p. 29).

Più Desroche si dedica a questo tipo di attività maieutica, più comprende l’importanza di aderire alle aspirazioni più profonde che emergono nella fase autobiografica. Si tratta di un’adesione feconda, perché permette di attivare il reale interesse del corsista, un interesse capace di resistere al tempo e alle modalità richieste dall’attività di ricerca, che sono notoriamente lunghe e per nulla esenti da frustrazioni. Al tempo stesso, appare sempre più chiaramente come un approccio di questo tipo possa garantire una reale originalità dei vari progetti di ricerca. Originalità che è direttamente proporzionale a quella dei diversi percorsi di vita, e che ne garantisce anche l’interesse sul piano pratico, oltre che su quello scientifico. Spesso, infatti, si tratta di ricerche che si radicano in esperienze pluriennali già ampiamente sperimentate, ancorché poco conosciute.

Per restare il più fedele possibile a queste potenzialità, non trovando sempre il necessario spazio all’interno dell’EPHE, Desroche individua ben presto dei locali esterni all’*école* per dar vita a nuovi seminari metodologici e per consentire a questi studenti di lavorare maggiormente in rete in uno spazio che favorisca lo scambio e il sostegno reciproco. Nasce così, in un deposito offerto dalla *Caisse centrale du crédit coopératif*, dapprima un Centro studi cooperativi e comunitari e poi il *Collège Coopératif* di Parigi, sull’esempio del *Cooperative College* inglese di Loughborough. In questo

luogo, una sorta di bottega artigiana di ricerca-azione, Desroche crea un contatto tra le potenzialità dei tanti studenti e delle loro storie di vita con la ricerca di alto livello, sancita dapprima dal diploma dell'EPHE, poi dell'EHESS e infine di diverse università statali, sotto il titolo di DHEPS (Diplôme des hautes études des pratiques sociales) [2].

Insomma, grazie allo strumento autobiografico, Desroche si colloca tra coloro che hanno consentito a molti attori di diventare autori (e dunque ricercatori). Per i suoi corsisti egli sperimenta e formalizza numerose pratiche tese a favorire un articolato processo di apprendimento a cui dà il nome di auto-educazione assistita [3]. L'autobiografia ragionata è uno di questi strumenti, come ricorda Jean-François Draperi: "Grazie a questo colloquio semi-direttivo, riemergono momenti di vita ed esperienze fondanti a partire dalle quali possono essere individuati i fili conduttori di futuri progetti. [...]. Il colloquio autobiografico è un'anamnesi che libera l'immaginazione creativa" (Draperi, 2005, p. 34).

Se questo strumento è ancor oggi conosciuto e praticato nella sua forma originale, lo si deve al fatto che negli anni Ottanta arriva dal Quebec un'esplicita richiesta di formalizzazione che ne favorisca comunicazione e diffusione. Per quanto, almeno all'inizio, Desroche non sia convinto della possibile trasferibilità di quella che era rimasta essenzialmente una pratica educativa a suo uso quasi esclusivo, egli accetta di darne una struttura intelligibile. È a questo sforzo che si deve un'opera capitale, *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée* (Desroche, 1984) [4]. L'importanza di questo documento è tale che il suo autore lo utilizzerà quasi interamente per confezionare un'opera ben più conosciuta, per quanto a tratti complessa: *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action* (Desroche, 1990).

Nella prefazione di *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée*, si legge: "Questo documento [...] è dedicato all'autobiografia ragionata, alla sua teoria e alla sua pratica. [...]. Questo strumento lo abbiamo abbozzato, sperimentato e testato prima di attestarlo; maturato, diffuso e condiviso prima di formalizzarlo – se proprio una formalizzazione deve essere compiuta – e, così facendo, ne abbiamo sviluppato la differenziazione in quel genere comune che costituisce flora e fauna delle 'storie di vita', coltivate da altri approcci sociologici, etnologici, educativi o letterari (Desroche, 1984, p. 9).

Conclusione

L'autobiografia ragionata si è diffusa, diversificandosi talora in modo netto rispetto alle origini – e non sempre citandone la fonte –, in tanti modi. Sicuramente molto si deve a questo documento del 1984 e al testo successivo, ma anche alle tante persone che, dopo averla sperimentata come persone-progetto nell'ambito dell'uci (Université Coopérative Internationale) o dei Collège Coopératif sono diventate persone-risorsa per altri.

Il tentativo di questi ultimi anni di sperimentarlo in Italia deve molto a Henri Desroche e a Jean-François Draperi, ma anche, per reazione, ad alcune esperienze formative che, pur rivolgendosi agli adulti, non hanno sempre saputo collegarsi realmente all'adulto in situazione, e hanno forse rappresentato delle occasioni perdute o comunque depotenziate di apprendimento permanente.

Indipendentemente dagli adattamenti che l'autobiografia ragionata può e forse deve subire, ad essere attuale, qui, è lo spirito di fondo che ne ha favorito lo sviluppo: dare a ogni persona che ha delle cose da dire la possibilità di farlo; dare alla persona-progetto la possibilità di riconciliarsi con la coerenza non sempre evidente della propria esistenza; dare a ciascun adulto che inizia un percorso di formazione e dunque di probabile trasformazione la possibilità di fare il punto, di dirsi dov'è e quali sono i fili conduttori della propria storia, i quali soli permettono a qualsiasi progetto futuro di reggere, perché lo radicano nella parte più autentica di ciò che la propria vita è stata fino a quel momento.

Note

- [1] Per approfondire l'opera di Henri Desroche, cfr. Lago (2011).
- [2] Per una più ampia descrizione del DHEPS, cfr. Lago (2008; 2010; 2011).
- [3] Sulle possibili articolazioni dell'auto-educazione assistita, si rimanda alla terza e quarta parte del testo di Guy Avanzini *L'éducation des adultes* (1996).
- [4] Il testo è il primo di una serie di documenti realizzati per gli studenti dell'*Université Coopérative Internationale* (UCI), fondata da Desroche nel 1978 per mettere in rete i gruppi di ricerca-azione sorti in vari continenti a partire dall'esperienza del Collège Coopératif di Parigi o a seguito di alcune sue missioni svolte per conto dell'Unesco.

Bibliografia

- Alberici, A. (2011). Il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali: una prospettiva strategica per l'università. In A. Alberici & P. Di Rienzo (A cura di), *I saperi dell'esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali nell'università* (pp. 7-27). Roma: Anicia.
- Avanzini, G. (1996). *L'éducation des adultes*. Paris: Anthropos.
- Desroche, H. (1971). *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*. Paris: éditions ouvrières.
- Desroche, H. (1984). *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée* [Brochure]. Ottawa: Document uci.
- Desroche, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris: éditions ouvrières.
- Draperi, J.-F. (2005). *Rendre possible un autre monde. économie sociale, cooperatives et développement durable*. Montreuil: Presses de l'économie sociale.
- Draperi, J.-F. (2011). *Parcourir sa vie. Se former à l'autobiographie raisonnée*. Montreuil: Presses de l'économie sociale.
- Lago, D. (2008). La pensée éducationnelle d'Henri Desroche et sa rétonnée possible en Italie. In C. Ravelet & Ph. Trouvé (Eds.), *Henri Desroche* (pp. 251-257). Paris: L'Harmattan.
- Lago, D. (2010). Il modello dheps e la sua possibile sperimentazione in Italia. *TD/Tecnologie didattiche*. 51, 41-46.
- Lago, D. (2011). *Henri Desroche, théoricien de l'éducation permanente*. Paris: Don Bosco.
- Surian, A. (2011). L'autobiografia ragionata e i percorsi di bilancio delle competenze. In A. Serbati & A. Surian (A cura di), *Bilancio e portfolio delle competenze: percorsi in ambito cooperativo* (pp. 61-71). Padova: Cleup.
- Zaggia, C. (2011). Verso un bilancio delle competenze all'università. In L. Galliani, C. Zaggia & A. Serbati (A cura di), *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze* (pp. 51-58). Lecce: Pensa Multimedia.

Orientamento e Consultori Familiari *di Erica Mancini*

Nella società complessa e “liquida” in cui viviamo, la pedagogia ha il compito di promuovere una consapevole e attiva progettazione esistenziale. I Consultori Familiari possono efficacemente operare nell’ambito dell’orientamento e della promozione della salute, nel rispetto del ben-essere della persona.

In our complex and “liquid” society, the aim of Pedagogy is to promote a conscious and lively existential project. Family Advisory Bureaus are able to act efficiently in orienting and promoting the health in respect of the person’s well-being.

1. Orientamento e promozione della salute

Nell’ambito delle scienze della salute, il passaggio dal modello bio-medico al modello bio-psico-sociale, ha determinato la nascita di una visione ecologica, costruttiva e riflessiva della salute, all’interno della quale oggi assume un ruolo fondamentale la dimensione della *salute-che-pensiamo* (Ingrosso, 1994a, p. 249), la parte emergente, comunicabile, della salute.

La salute-che-pensiamo si esprime in concezioni differenziate che si costituiscono nel «gioco di rimandi fra esperienza personale e comunicazione sociale, fra immaginario individuale e immaginario collettivo, fra vissuto e pensato. È in tal modo che la salute si costituisce come senso, abitudine cognitiva, modalità relazionale, fino a stabilizzarsi in forme mentali. Questi abiti mentali si esprimono sul piano individuale ed interpersonale in comportamenti, emozioni, vissuti che informano (danno forma) di sé il corpo, l’identità e la struttura relazionale. Sul piano collettivo l’insieme delle pratiche, delle teorie, delle politiche mantiene e fa evolvere dei modelli di salute in competizione tra loro sulla scena sociale» (Ingrosso, 1994b, p. 88).

La salute, dunque, si muove all’interno di schemi comunicativi e strutture relazionali che danno vita ad una diversificazione crescente dei significati e dei simboli ad essa riferiti. Questo processo, che conduce ad una differenziazione e moltiplicazione delle culture di salute, determina anche la progressiva diffusione di un uso altamente personalizzato delle pratiche di salute: in un mondo in cui gli stili di consumo stanno gradualmente assumendo la funzione di referenti di riconoscimento sociale, la diversificazione delle culture di salute rappresenta un mezzo di identificazione sociale.

L’adesione a-critica nei confronti di modelli di salute, spesso influenzati dall’azione pervasiva del mercato dei consumi, delinea il volto di una “umanità/manichino” (Frabboni, 2012, p. 23), una umanità dis-orientata che esercita una falsa autonomia di scelta poiché priva di riflessività critica e di conoscenza di sé, dei propri bisogni, potenzialità, limiti, desideri e progetti.

Il rispetto nei confronti della singolarità, integralità ed eccezionalità della persona, non può non richiamare l’esigenza di un processo di orientamento continuo che la sostenga nell’elaborazione di un proprio progetto di vita e di salute da pensare, immaginare, costruire e de-costruire continuamente nel corso dell’intera esistenza.

All’interno del modello ecologico di salute, infatti, anche quest’ultima è interpretata «come processo che riflette attività e cambiamento aventi un implicito potenziale di crescita, piuttosto che come un punto di arrivo o un prodotto statico. Tale processo comprende un pattern di fluttuazioni, auto-trasformazioni [...] che comporta crisi e transizioni» (Kickbusch, 1987, p. 44).

La salute come *forma in divenire*, dunque, sostiene una interpretazione della persona impegnata in una progetto di formazione continua (Annacontini, 2010).

Nella società del cambiamento permanente, tuttavia, il duplice movimento del *prendere forma e formar-si* non può prescindere, dall’individuazione di una *direzione* (Dewey, 1963) che conferisca senso e valore all’esperienza, rendendola autenticamente formativa.

Una direzione che, tuttavia, non racchiude in sé pretese di validità universale poiché consapevole di una umanità nuova che indossa «il doppio mantello della complessità (a difesa della differenza e della pluralità: e non dell'identico) e della problematicità (a difesa dell'ipotetico e del possibile: e non della certezza)» (Frabboni, 2008, p. 29): la Pedagogia, dunque, quale Scienza della Formazione caratterizzata da una specifica riflessività data dal creativo e ricorsivo intreccio tra «un'istanza analitica e interpretativa (critico-riflessiva) e un'istanza progettuale e trasformativa (critico-emancipativa)» (Frabboni & Pinto Minerva, 2008, p. IX) apre alla dimensione del possibile nel rispetto delle differenze, valorizzando l'autonomia del soggetto, intesa come esercizio costante di autogoverno e di responsabilità.

L'esercizio della responsabilità, tuttavia, richiede il riconoscimento della libertà che «ci permette anche di essere in modo più completo individui sociali, che esercitano le loro volizioni, interagiscono con il mondo in cui vivono e influiscono su di esso» (Sen, 2000, p. 21).

È necessario, dunque, «creare nuove possibilità di scelta e decisione reale per gli individui» (Sen, 2000, p. 284): in questa prospettiva, l'orientamento, può essere definito un vero e proprio strumento di *empowerment*. Quest'ultimo si caratterizza quale processo dell'azione sociale attraverso il quale le persone, e le comunità acquisiscono competenza sulle proprie vite, al fine di cambiare il proprio ambiente sociale e politico per migliorare l'equità e la qualità di vita (World Health Organization, 2006).

La persona *empowered*, dunque, acquista *potere* sulle proprie scelte di vita e di salute e si impegna a costruire un progetto autonomo e responsabile di ben-essere, aperto al cambiamento.

Sviluppando nella persona la capacità di saper leggere la realtà e di prefigurare mete possibili da realizzare, l'orientamento consente di scoprire e di mettere in gioco competenze e potenzialità che sono elementi centrali anche nelle strategie di promozione della salute.

L'orientamento, dunque, può rappresentare una valida ed efficace strategia per la promozione della salute: soltanto una persona formata alla *pensabilità positiva*, intesa come «rappresentazione prefigurativa [...] di un nuovo assetto diverso dall'attuale» (Bruscaglioni, 1994, p. 138), diviene protagonista responsabile della propria vita e delle proprie scelte di salute e di ben-essere.

La promozione della salute, dunque, estendendosi all'intero arco della vita, necessita di un lavoro di rete: il collegamento tra le famiglie, le scuole, gli ospedali, i luoghi di lavoro, le istituzioni socio-sanitarie ed educative presenti nel territorio può giocare un ruolo di strategica importanza per la progettazione di interventi di promozione della salute concepiti in un'ottica sistemica (Bronfenbrenner, 1986).

2. I Consulteri Familiari

I principi ispiratori, i requisiti e le modalità di realizzazione dei consulteri familiari nelle regioni italiane sono definiti dalla legge n. 405 del 29 luglio 1975 dal titolo "Istituzione dei Consulteri Familiari".

L'istituzione dei consulteri familiari si inserisce in un periodo di profonde modificazioni culturali, sociali e legislative: dalla legge n. 898 del 1 dicembre 1970 "Disciplina dei casi di scioglimento del matrimonio", che sollecita la riforma giuridica dell'istituto familiare (legge n.151 del 19 maggio 1975 "Riforma del diritto di famiglia") alla legge n.194 del 22 maggio del 1978 "Norme per la tutela sociale della maternità e sull'interruzione volontaria della gravidanza" che promovendo una maternità cosciente e responsabile, riconosciuta quale importante valore sociale, assegnerà proprio ai consulteri familiari un ruolo determinante nella prevenzione dell'interruzione volontaria della gravidanza.

Il Decreto Ministeriale del 24 aprile 2000 "Progetto Obiettivo Materno Infantile" (POMI) indica i campi operativi prioritari dei consulteri e stabilisce la necessità di integrazione tra consultorio, struttura di I livello, con i servizi di II e III livello nonché la messa in rete dei consulteri con le istituzioni scolastiche e le organizzazioni di socio-sanitarie ed educative presenti sul Territorio.

L'importante funzione di raccordo e di integrazione che il consultorio può svolgere nei confronti delle varie realtà presenti all'interno di uno specifico Territorio, si riflette anche nella sua struttura operativa interna: il consultorio, infatti, opera attraverso un approccio interdisciplinare e sistemico, garantito dalla presenza di una équipe di figure professionali con competenze in ambito sanitario e psico-socio-pedagogico.

Il tratto distintivo del consultorio familiare, dunque, consiste nel lavoro di rete: gli operatori del consultorio, infatti, dopo aver analizzato i bisogni degli utenti, li orientano sia nella scelta del servizio consultoriale più rispondente alle loro necessità, che nel ricorso ad altre professionalità ed altri servizi presenti sul Territorio, nella prospettiva di un impegno comune: il ben-essere della persona.

Oggi più che mai risulta fondamentale sottolineare l'importantissimo ruolo che il consultorio familiare svolge per la comunità: la qualità dell'accoglienza, dell'ascolto e della comunicazione, la cura della relazione con l'utente, l'attenzione e la sensibilità nei confronti delle situazioni di malessere e di disagio, sono i valori-guida che orientano l'agire del consultorio nella nostra società complessa.

La prima ricognizione delle attività dei consultori familiari italiani è stata effettuata dal Ministero della Salute nell'anno 2007: i risultati della ricerca sono stati presentati nel Primo Rapporto sui Consultori Familiari pubblici italiani, pubblicato il 18 novembre 2010, trentacinque anni dopo la proclamazione della legge n. 405/75.

Per effettuare la ricognizione, il Ministero, in accordo con le Regioni, ha messo a punto due schede per la rilevazione dei dati: una prima scheda, regionale, riguardante gli aspetti normativi e gestionali dei consultori familiari nelle singole regioni, avente lo scopo di delineare un quadro aggiornato delle normative vigenti nelle varie realtà regionali; una seconda scheda, consultoriale, che illustra gli aspetti strutturali, organizzativi e le attività dei singoli consultori italiani al fine di conoscere la loro realtà operativa ed il contesto territoriale di riferimento.

Nel 2007, inoltre, la Conferenza Unificata nella seduta del 20 settembre, ha sollecitato l'attivazione di interventi, iniziative ed azioni finalizzate alla realizzazione di progetti sperimentali innovativi per la riorganizzazione dei consultori familiari italiani. Sulla base di questa importante sollecitazione, tutte le regioni italiane si stanno impegnando nell'elaborazione di progetti di riorganizzazione delle proprie reti consultoriali.

I principali progetti strategici di promozione della salute che i consultori familiari attuano sono i seguenti:

- *spazio adolescenti*. Questo servizio, dedicato alle ragazze ed ai ragazzi dai quattordici ai venti anni, generalmente opera nei seguenti campi: educazione socio-affettiva, educazione sessuale, prevenzione delle malattie sessualmente trasmesse, prevenzione dell'interruzione volontaria di gravidanza, educazione alimentare, prevenzione dell'uso di sostanze. Oggi, la maggior parte degli adolescenti non riesce ad immaginare le possibilità del futuro (Topolski et al., 2001); ecco perché «la scommessa principale che famiglie, istituzioni sociali e realtà sociali ed educative si trovano a fronteggiare, in riferimento all'adolescenza, è costituita dalla necessità di proporre agli adolescenti un senso del futuro possibile, una speranza per cui vale la pena di investire, muoversi, attivarsi» (Volpicella, 2008, p. 101).

- *relazioni di coppia e disagio familiare*. Questo servizio prevede: attività di consulenza ed orientamento su problemi e difficoltà in ordine alla sessualità, alle scelte procreative, all'esercizio dei ruoli genitoriali; interventi di mediazione familiare in ordine ai conflitti di coppia ed intergenerazionali, situazioni di disagio familiare, problematiche legate alle nuove famiglie (unioni di fatto, famiglie monogenitoriali, famiglie ricostituite); iniziative dirette a prevenire fenomeni di violenza, maltrattamento ed abuso a danno di donne e minori; attività di sostegno di orientamento per le famiglie costituite da immigrati o per le famiglie miste in relazione alla provenienza etnica che presentano difficoltà di partecipazione alla vita economica, culturale e sociale; iniziative di informazione ed orientamento per interventi connessi ad affidi ed adozioni;

- *assistenza in gravidanza*. Il servizio offre: colloqui informativi ed orientativi sulla gravidanza e corsi di preparazione al parto, attività di prevenzione delle malformazioni congenite e delle gravi-

danze a rischio ed attività di sostegno psicologico individuale e di coppia in caso di parto in anonimato;

- *assistenza alla puerpera ed al neonato*. Questo servizio offre assistenza ostetrica e pediatrica a domicilio;

- *prevenzione dell'interruzione volontaria di gravidanza*. Il servizio comprende: attività di supporto psicologico e sociale alla donna che richiede l'interruzione; attività di presa in carico della donna che richiede l'interruzione, facilitando il percorso verso le strutture di II e III livello, anche al fine di favorire un ritorno al consultorio familiare; interventi finalizzati alla consulenza per la procreazione responsabile post-interruzione per la prevenzione del ripetuto ricorso all'aborto.

- *prevenzione dei tumori femminili*. Questo servizio prevede una: offerta di collaborazione del consultorio per l'attuazione dei programmi di screening sul tumore del collo dell'utero e della mammella (secondo le indicazioni della Commissione Oncologica nazionale) attraverso la chiamata diretta e la verifica della non rispondenza; offerta di supporto psicologico alla donna con patologia oncologica durante e dopo la terapia anche attraverso la promozione di gruppi di auto-mutuo-aiuto;

- *interventi per l'età post-fertile*. Il servizio offre interventi di promozione della salute in relazione agli stili di vita; il miglioramento di questi ultimi, infatti, può apportare effetti benefici in relazione alla menopausa ed alla prevenzione delle malattie cardiovascolari e dell'osteoporosi;

- *vaccinazioni*. Questo servizio si basa sull'offerta attiva di vaccinazioni, per favorire il conseguimento degli obiettivi del Piano Sanitario Nazionale (secondo le azioni e priorità indicate dal Piano nazionale vaccinazioni 2012-2014).

Nella maggior parte di questi progetti è possibile individuare la presenza di attività di orientamento che assumono un ruolo strategico per la promozione della salute in ogni età della vita.

Inoltre, data la ricchezza e la complessità degli ambiti di intervento, il consultorio familiare non può più basare l'offerta di servizi esclusivamente sull'utenza spontanea; attraverso modalità di offerta attiva, deve riuscire ad intercettare anche i bisogni di tutte quelle persone che, per condizioni di svantaggio economico, sociale e culturale, sono spesso in una condizione di invisibilità sociale.

3. Conclusioni

Nel corso degli anni i consultori familiari non sono stati, nella maggior parte dei casi, adeguatamente valorizzati: spesso si parla dei consultori solo per evidenziare carenze ed inadeguatezze. Il Rapporto del 2010 ha rappresentato un primo tentativo di analizzare la situazione dei consultori nelle varie realtà regionali in vista dell'attivazione di un circolo virtuoso che possa condurre ad una maggiore conoscenza e promozione delle attività consultoriali in ogni singolo Territorio.

Le attività di orientamento del consultorio familiare, in particolare, sono di fondamentale importanza per la promozione del ben-essere poiché, attraverso lo sviluppo di nuove consapevolezze e nuove competenze, si attivano processi decisionali autonomi e responsabili nelle persone e nelle comunità.

Bibliografia

Annacontini, G., (2010). Lo sguardo e la parola: Etnografia, cura e formazione. Bari: Progedit.

Bronfenbrenner, U., (1986). Ecologia dello sviluppo umano. Bologna: Il Mulino.

Bruscaglioni, M., (1994). La società liberata, Milano: Franco Angeli.

Dewey, J., (1963). Esperienza ed educazione. Firenze: La Nuova Italia.

Frabboni, F., (2008). Le tre domande dell'educazione. Pedagogia più didattica. Teorie e pratiche educative, 1, 29-34.

Frabboni, F., & Pinto Minerva, F., (2008). Introduzione alla pedagogia generale (2nd ed.). Roma-Bari: Laterza.

Frabboni, F., (2012). Pedagogia e persona: due sullo stesso tandem. Pedagogia più didattica. Teorie e pratiche educative, 1: 21-25.

Ingresso, M., (1994a). *Ecologia sociale e salute: Scenari e concezioni del benessere nella società complessa*. Milano: Franco Angeli.

Ingresso, M., (1994b). *La costruzione sociale della salute: Teorie e immagini sociali*. In M., Ingresso, (A cura di), *La salute come costruzione sociale: Teorie, pratiche, politiche* (pp.82-118). Milano: Franco Angeli.

Kickbusch, I., (1987). *Promozione della salute: Verso una nuova salute pubblica*. In M., Ingresso, (A cura di), *Dalla prevenzione della malattia alla promozione della salute* (pp.39-64). Milano: Franco Angeli.

Ministero della Salute, *Organizzazione e attività dei consultori familiari pubblici in Italia anno 2008*. Disponibile in: http://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_1406_allegato.pdf (ultimo accesso 15/06/2012).

Sen, A., (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.

Topolski, T., Patrick, D.L., Edwards, T.C., Heubner, C.E., Connel, F.A., Kiomi Mount, K., (2001). *Quality of life and health-risk behaviors among adolescents*. *Journal of Adolescent Health*, 29, 426-435.

Volpicella, A.M., (2008). *L'adolescenza: Rischi e opportunità*. Lecce: PensaMultimedia.

World Health Organization. (2006). *What is the evidence on effectiveness of empowerment to improve health?* Disponibile in: <http://www.euro.who.int/document/e88086.pdf> (ultimo accesso 15/06/2012).

Orientamento: sfida pedagogica della contemporaneità di Laura Selmo

L'individuo, di fronte alla società attuale, si trova disorientato e alla ricerca continua di una definizione di se stesso e del proprio ruolo. Prendendo a prestito dal mondo organizzativo il modello di consulenza di processo di Schein e concentrandosi su alcuni strumenti metodologici, quali la riflessione e la narrazione, si sono elaborate alcune considerazioni utili alla progettazione di interventi di orientamento formativo rivolti ad adulti.

The society is very critical around us, so it is necessary to offer an orientation training with the goal to make people able to decide and plan their lives. Some methodological tools, such as reflection and narrative approach, help to do this. So in this article we use Schein's process consulting model and we try to draw some relevant considerations to plan adults orientation training.

1. Per un'educazione che orienti

Nel contesto sociale e culturale in cui siamo immersi l'individuo si sente spaesato e smarrito. Non vede più davanti a sé alcuna certezza, ma tutto è caratterizzato dall'ineffabile ed evanescente. Ognuno di noi si trova di fronte alla continua necessità di costruire e ricostruire se stesso e il proprio ruolo in una realtà che richiede ritmi frenetici e accelerati. L'uomo contemporaneo è alla ricerca di nuove certezze e nuovi pilastri solidi su cui fondare il proprio futuro e il proprio progetto di vita. Lo smarrimento è la principale sensazione che si respira nella contemporaneità e il senso di vuoto connota ulteriormente il mondo attorno a noi. La "crisi paradigmatica" (Kuhn, citato da Lo Presti, 2009) ha investito tutto e tutti, minando le strutture portanti della società, ma anche rendendo incapace l'individuo di trovare la propria identità all'interno di essa. L'emergere dei problemi economici, politici e sociali che hanno indebolito i sistemi organizzativi, hanno avuto anche una grossa ricaduta sulla vita personale e professionale di ogni individuo, che ora si ritrova a dover affrontare dei cambiamenti radicali a cui si sente impreparato (Lo Presti, 2009). Di fronte a queste nuove sfide le persone non sanno cosa fare, le loro prospettive spesso mutano, e con esse anche il loro progetto di vita. Viene meno quella "sicurezza ontologica" (Lo Presti, 2009, p. 29) che consente di costruirsi e di realizzarsi. L'uomo perde la capacità di trovare la propria identità in quanto comprende che essa non è più qualcosa di definito, ma un qualcosa che si ricostruisce di continuo sia per far fronte alla mutevolezza sia per poter cogliere le opportunità che la contemporaneità può offrire. L'individuo infatti si trova davanti a un bivio: da un lato non sa come comportarsi dinanzi alla società che gli chiede un'accelerazione continua di azioni, idee, pensieri e di vita stessa e dall'altro ha la possibilità di vedere il tempo di oggi come ricco di opportunità per potenziare e migliorare se stesso. Non tutto quindi va visto negativamente, ma occorre saper anche cogliere ciò che di buono vi è nell'attualità. Occorre ridare fiducia e speranza alle persone, sostenendole nella ricerca di sé e del proprio ruolo all'interno del mondo, aiutandoli a comprendere che il cambiamento e la trasformazione non hanno solo un'accezione negativa, ma offrono anche la possibilità di andare oltre i confini che la società aveva fino ad oggi prefissato. Questo non significa che allora tutto funzioni alla perfezione, ma che occorre dotare gli individui di strumenti idonei ad affrontare tutto questo senza mai perdere il proprio punto di vista e il proprio modo di essere. Occorre dare loro una capacità di orientarsi nel mondo attraverso la propria bussola personale che li possa aiutare a scoprirsi e riscoprirsi ogni giorno senza dimenticare mai la propria essenza. È proprio qui gioca un ruolo fondamentale l'orientamento formativo (Lo Presti, 2009), inteso come la modalità attraverso cui l'individuo impara a guardare dentro di sé, a comprendere le proprie capacità e a darsi da fare per realizzare se stesso.

Occorre un'educazione che sappia orientare, cioè che sappia generare nel soggetto un processo che lo ponga in modo critico e riflessivo di fronte all'attualità, per scoprire e riscoprire se stesso alla luce dei cambiamenti e della precarietà in cui è immerso. Questo diviene pertanto un processo che

deve essere innescato, ma anche un percorso che deve essere intrapreso attraverso una formazione complessiva, centrata sul soggetto, con l'obiettivo primario di rendere la persona capace di operare scelte e di pianificare il proprio progetto esistenziale. Occorre pertanto costruire dei percorsi educativi per l'orientamento che, tenendo conto di tutte le dinamiche e dimensioni che operano all'interno del soggetto, sappiano aiutare e sostenere l'individuo nella ricerca di sé e della propria identità di fronte allo scenario contemporaneo. Porre al centro il soggetto significa dare spazio ai suoi desideri, alle sue aspirazioni e alle sue motivazioni. Spesso infatti la paura e la sfiducia verso il futuro e la perdita di certezze, spingono l'individuo a tralasciare le proprie aspirazioni per trovare soluzioni immediate ai problemi e alle necessità imminenti.

Bisogna allora ridare speranza attraverso un lavoro formativo che dia gli stimoli giusti per riappropriarsi di sé e dei propri desideri.

Orientare allora vuol dire, come educazione, tirar fuori, cioè far emergere dal soggetto quelle parole non dette o sopite dentro di sé per appropriarsi o riappropriarsi della propria vita e intraprendere o riprendere il proprio cammino. Da qui si comprende che l'orientamento non è più rivolto solo ai giovani, ma diviene qualcosa di necessario per tutta la vita. L'orientamento formativo diventa quindi funzionale ad ogni età perché insegna come affrontare il cambiamento e le trasformazioni in cui l'individuo è immerso. Come ci ricorda infatti Lo Presti (2009) «nella post-modernità [...] l'identità non può essere che ricerca, tensione costante verso la conoscenza di sé e della realtà che ci circonda tramite la continua messa in discussione dei sistemi di sapere e di significato su cui organizziamo le nostre scelte e le nostre esperienze e in base ai quali definiamo la stessa realtà» (p. 73). In questo, il ruolo dell'educazione diventa fondamentale in quanto attraverso l'attività di orientamento rende l'individuo capace di prendere coscienza di se stesso e della propria vita: «concepire il rapporto con se stessi nei termini di una continua ricostruzione affrontata criticamente significa prendersi definitivamente in carico il proprio destino, nella consapevolezza piena che non esistono scappatoie né rifugi rispetto la responsabilità di essere» (Lo Presti, 2009, p. 73).

2. Come orientare?

Gli interventi d'orientamento secondo quanto definito dall'ISFOL (www.isfol.it /Glossario) si devono esplicitare in «un'azione con finalità maturativa che deve facilitare la capacità di auto-orientarsi attraverso una consulenza di processo volta a facilitare la conoscenza di sé, delle proprie rappresentazioni sul contesto occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento, [...] per poter definire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, nonché elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative». L'orientamento formativo quindi si può realizzare attraverso una consulenza di processo, cioè attraverso una sorta di relazione d'aiuto finalizzata a rendere il soggetto autonomo e indipendente sia nell'operare scelte che nel progettare la propria esistenza.

E proprio partendo dalla consulenza di processo come definita a livello organizzativo «è la creazione di una relazione con il cliente che permette a quest'ultimo di percepire, comprendere e agire sugli avvenimenti che si verificano nel suo ambiente interno ed esterno allo scopo di correggere la situazione secondo la definizione del cliente stesso» (Schein, 2001, p. 22) e dai dieci principi generali sulla relazione consulente-cliente elaborati da Schein (2001) cercheremo di indicare come progettare e realizzare alcuni percorsi di orientamento rivolti in particolare agli adulti. Schein (2001) in ambito organizzativo ha descritto dieci regole per costruire una buona relazione fra cliente e consulente. Vediamo di cosa si tratta e come queste regole possono essere usate in un percorso di orientamento formativo e nella relazione tra colui che svolge il ruolo di orientatore, che chiamiamo tutor, e colui che deve essere orientato.

1. Cerca sempre di essere d'aiuto.

Il primo scopo di un intervento d'orientamento è quello di affiancare, aiutare e sostenere l'individuo nella costruzione e ri-costruzione di sé.

2. Rimani sempre aderente alla realtà corrente.

Occorre sempre conoscere la storia di vita e il contesto in cui l'individuo si è formato. Per questo è importante far narrare e raccontare. È il soggetto l'attore principale e colui che sa meglio di ogni altro quali sono stati le fasi fondamentali che fino ad ora ha vissuto e ciò che desidera per il proprio futuro.

3. Riconosci la tua ignoranza.

Il tutor deve riconoscersi umile e modesto, senza pretendere di possedere la verità assoluta, ma ascoltare il soggetto in orientamento e la sua verità.

4. Qualsiasi azione costituisce un intervento.

Ogni azione di orientamento formativo opera dei cambiamenti e genera delle conseguenze su chi è coinvolto. Quindi occorre porre molta attenzione quando si pianificano e progettano questi tipi di interventi. Bisogna avere la consapevolezza della responsabilità delle azioni e delle conseguenze che da esse possono derivare.

5. Problema e soluzione appartengono a colui che si sta orientando.

La responsabilità del problema e della sua soluzione sono sempre di colui che si sta orientando. Il tutor lo accompagna e lo sostiene nelle scelte, ma non si sostituisce a lui. «Il consulente non deve sostituirsi al cliente, ma riconoscere che il problema appartiene alla fine dei conti a quest'ultimo, e solo a lui» (Schein, 2001, p. 11). Questo significa che in un intervento di orientamento formativo si deve far acquisire al soggetto la capacità di diagnosi e di soluzione dei problemi, in modo che possa essere in grado di decidere e agire da solo.

6. Segui la corrente.

I soggetti da orientare non sono "tabula rasa" ma hanno sviluppato culture e tentano di proteggere la propria stabilità. Tutti sviluppano personalità e stili propri, pertanto occorre scoprire le aree motivazionali e iniziare a costruire su di esse.

7. La scelta del tempo è fondamentale.

Il tempo dell'azione è molto importante. Nell'elaborazione di un percorso formativo l'articolazione corretta del tempo è fondamentale per la realizzazione dei risultati prefissati.

8. Sappi approfittare delle occasioni in maniera costruttiva avvalendoti di interventi di confronto.

Il tutor deve saper sfruttare le motivazioni e le forze culturali esistenti (seguire la corrente) e nello stesso tempo, saper cogliere le occasioni utili per una crescita dell'individuo.

9. Tutto è fonte di dati: gli errori sono inevitabili – fanno occasione di apprendimento.

Dato che la relazione fra tutor e soggetto in orientamento si basa sul qui ed ora possono a volte generarsi reazioni inaspettate e indesiderate. Tutto serve per imparare e migliorare.

10. In caso di dubbio, condividi il problema, parlane con qualcuno.

Spesso può capitare di trovarsi nella situazione di non sapere che cosa fare, quale tipo di intervento potrebbe essere adatto a facilitare l'orientamento. È utile condividere il problema con il soggetto e decidere insieme a lui il da farsi, oppure parlare con chi ha più esperienza nel campo.

A questi dieci punti ne aggiungeremo un altro, l'undicesimo: risvegliare e coltivare il desiderio di realizzazione di sé.

Il lavoro di orientamento infatti deve focalizzarsi sulla predisposizione di percorsi in cui la storia personale del soggetto venga posta al centro, in modo da far emergere tutto ciò che ha determinato le scelte fatte e il modo di affrontare i cambiamenti e le trasformazioni. Occorre un orientamento che lavori con il soggetto a trecentosessanta gradi, leggendo tra le righe della vita sia personale che professionale. L'individuo è un tutt'uno e non si può sezionare in parti distinte, ma occorre lavorare sulla totalità che ricomprende in sé la sfera cognitiva, emozionale, valoriale e comportamentale. Per questo occorre far riappropriare l'individuo delle proprie capacità e risvegliare in lui l'entusiasmo e la fiducia verso ciò che può fare. Questo fa sì che il soggetto vada a ricercare obiettivi nuovi e significati nuovi da dare alla propria esistenza rendendolo capace di affrontare il cambiamento e nuove sfide. Occorre passare dalla dimensione del pessimismo a quella del desiderio che genera ottimismo e la motivazione ad agire. Esso permette di diventare soggetti attivi di fronte al cambiamento creando nuove aspettative e nuovi orizzonti di senso. Desiderare significa sperare ma anche trasformare la nostra realtà in un'altra, quella che più si avvicina a noi e al nostro modo di essere nel mondo. La

ricerca di ciò che desideriamo ci spinge ad andare e ad agire. Il desiderio più grande è quello legato alla realizzazione di sé, come ci ricordano Bruscaglioni e Gheno (2000), “desiderio di autorealizzazione”, dal quale sorge il desiderio di espansione dell’esperienza (p. 147). Ogni essere umano anela a questo e la propria identità trova pace nel momento in cui si realizza, cioè appaga il desiderio di essere ciò che è. All’interno quindi dell’attività di orientamento occorre allora ridare spazio al desiderio e alle motivazioni che da esso derivano. Solo così l’individuo può essere pronto ad affrontare i cambiamenti che spesso la società gli impone. È stato scritto che il nostro tempo è senza desiderio (Recalcati, 2010) perché tutto sembra essersi omologato. Risvegliare e coltivare il desiderio allora significa rifar affiorare ciò che ci distingue dagli altri e che ci fa essere noi stessi fino in fondo. Nessun uomo può negarsi questo. Il desiderio di realizzarsi deve dirigere i nostri passi sul cammino della vita. L’individuo non può opporsi a quella voce interiore che grida il proprio desiderio di essere. Il compito principale dell’orientamento allora diventa questo, far emergere il desiderio di realizzazione e far sì che il soggetto se ne riappropri e lo segua.

Per fare questo bisogna che l’individuo ascolti se stesso e si conosca, secondo anche il monito dei greci “conosci te stesso” e a questo proposito ci tornano utili alcuni strumenti, quali la riflessione e la narrazione, che agevolano il lavoro di costruzione e ricostruzione della propria identità di fronte al divenire storico e sociale.

3. Quali strumenti per orientare?

3.1 La riflessione

La frenesia che caratterizza quest’epoca ci costringe a correre dietro a false illusioni, senza avere il tempo di fermarci a riflettere su ciò che stiamo facendo o vivendo. Diventiamo così anonimi abitanti del mondo senza più la possibilità di essere protagonisti della nostra storia. Come dice Augè (2005) siamo abitanti dei non luoghi, luoghi di passaggio che non riusciamo a fare nostri perché alieni da noi, ci identifichiamo in essi solo nel momento repentino del passaggio, ma non sappiamo interiorizzarli. Attualmente nella società vi è il dominio della ragione tecnica che ricerca l’acquisizione di abilità e conoscenze strumentali, che non danno spazio alla riflessione e che costringono l’uomo a diventare un automa comandato dal tecnicismo svuotato di senso. Da qui la necessità di tornare al pensiero riflessivo, per costruire partendo da esso un sapere che diventi autentico, denso di pensieri, emozioni e soprattutto di vita. Abbiamo bisogno di essere gli autori del nostro stare nel mondo e di lasciare traccia di noi. Il pensiero riflessivo parte dalla capacità di guardarsi dentro attraverso l’esperienza vissuta fuori di sé, facendola diventare nostra, per poi farla tornare nella realtà esterna. Occorre, pertanto, sviluppare la disposizione al pensare riflessivo.

La teorizzazione pedagogica del pensiero riflessivo deriva da Dewey (1933/1986) secondo cui la riflessione è il miglior modo di pensare. E proprio per questo motivo «il compito fondamentale del processo formativo è quello di coltivare le attitudini del pensiero riflessivo senza le quali l’attività pratica si riduce al meccanismo della routine» (Dewey, 1933/1986, p. 147). A sua volta Schön (1983/1999) teorizza, riprendendo Dewey, un modello di riflessione che viene in essere nel corso dell’azione, come una sorta di processo cognitivo che si sviluppa durante l’azione. Egli ritiene che la formazione di un pensiero e di una razionalità riflessiva attorno alla pratica e all’azione da compiere risultano essere una risorsa per l’individuo non solo per il presente, ma anche per il futuro. Il fare va sostenuto dal pensiero sul fare affinché si configuri come una situazione di apprendimento e trasformazione sul fare stesso; inoltre questo consentirebbe di sfavorire la conformazione a comportamenti stereotipati a favore invece di scelte più consapevoli e individuali che vanno a toccare la sfera dell’essere e della propria identità personale.

L’orientamento formativo volto a sviluppare le capacità riflessive in senso socratico cioè, si pensa l’esperienza e si pensano i pensieri che di essa codificano il significato, diviene momento in cui non si riflette solo sul fare ma si esercita la metariflessione, in cui anche i sentimenti e le emozioni sono parte integrante. Non vi è una riflessione asettica e priva di influenze emozionali, l’interpretazione

del vissuto avviene attraverso la mente e il cuore. Attraverso la rielaborazione interiore della propria esperienza, il soggetto è spinto a fare ricerca, cioè a fare del proprio vissuto terreno di esplorazione e di analisi e maturare così scelte consapevoli. Dalla riflessione emerge la soggettività. Il pensiero riflessivo è frutto del nostro modo di essere e di agire.

La riflessione pertanto può diventare un punto chiave del processo di orientamento perché rappresenta il momento dell'interiorizzazione e del pensiero critico sulle proprie possibilità, sulle proprie attitudini e sui propri sentimenti. È una fase molto importante che dà valenza all'orientamento formativo e che rende possibile la presa di consapevolezza di sé e delle proprie capacità in modo durevole. La riflessione consente di andare oltre, è ciò che dà senso e significato alle azioni e alle scelte da operare. Essa aiuta a comprendere che di fronte alle situazioni di incertezza e di sfiducia vi è la possibilità o di adattarsi o di cambiare.

Come ricorda Mortari (2003): «la riflessione andrebbe concepita come una disciplina mentale, come una pratica che si attiva indipendentemente dall'esperire stati di dubbio. È la pratica analitica che non si situa in una relazione consequenziale col percepire stati di disagio cognitivo, piuttosto è essa stessa che produce incertezze, perché il suo proprium è rendere problematico ciò che tale non appare e di protrarre quanto più a lungo possibile quello stato di dubbio da cui ha origine il pensiero» (p. 27). A sua volta Mezirow (2003) attribuisce alla riflessione un ruolo centrale nell'apprendimento in quanto attraverso di essa si prende coscienza dei modi attraverso cui interpretiamo la realtà e diamo significato alle azioni e ai comportamenti, trasformando il modo di concepire il nostro essere nel mondo. «La riflessione è il processo con cui si valutano criticamente il contenuto, il processo o le premesse dei nostri sforzi finalizzati a interpretare un'esperienza e a darvi significato» (Mezirow, 2003, p. 106).

Il soggetto attribuisce senso e significato alla propria esperienza e in questa azione costruisce un'interpretazione di sé, degli altri e del mondo.

Una condizione necessaria per promuovere e sollecitare esperienze di orientamento sta nella possibilità di far emergere i vincoli e i condizionamenti di natura soggettiva e socio-culturale entro i quali si esercita la propria libertà di pensiero, d'interpretazione e di azione.

3.2 La narrazione

La narrazione diventa uno strumento che insieme alla riflessione può agevolare il lavoro di orientamento. Occorre infatti, dopo essersi ripiegati su se stessi attraverso la riflessione, raccogliere ed esprimere i propri pensieri. La narrazione può aiutare in questo senso, in quanto consente di fare ordine dentro di sé, ma anche di tirare fuori quello che non si è ancora detto ed espresso. Essa dà modo di costruire il "discorso" attorno alla propria vita sia all'interno di sé che all'esterno rendendolo vivo attraverso le parole. Il narrare, infatti, rappresenta la modalità più naturale di costruire il significato (Bruner, 1990/1992).

Narrare agli altri la propria storia significa in primo luogo narrarla a se stessi. L'esistenza raccontata infatti si presenta lì dinnanzi e si "srotola come un gomito". A sua volta l'astrattezza delle parole lascia trasparire la materialità del vissuto e con estrema sintesi restituisce tutto quello che ci è sfuggito e che abbiamo lasciato andare, tralasciato o dimenticato.

Attraverso il raccontare si focalizza meglio l'attenzione su quanto si è appreso dall'esperienza e si fa un'operazione di sistematizzazione che porta a un apprendimento più consapevole. Si esce così trasformati, con qualcosa in più che non si possedeva. «Il pensiero narrativo si presta a costruire sapere a partire dall'esperienza, perché esso si occupa di comprendere il significato delle azioni umane a partire da un'attenzione focalizzata sull'evento particolare. Narrare significa costruire contemporaneamente due scenari: quello dell'azione e quello della coscienza dove prendono forma i significati attribuiti all'agire» (Mortari, 2003, pp. 82-83).

La narrazione di sé contiene due aspetti fondamentali per la costruzione del soggetto e della sua identità: l'autoreferenzialità, come "capacità di riflettere su se stessi per valutarsi, correggersi e in-

terrogarsi sui pregiudizi e premesse che guidano l'azione" (Formenti, 1998) e le implicazioni emotive.

A questo riguardo l'approccio biografico e autobiografico aiuta a mettere in luce proprio tutti quegli aspetti sopiti e tutti quegli impliciti non espressi e non detti. Esso «nasce proprio là dove c'è bisogno di considerare il soggetto al centro del processo formativo e contemporaneamente può esprimere in particolare per gli adulti un'esperienza non solo di acquisizioni di nuove strategie d'apprendimento ma anche una riprogettazione personale o di scoperta di tacite motivazioni» (Alberici, 2000, p. 23).

L'autobiografia secondo Demetrio (1996) ha un'importante potenzialità formativa per l'adulto in quanto porta alla trasformazione e quindi rappresenta una sorta di strumento che l'individuo può utilizzare per orientare la sua vita. Infatti «è evidente che l'autoriflessione, stimolata dalla narrazione biografica, consente di considerare il proprio comportamento nelle diverse situazioni, di valutare errori commessi [...], ed il soggetto è stimolato a ripensare il suo presente e a progettare il suo futuro con una rinnovata disponibilità e partecipazione» (De Natale, 2001, p. 116). Il pensiero autobiografico sviluppa il pensiero retrospettivo che rivitalizza la memoria e il pensiero introspettivo che conduce alla propria identificazione personale, morale e sociale (Demetrio, 1999, p. 35). Proprio per questo può essere un buono strumento metodologico da utilizzare negli interventi di orientamento formativo nei confronti di adulti. Infatti è attraverso il racconto di sé, ma anche il racconto delle vite altrui, che il soggetto ha la possibilità di interpretare e comprendere la propria esperienza (Quaglino, 2011). Le narrazioni sollevano domande e interrogativi che spingono alla ricerca di se stessi e del proprio percorso di vita. Esse, nelle loro diverse modalità esplicative (racconto biografico, autobiografia, intervista narrativa, diario) agevolano la partecipazione e consentono di prendere consapevolezza del proprio passato, del proprio presente, del proprio futuro e, soprattutto danno voce al desiderio di realizzazione di sé.

4. Conclusioni

A conclusione del nostro discorso attorno all'orientamento formativo, vorremmo prendere a prestito le parole di Jung (citato da Quaglino, 2011, p. 149) «Ma come posso raggiungere il sapere del cuore? Voi potete raggiungerlo soltanto vivendo la vostra vita pienamente [...]. Sembra che voi vogliate fuggire da voi stessi, per non dover viver ciò che finora non avete vissuto. Ma non potete fuggire da voi stessi. Ciò che non avete vissuto resta con voi in ogni istante e pretende soddisfazione». Ed è proprio questa la sfida che l'educazione deve intraprendere per orientare i soggetti nella complessità della storia attuale: quella di far volgere lo sguardo verso l'interno di se stessi per scoprire ciò che c'è dentro che ha necessità di uscire per costruire la propria storia, la propria vita. Di fronte alla contemporaneità non bisogna scappare, ma anzi rendersi quanto più presenti sia a se stessi che agli altri, manifestandosi pienamente e totalmente. Proprio per questo al centro di un lavoro di orientamento deve essere posto il soggetto e tutto ciò che porta in sé: motivazioni, desideri e aspirazioni. Il colore cupo della nostra società non deve oscurare il bagliore di luce che c'è in ognuno di noi, occorre solo farlo risplendere. Non bisogna arrendersi ma diventare più forti, portando avanti le proprie idee e i propri pensieri affinché ciò che ora ci sembra inarrivabile sia possibile. Occorre vedere il tempo attuale non come un momento di crisi, ma come un momento di opportunità in cui si possa cambiare e trasformare il nostro modo di vivere e la civiltà in cui siamo immersi. Occorre saper guardare dentro di sé per ritrovare se stessi e quella forza di reazione che spinge ad andare avanti. Non la resa ma la ripresa dei propri sogni e dei propri desideri deve spingere verso un cambiamento radicale di prospettive. L'attività di orientamento deve portare a questo e soprattutto deve consentire all'individuo di poter camminare con le proprie gambe verso il proprio futuro e verso la realizzazione del proprio progetto. L'orientamento formativo deve saper consegnare quegli strumenti idonei affinché ognuno si possa auto-orientare sul proprio cammino esistenziale e trovare in sé le risorse per affrontare quello che la vita gli riserva.

Bibliografia

- Alberici, A., (Ed.), (2000). *Educazione in età adulta, percorsi biografici nella ricerca*. Roma: Armando Editore.
- Augè, M., (2005). *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Milano: Eleuthera.
- Bruner, J., (1992). *La ricerca di significato*. Torino: Bollati Boringhieri (lavoro originale pubblicato nel 1990).
- Bruscaglioni, M. & Gheno, S., (2000). *Il gusto del potere. Empowerment di persone ed azienda*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio, D., (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina
- Demetrio, D., (Ed.), (1999). *L'educatore auto(bio)grafico. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*. Milano: Edizioni Unicopli.
- De Natale, M. L., (2001). *Educazione degli adulti*. Brescia: La Scuola.
- Dewey, J., (1986). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia (lavoro originale pubblicato nel 1933).
- Formenti, L., (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini Associati.
- Lo Presti, F., (2009). *Educare alle scelte, L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*. Roma: Carocci.
- Mezirow, J., (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L., (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Quaglino, G. P., (2011). *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Recalcati, M., (2010). *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schein, E. H., (2001). *La consulenza di processo*. Milano: Raffaello Cortina (lavoro originale pubblicato nel 1999).
- Schön, D. A., (1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo (lavoro originale pubblicato nel 1983).
- www.isfol.it/Glossario [consultato il 24 aprile 2012].

Formazione e orientamento interculturale per il medico di medicina generale *di Pasquale Renna*

L'attuale società "liquida" e complessa contemporanea vede, come agente fondamentale di promozione della salute, la figura del medico di medicina generale. Il presente contributo si sofferma sull'orientamento interculturale per il medico di medicina generale in vista del benessere e dell'inclusione del soggetto immigrato.

In our complex and "liquid" society, an essential agent of health promotion is the general practitioner. This contribution focuses on intercultural orientation for general practitioners in view of the well-being and inclusion of immigrant patients.

1. Introduzione

L'orientamento (Domenici, 2009; Grimaldi & Quaglino, 2005; Guichard & Huteau, 2001), come è noto, è un insieme di attività di supporto e di facilitazione ai processi decisionali di soggetti che si trovano in momenti di transizione professionale. Tale attività si snoda lungo l'intero arco della vita. Negli ultimi anni, poi, tali attività si sono concentrate sulla messa in opera di metodologie che assegnino ai soggetti ruoli di protagonismo circa le fasi decisionali del proprio processo di orientamento.

L'orientamento interculturale per i medici di medicina generale, a cui si fa riferimento nel presente contributo, è stato pensato nell'ottica non della formazione iniziale, impartita nelle aule universitarie, bensì della formazione permanente. Esso è finalizzato, essenzialmente, a fornire al medico di famiglia gli strumenti idonei a che possa verificare:

- la conoscenza ed il disvelamento delle proprie motivazioni e dei propri obiettivi nell'ambito della relazione professionale con il paziente immigrato;
- la conoscenza del contesto di riferimento, ovvero la realtà dei bisogni di salute dei pazienti immigrati, in relazione ai propri obiettivi professionali ed, infine, la definizione di un progetto formativo attraverso la mediazione fra i propri obiettivi professionali e la realtà oggettiva rappresentata dai bisogni di salute dei pazienti immigrati.

Innanzitutto, è opportuno ricordare come, da quando la medicina è stata annoverata tra le scienze, il mestiere di medico – e, in particolare, quello del cosiddetto medico di famiglia, ossia la figura medica che, nel territorio, ha il compito di dedicarsi alla cura dei soggetti malati inseriti nel loro ambiente di vita – si sia concentrato sulla determinazione di specifici obiettivi della condizione di salute del paziente. A tal fine, due dimensioni professionali si sono dimostrate egualmente determinanti: il rapporto con il paziente e la sua malattia, fondato sulla raccolta di dati obiettivi mediante palpazione, auscultazione e percussione del corpo del paziente; il rapporto con il contesto di vita del paziente, fondato sull'osservazione delle sue condizioni ambientali, familiari e lavorative.

Al fine di poter raccogliere le informazioni necessarie alla cura del paziente, il medico era tenuto a una conoscenza approfondita non solo del corpo e delle sue alterazioni ma anche dell'ambiente sociale e del territorio in cui i suoi pazienti vivevano e operavano.

La raccolta delle informazioni circa la salute del paziente era finalizzata al tipo di intervento medico da attuare, che poteva articolarsi su tre livelli: un primo livello, in cui il medico si limitava a prescrivere consigli di salute relativi al riposo o alla dieta, finalizzati al recupero di alterazioni organiche di modesta entità; un secondo livello, in cui si concentrava sulla prescrizione di farmaci, finalizzata al recupero di alterazioni organiche di media entità; un terzo livello, in cui si concentrava sul rinvio del paziente a strutture specializzate nel trattamento delle patologie con l'ausilio di professionalità mediche specialistiche.

Un intervento diagnostico e/o terapeutico adeguato alle esigenze del paziente e rispondente a criteri di efficacia e sicurezza, viene detto *medicalmente appropriato*. L'appropriatezza (Ministero della Salute et al. 2007) dell'intervento medico, a sua volta, può essere riferita all'appropriatezza clinica,

che fa riferimento a quei criteri di efficacia e sicurezza che comportano benefici per la salute del paziente; all'appropriatezza prescrittiva, che fa riferimento alla prescrizione di farmaci per la cura di patologie per le quali esiste l'indicazione terapeutica all'interno della scheda tecnica; e, infine, all'appropriatezza amministrativa, che fa riferimento all'ottimizzazione dell'utilizzo delle risorse disponibili in riferimento al contesto sociale, economico, politico in cui è inserito il paziente.

Con il progredire delle tecniche legate alla cura delle patologie gravi, il medico del territorio ha progressivamente perso di importanza, per cedere il posto ai centri specializzati nella cura della salute. Non di rado si verifica il caso, poi, che gli stessi pazienti, desiderosi di avere risposte immediate ed efficaci in merito alla propria patologia, non tengano alcun conto del medico del territorio, per rivolgersi direttamente ai medici operanti nei centri specializzati in grado di offrire loro maggiori certezze diagnostiche e curative. Tale atteggiamento non fa altro che legittimare una inveterata prassi di cura, teorizzata e praticata dal paradigma biomedico, che tiene conto non della persona con la sua patologia, ma soltanto dell'organo malfunzionante da riparare con specifiche tecniche. Parallelamente a questo percorso di tecnicizzazione della medicina, occorso a partire dal vertiginoso progresso tecno-scientifico realizzatosi in Occidente dopo la seconda guerra mondiale, si è verificato un percorso di burocratizzazione del medico del territorio, chiamato a svolgere un ruolo di *gate keeper* dei bisogni di salute, a fini di rilevazione e monitoraggio amministrativi, e con l'obiettivo di indirizzare i pazienti verso centri specializzati. In tal modo, non solo si è verificato il dissolvimento della persona ammalata in favore dell'organismo ammalato, a sua volta sezionato nei singoli organi o nelle singole funzioni organiche da ripristinare in efficienza, ma anche si è verificata la frammentazione della *sintesi* tra persona, cultura e ambiente che soltanto un medico che sia al contempo dedito all'uomo e al territorio poteva interpretare in vista del soddisfacimento dei bisogni di cura della persona con la sua malattia.

Con il progresso della specializzazione delle conoscenze e, soprattutto, a seguito dello sviluppo di tecnologie e metodi assistenziali innovativi, in particolare, si è manifestata una progressiva rottura nella logica della continuità assistenziale e tra processi di tutela della salute nell'ambito di strutture specializzate dotate di strumentazioni sempre più sofisticate e in grado di attuare trattamenti <<complessi>> in condizioni controllate (ospedali, day hospital, strutture di diagnostica avanzata, centri di riabilitazione) e tutela della salute sul territorio, ossia realizzata negli ambiti in cui vivono i pazienti (Borgonovi 2010, p. 18).

Oggi, in Italia, la medicina del territorio, in forza dell'accresciuta importanza, conferita dalla stessa ricerca biomedica, all'incidenza dei fattori ambientali nell'insorgenza di patologie gravi, soprattutto quelle di carattere degenerativo, ma anche all'incidenza dei fattori culturali, soprattutto in merito al fenomeno migratorio, sui determinanti di salute delle persone, può acquisire un rinnovato ruolo di sintesi. Il medico di medicina generale, nell'ambito della medicina territoriale contemporanea, si pone come elemento centrale di recezione e interpretazione dei bisogni "globali" di cura della persona con la sua malattia.

2. Le esigenze formative del medico di medicina generale tra paziente e territorio

La formazione professionale del medico di medicina generale viene definita dall'ordinamento legislativo europeo e italiano ed attuata, in Italia, mediante appositi percorsi formativi istituzionali.

L'ordinamento europeo, mediante la Direttiva 93/16/CEE del Consiglio, del 5 aprile 1993, intende «agevolare la libera circolazione dei medici e il reciproco riconoscimento dei loro diplomi, certificati ed altri titoli». Tale Direttiva, in particolare, si sofferma sull'importanza strategica, per l'intero sistema sanitario, di una formazione specifica del medico di medicina generale:

«attualmente si ammette, pressoché in generale, il bisogno di una formazione specifica del medico generico, che deve prepararlo ad adempiere meglio una funzione a lui propria; che tale funzione, basata in buona parte sulla conoscenza dell'ambiente dei suoi pazienti, consiste nel dare consigli relativi alla prevenzione delle malattie e alla protezione della salute dell'individuo considerato nel suo

insieme, nonché nel dispensare le cure opportune; [...] a prescindere dal vantaggio che ne trarranno i pazienti, si riconosce altresì che un migliore adattamento del medico generico alla sua funzione specifica contribuirà a migliorare il sistema di dispensazione delle cure rendendo tra l'altro più selettivo il ricorso ai medici specialisti, nonché ai laboratori e ad altri istituti ed attrezzature altamente specializzati» (Direttiva 93/13/CEE, in Gazzetta Ufficiale n. L. 165 del 07/07/1993, pp. 1-24).

La portata della formazione specifica per il medico di medicina generale è, dunque, notevole: essa, con tutta evidenza, è intesa a favorire la creazione di una figura professionale specializzata nella promozione della salute, a sua volta avente come criterio di intelligibilità un modello non soltanto di carattere bio-medico, tipico della cultura medica ospedaliera, bensì un modello bio-psico-sociale, il quale «si sofferma [...] sulla *salute* anziché sulla malattia; sulla *prevenzione* anziché sul rimedio; sul *benessere* anziché sulla cura» (Zucconi & Howell 2003, p. 82).

Salute, prevenzione e benessere sono tre concetti indispensabili ai fini di un ripensamento di un modello di salute non più fondato sull'ospedalocentrismo, avente come perno la medicina specialistica, ma sulla medicina territoriale, avente come perno il medico di medicina generale. In particolare, uno degli aspetti essenziali della promozione del benessere globale del paziente, consiste nel tener conto delle sue esigenze di salute in relazione al suo background culturale di appartenenza. Mediante il recupero dell'interesse per l'*uomo* (Annacontini, 2006, p. 93) che si attua attraverso il dialogo con il paziente, il medico di medicina generale ha l'opportunità, se sostenuto da una formazione adeguata, di restituire la medicina alla sua funzione non solo di trattamento delle patologie ma, anche, di accompagnamento e di sostegno dell'essere umano ammalato nella concreta situazione in cui si trova a vivere a causa della peculiare condizione esistenziale ingenerata dalla malattia. In tal modo, il medico di medicina generale potrebbe proporsi come una figura in grado di realizzare in senso pieno l'umanizzazione della medicina, che sarebbe così affrancata dalla dimensione del potere dello "sguardo medico" (Foucault, 1963, p. 43) sul corpo del paziente, per essere invece rivisitata nella prospettiva di un'alleanza terapeutica tra l'esperto della salute ed il cittadino consapevole dei propri diritti. Così Karl Jaspers:

Le grandi cose accadono in silenzio. Forse il possibile rinnovamento dell'idea di medico ha oggi il suo luogo privilegiato nel medico generico il quale, senza l'autorità della clinica o dell'istituzione, ha a che fare con il malato così come questi veramente vive. Qui, grazie all'occhio di un medico che guarda all'uomo, è possibile che tutto quanto gli specialisti sono in grado di fare ed è irrealizzabile senza le strutture ospedaliere, si traduca tuttavia in misure particolari che, da lui consigliate, rimangono però sotto il suo controllo, attraverso la direzione dell'intero processo (Jaspers, 1986, pp. 9-10).

La centralità di una formazione del medico di medicina generale che sia incentrata sull'attenzione alla *persona con la sua malattia*, nel suo concreto contesto di vita, è ribadita dall'ordinamento legislativo italiano. Il decreto legislativo 17 agosto 1999, n. 368 del 23 ottobre 1999 ne parla nell'art. 18, comma 1b, incentrato sui contenuti della formazione universitaria del medico chirurgo: «La formazione del medico chirurgo comprende [...] adeguate conoscenze della struttura, delle funzioni e del comportamento degli esseri umani, in buona salute e malati, nonché dei rapporti tra l'ambiente fisico e sociale dell'uomo ed il suo stato di salute». Più in dettaglio, il decreto legislativo in questione, agli artt. 25 e 26, parla di un *corso di formazione specifica in medicina generale*, la cui organizzazione è demandata alle Regioni.

Il corso, articolato in 3000 ore di cui due terzi di attività pratica, è così ripartito:

a) un periodo di formazione in medicina clinica e medicina di laboratorio, articolato in almeno cinque mesi effettuato presso strutture ospedaliere, pubbliche o equiparate, individuate a tale scopo dalla regione, nonché in centri di cure primarie quali day-hospital e ambulatori delle aziende unità sanitarie locali, con attribuzione alle stesse della responsabilità della formazione. Il periodo com-

prende un'attività clinica guidata ed un'attività di partecipazione a seminari su argomenti di metodologia clinica, neurologia e psichiatria, medicina interna, terapia medica, medicina di urgenza, oncologia medica, geriatria e patologia clinica;

b) un periodo di formazione in chirurgia generale, articolato in almeno due mesi, effettuato sempre presso le strutture indicate alla lettera a), comprendente: attività clinica guidata ed attività di partecipazione a seminari su metodologia clinica, chirurgia generale, chirurgia d'urgenza;

c) un periodo di formazione nei dipartimenti materno-infantili, articolato in almeno due mesi, effettuato sempre nelle strutture indicate alla lettera a) e nelle strutture territoriali comprendenti: attività clinica guidata ed attività di partecipazione a seminari di pediatria generale, terapia pediatrica, neuropsichiatria infantile, pediatria preventiva;

d) un periodo di formazione, articolato in sei mesi, effettuato presso un ambulatorio di un medico di medicina generale convenzionato con il Servizio sanitario nazionale, comprendente attività medica guidata ambulatoriale e domiciliare; ovvero qualora non sia reperibile un numero adeguato di medici convenzionati all'uso disponibili, il predetto periodo di formazione può effettuarsi anche in parte presso le strutture di cui alla lettera a);

e) un periodo di formazione, articolato in almeno quattro mesi, effettuato presso strutture di base dell'unità sanitaria locale sul territorio con il coordinamento del responsabile delle unità operative, comprendente attività pratica guidata presso distretti, consultori, ambulatori e laboratori, attività di partecipazione a seminari in medicina preventiva, igiene ambientale, medicina del lavoro ed igiene e profilassi;

f) un periodo di formazione in ostetricia e ginecologia, con attività clinica guidata ed attività di partecipazione a seminari, articolato in almeno un mese effettuato presso le strutture indicate alla lettera a).

L'attività pratica consiste, come è possibile vedere dal piano degli studi sopra esposto, in ben dieci mesi di attività di tirocinio da effettuarsi presso lo studio di un medico di medicina generale e presso strutture territoriali convenzionate con le ASL.

Tale attività pratica è essenziale ai fini della presa di consapevolezza, da parte del medico di medicina generale, della portata sociale della propria professione. Interessante, in tal senso, è la testimonianza di un medico che ha partecipato ad un *focus group* condotto nell'ambito di una ricerca sostenuta dal Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica sui Medici di medicina generale, il quale ha coinvolto 11 medici di medicina generale della provincia di Verona

In ospedale non riuscivo ad entrare dove volevo, per cui, ad un certo punto, dovendo vivere, ho deciso di fare il medico di base. Ero convinta che io, specialista in medicina interna, con il dottorato, con un sacco di robe, con un sacco di nozioni, avrei saputo fare il medico di base. In realtà io non sapevo fare il medico di base, l'ho imparato strada facendo e, invece di acquisirne, ho mollato un sacco di nozioni per strada. Sì, perché non è che nel mio studio adesso io pensi di fare tutto quello che avrei potuto fare in ospedale [...]. Adesso io nello studio comunque tratto le persone, con le loro malattie [...]. È un approccio completamente diverso (Cipolla *et. al.* 2006, p. 223).

La centralità della pratica, nella professione del medico di medicina generale, consente, come è stato ben messo in evidenza dal medico veronese intervistato nell'ambito del focus group di cui sopra, di caratterizzare la professione del medico di medicina generale in quanto concentrata sui seguenti aspetti:

- attenzione ai significati soggettivi e ai vissuti di salute/malattia dei pazienti;
- attenzione al contesto sociale e culturale di riferimento del paziente;
- valutazione dei determinanti sociali e ambientali della salute e della malattia.

Dalla triplice caratterizzazione sopra delineata, si evince come la medicina generale sia una disciplina complessa, per la quale è indispensabile l'esperienza sul campo, ed alla quale ci si prepara in modo serio soltanto con una forte formazione di tirocinio.

Va segnalata, tuttavia, a riprova della crescente dignità teorica che la medicina generale va acquisendo nel nostro tempo, la promozione, da parte della FNOMCeO (Federazione Nazionale degli Ordini dei Medici Chirurghi e Odontoiatri), assieme alle Facoltà di Medicina e Chirurgia delle Università italiane e agli Ordini dei Medici, di dipartimenti di Medicina Generale, istituiti allo scopo di preparare i medici di medicina generale alle sfide alle quali sono chiamati dalla ristrutturazione del Servizio Sanitario Nazionale, attualmente in corso, in vista, come abbiamo visto, della centralità della medicina territoriale. In particolare, va segnalato come l'Ordine dei Medici di Bari e la Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" stiano attivando le procedure per l'istituzione di un Dipartimento di Medicina Generale presso l'Università di Bari. Il 30 maggio 2012 si è svolto, presso la sede dell'Ordine dei Medici di Bari, un Workshop dal titolo *Verso il Dipartimento di Medicina Generale nel Corso di Laurea di Medicina e Chirurgia*. Il comunicato della Presidenza dell'Ordine dei Medici di Bari rileva l'importanza strategica dell'istituzione di tale dipartimento.

Carissimi colleghi, le cure primarie stanno assumendo nel nostro Servizio Sanitario Regionale un'importanza sempre maggiore per la loro caratteristica di intercettare il bisogno di salute sul territorio e di avviare processi di prevenzione primaria che coinvolgono soggetti sani. Si registra un crescente bisogno di assistenza da parte della popolazione insieme alla necessità di mettere in atto strategie di prevenzione delle malattie e di cura della Persona. La popolazione invecchia; aumentano i pazienti "cronici" e disabili; aumentano i soggetti che necessitano di cure continue fuori dell'ospedale, ove l'integrazione fra ospedale e territorio e tra professionisti rappresenta il valore aggiunto delle Cure Primarie. Nasce, di conseguenza, il bisogno di formare un nuovo Medico e di offrire a tutti gli studenti di Medicina una formazione anche in Medicina Generale e in Cure Primarie, portando lo studente non solo nelle corsie ospedaliere ma anche nel setting assistenziale e organizzativo territoriale, negli studi dei MMG e a domicilio dei pazienti. La Medicina Generale è una "disciplina" che si caratterizza come un insieme di contenuti specifici della Medicina Territoriale che non si sovrappongono al "sapere" medico tradizionale, appreso nelle corsie degli ospedali, ma lo integrano. La Medicina Generale è presente come disciplina di insegnamento e di ricerca all'interno delle università europee, così come previsto dalle direttive europee; buon'ultima è rimasta l'Italia che deve recuperare e colmare questo vuoto formativo. Da alcuni anni tuttavia stanno nascendo, sempre più numerose, esperienze di insegnamento della Medicina Generale nel periodo che precede la laurea e sta crescendo la consapevolezza che i contenuti e l'esperienza della Medicina Generale sono un elemento fondamentale per una formazione professionale completa del futuro medico. L'Ordine dei Medici di Bari insieme con l'Università di Bari intendono avviare questo processo anche nella realtà locale. Per questa ragione è stato organizzato mercoledì 30 maggio ore 19,00 presso l'Auditorium dell'Ordine dei Medici di Bari, un Workshop sul tema: "Verso il Dipartimento di Medicina Generale nel Corso di Laurea di Medicina e Chirurgia". L'invito è esteso a tutti i medici, soprattutto ai medici di famiglia ed alle loro associazioni. Cari saluti. (Presidenza dell'Ordine dei Medici, Chirurghi e Odontoiatri della Provincia di Bari).

In particolare, l'*attenzione al contesto sociale e culturale di riferimento del paziente*, si rende quanto mai necessaria ai fini dell'inclusione sociale dei pazienti immigrati.

3. Il medico di medicina generale come agente di empowerment e di inclusione

L'inclusione sociale dei pazienti immigrati in Italia è un processo quanto mai complesso e non esente da problemi e, spesso, drammi. Il medico di medicina generale, in quanto medico della persona, attento alle sue problematiche di salute nell'ambito del suo contesto sociale e culturale di riferimento, si qualifica senz'altro come un potente agente di inclusione.

La relazione medico-paziente immigrato, in tal senso, dovrebbe essere improntata all'*empowerment* del paziente che si realizza in gradi differenti e progressivi.

L'orientamento verso un approccio di cura centrato sulla partecipazione del paziente rappresenta uno dei temi essenziali della Carta di Ottawa del 1986, che propone un servizio sanitario capace di superare la tradizionale impostazione consumeristica basata sulla semplice offerta di prestazioni, per orientarsi verso un'impostazione che tenga conto delle esigenze del paziente in modo sistemico. Il processo di *empowerment* del paziente (Saltman & Figueras, 1997, pp. 60 e 101) richiede, inoltre, che egli stesso debba promuovere la propria salute in un'ottica di alleanza terapeutica con il medico. In tal senso, il primo passo verso l'*empowerment* è rappresentato dalla *partnership*, mediante la quale il paziente partecipa alla decisione del medico, contribuendo attivamente alla definizione degli obiettivi del servizio sanitario (Spinsanti, 2004, p. 67).

Altro aspetto fondamentale della *partnership*, che collide frontalmente con il tradizionale paternalismo medico in forza del quale il paziente deve docilmente adattarsi alle regole stabilite dai rituali sanitari, è quello della tutela dei diritti all'informazione e all'autogestione. Nella relazione con il medico di medicina generale, la tutela di tali diritti può inserirsi armonicamente in una relazione medico-paziente incentrata sulla reciproca fiducia.

La co-definizione degli obiettivi dell'intervento sanitario, la tutela dei diritti all'informazione e all'autogestione conducono a un ulteriore livello di *empowerment*, che consiste nel coinvolgimento del paziente nell'organizzazione stessa del servizio sanitario e nell'eventuale allocazione delle risorse economiche ad essa necessarie. Nel caso della relazione con il medico di medicina generale, la decisione sull'allocazione delle risorse può riguardare, ad esempio, l'ambito relativo all'assunzione di personale di supporto, come il mediatore culturale, che possa aiutare il medico nell'espletamento ottimale del proprio lavoro.

Se quello di *empowerment* rischia come un concetto-limite, il concetto di *partnership* si carica invece di interessanti prospettive pedagogiche. Esso, infatti, può essere valorizzato in vista del conseguimento del guadagno pedagogico «della progressiva autoconsapevolezza ed autonomizzazione del soggetto malato, come cammino orientato a sollecitare in lui l'acquisizione di competenze cognitive e pratiche per cogliere l'obiettivo dell'autodeterminazione della propria vita» (Annacontini, 2006, p. 108).

Bisogna dire, poi, che proprio la *partnership* terapeutica, soprattutto se mediata da persone linguisticamente e culturalmente preparate e competenti, potrebbe fare dello studio del medico di medicina generale uno dei cruciali luoghi di integrazione e *inclusione* del paziente immigrato nel contesto europeo e, nella nostra fattispecie, italiano.

«Se è vero – come è stato ampiamente argomentato – che le istituzioni [...] tendono a “riprodurre” le ideologie dominanti, è vero per lo stesso motivo che, allorché tali istituzioni sono interpretate alla luce di una Weltanschauung autenticamente pluralista, possono diventare volano di rinnovamento e di democrazia. Ed è proprio così che si è verificato a proposito della promozione della categoria di “inclusione”, una categoria difficile perché chiama in causa una antinomia estremamente problematica: quella di identità/differenza (Sé/estraneo) che, a sua volta, rimanda a un grappolo di ulteriori coppie antinomiche: normale/patologico, in/out, cultura/natura, maschile/femminile ecc. La problematicità di tali dualità sta nella forma oppositiva che lega i due antinomi, dove il primo è sempre caratterizzato da un valore positivo e il secondo da un valore negativo. Quando poi, dal piano concettuale si passa al piano fattuale, l'oppositività dei succitati concetti si esplica in una serie di fenomeni sociali estremamente complessi: la paura del non conosciuto, la costruzione e la cristallizzazione di pregiudizi negativi nei confronti di ciò che fa paura; il rifiuto, l'emarginazione e l'esclusione di coloro, singoli e/o gruppi, stigmatizzati dal pregiudizio» (Gallelli, 2012, pp. 14-15).

La peculiare figura del medico di medicina generale, in quanto elemento essenziale della medicina territoriale, ha la concreta possibilità di promuovere logiche di inclusione, soprattutto per i pazienti immigrati, creando una vera e propria *area culturale comune*. Quest'ultima si realizza soprattutto mediante l'acquisizione di specifiche competenze «sul terreno delle reti e dei codici di comunicazione, su quello dei differenti orizzonti interpretativi delle malattie, su quello delle modalità di atte-

sa e di comportamento relative al rapporto medico/paziente, su quello, infine, di una piena considerazione delle persone, della loro soggettività e delle loro reali condizioni di esistenza» (Seppilli, 2004, p. 46).

Il rapporto medico-paziente, in chiave interculturale, si rivela tanto più strategico in quanto risulta ormai assodato che

«“ammalarsi” non è dappertutto la stessa cosa. L’esperienza della malattia è inserita in differenti trame di significato nelle differenti culture. In alcune culture, la malattia sfida l’individuo a reagire virtuosamente con pazienza, coraggio, rassegnazione. In altre culture, la malattia è una richiesta rivolta dagli individui verso una società che deve “fornire assistenza sanitaria...” [...]. Le persone non si “ammalano” tutte allo stesso modo. Gli aspetti socioculturali influenzano ciò che la gente considera come malattie [...]. Ciò che si ritiene malattia o salute non è costante [...]. Specifiche “malattie” sono “costruite socialmente” in un processo a spirale di invenzione/riconoscimento/cura [...]. Essere ammalati (o sani) non è un atto solitario. Il “ruolo del malato” mette a fuoco l’intreccio di relazioni interpersonali che vincolano questo ruolo e la struttura delle conversazioni in cui esso è recitato» (Barnett Pearce, 1994, pp. 39-41).

Il concetto di salute che si evince da quanto detto sopra rivela una multidimensionalità la quale, ancorché sia accompagnata dalla buona volontà del singolo operatore territoriale della salute, necessita di un adeguato supporto legislativo che guardi ben oltre le ben note logiche emergenziali, sinora ampiamente adottate, del monitoraggio e del contenimento. La Regione Puglia, nella sua recente produzione legislativa sanitaria, ha dato corpo sia al principio dell’universalità delle cure, sia al principio dell’inclusione dei soggetti immigrati.

La Legge Regionale del 4 dicembre 2009, n° 32 “Norme per l’accoglienza, la convivenza civile e l’integrazione degli immigrati in Puglia” ha stabilito, tra l’altro, in modo inequivocabile una concezione estremamente avanzata del diritto alla salute. A tal fine è stata introdotta una particolare categoria di immigrati, denominata STP (stranieri temporaneamente presenti), con la quale si intende indicare gli immigrati non regolarizzati, a cui viene garantito ugualmente il diritto alle prestazioni sanitarie di base.

Recita l’art. 5:

«Ai sensi dell’articolo 43, comma 8, del regolamento emanato con decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1999 n. 394, a norma dell’articolo 1, comma 6, del t.u. emanato con d.lgs. 286/1998 e recante norme di attuazione del medesimo t.u., coordinato con le modifiche ed integrazioni di cui al regolamento emanato con decreto del Presidente della Repubblica 18 ottobre 2004, n. 334, la Regione, con la presente legge, individua le modalità per garantire l’accesso alle cure essenziali e continuative ai cittadini stranieri temporaneamente presenti (STP) non in regola con le norme relative all’ingresso e al soggiorno:

- a) le ASL pugliesi devono garantire l’accesso ai servizi sanitari per l’erogazione delle cure essenziali e continuative per malattia e infortunio con estensione di programmi di medicina preventiva a salvaguardia della salute individuale e collettiva attraverso la rete regionale degli ambulatori di medicina generale e pediatria di libera scelta;
- b) l’erogazione dell’assistenza farmaceutica avviene, dietro prescrizione su ricettario regionale, da parte delle farmacie convenzionate;
- c) gli STP scelgono il medico di fiducia, o il pediatra di libera scelta per i minori, presso il distretto sociosanitario, il quale provvede alla registrazione nel sistema informativo nonché al rilascio del relativo codice STP per sei mesi, rinnovabile. Per i giorni prefestivi, festivi, nelle ore diurne e notturne le prestazioni sanitarie non differibili sono garantite dalle sedi di continuità assistenziale;
- d) il codice STP spetta a tutti i minori presenti e accompagnati da stranieri adulti temporaneamente presenti;
- e) gli STP possono rivolgersi sia alla rete dei consultori familiari che a quella degli ambulatori pubblici territoriali e ospedalieri per usufruire di:
 - 1) visite ginecologiche, prestazioni a tutela della gravidanza e della maternità, prevenzione e cura delle malattie sessualmente trasmissibili;

- 2) screening, contraccezione, tutela della maternità e della paternità responsabile e assistenza per le procedure relative all'interruzione volontaria della gravidanza;
- 3) prestazioni dei centri vaccinali della ASL per le vaccinazioni consigliate dal servizio sanitario nazionale;
- 4) prestazioni specifiche erogate dalle strutture del SSR quali servizi per la tossicodipendenza (Ser.T.) e centri di salute mentale, cui hanno accesso diretto;
- 5) riabilitazione post-infortunistica, nonché la riabilitazione intensiva ed estensiva legata alla patologia invalidante;
- 6) tutte le prestazioni urgenti relative a: pronto soccorso, ricoveri ordinari, in regime di day hospital e day surgery, dialisi».

Come è possibile notare già ad una rapida lettura del succitato articolo, gran parte dei servizi sanitari di base ai quali gli immigrati presenti in Puglia hanno diritto ad accedere viene erogata dai medici di medicina generale.

Come afferma Geraci, «se la capacità di accoglienza e di concrete politiche di inserimento ed integrazione possono modificare sensibilmente il profilo sanitario dell'immigrato, riducendo specifici fattori di rischio, dobbiamo anche sottolineare come il grado di accessibilità e fruibilità dei servizi sanitari rappresenta per il SSN una questione cruciale per tutelare questa popolazione: l'accessibilità dipendendo prevalentemente dalla normativa, la fruibilità dalla capacità "culturale" dei servizi di adeguare le risposte alle necessità dei nuovi utenti» (Geraci, 2007, p. 11).

Ciò indica non soltanto che la Regione Puglia sta predisponendo, e questo già da alcuni anni, un mutamento strutturale del Servizio Sanitario Regionale: da un modello avente al centro l'Ospedale si sta gradualmente passando ad un modello basato su una rete territoriale coordinata di servizi alla persona, ma anche che il medico di medicina generale sarà tenuto in sempre maggiore considerazione non solo in quanto erogatore di servizi, ma anche e soprattutto in quanto agente di promozione della salute.

Per gli immigrati ciò è di importanza fondamentale. Se in Puglia si sta transitando verso un modello di sanità *a rete* (Geraci, 2001), di cui la medicina generale, opportunamente potenziata, costituirà un'intelaiatura essenziale, ciò significa che il nuovo modello sanitario non avrà più come asse portante l'erogazione di medicinali, bensì l'erogazione di formazione a stili di vita salubri, di cui si farà mediatore, appunto, il medico di famiglia.

4. Orientamento e formazione permanente del medico di medicina generale nella fucina multiculturale italiana.

Per i pazienti immigrati è quanto mai importante avvertire la presenza di un medico che non soltanto prescriva medicinali, ma sia disposto all'ascolto della storia di vita del paziente.

Inoltre, il medico di famiglia, proprio per la sua capacità di ottenere fiducia dai pazienti con discreta ma autorevole attenzione, può risolvere i piccoli e grandi problemi legati all'inserimento attivo e partecipa dei soggetti immigrati nel contesto sociale nazionale, in cui possano sentirsi attivamente coinvolti nel processo di costruzione di una patria condivisa.

Nel caso del paziente immigrato è indispensabile puntare sulla personalizzazione sia del suo bisogno di cura, dal momento che si rende necessario puntare su un obiettivo di salute che tenga conto della peculiare suscettibilità di ciascuno alla malattia (Amartya Sen, 1999), sia del relativo intervento del medico di medicina generale.

Il medico, di conseguenza, deve essere in possesso sia di modalità intelligenti di erogazione flessibile di un servizio pensato in funzione dei diversi bisogni dell'utenza, sia di nozioni essenziali circa i bisogni di salute dei pazienti immigrati.

In tale prospettiva, si rende quanto mai opportuno predisporre, a livello istituzionale, una serie di offerte formative specificamente rivolte ai medici in servizio e indirizzate a orientare la loro attività nell'ambito dell'orizzonte dell'inclusione.

Una tra le indispensabili professionalità di supporto, nell'ottica specifica dell'orientamento interculturale del medico di medicina generale, è quella del mediatore culturale.

Quest'ultimo rappresenta una figura-chiave al fine dell'interpretazione dei bisogni culturali di salute del paziente immigrato. Attraverso la sua azione è possibile «andare oltre la relazione medico-paziente ed il momento strettamente diagnostico-terapeutico, per tentare di governare l'intero percorso (o processo) assistenziale, dall'accoglienza e dalla presa in carico fino alle necessarie azioni di verifica e di rinforzo dell'intervento in vista di una sua piena efficacia» (Marceca, 2008, p. 9).

L'importanza della mediazione sociale e culturale nell'ambito dell'attività del medico di medicina generale è stata affermata da una recente ricerca condotta dal dottorato in "Ambiente, Medicina e Salute" dell'Università degli Studi di Bari, in collaborazione con la FIMMG (Federazione Italiana Medici di Medicina Generale) della provincia di Bari (Renna, 2012).

Di tale ricerca, incentrata nello specifico sulla promozione della salute per i soggetti di cultura islamica in Italia, è parte importante un questionario somministrato ai medici di medicina generale aderenti alla FIMMG della città di Bari. Nell'ambito di tale questionario è stata somministrata una domanda sulla presenza del mediatore culturale negli studi dei medici di medicina generale baresi. E' risultato che soltanto il 3,8% dei medici si avvale della figura del mediatore culturale, mentre il 96,2% di loro non ne ha uno in studio.

Senza altro quella del mediatore culturale si presenta come una figura strategica in grado di offrire al MMG molte preziose informazioni circa la cultura e le esigenze di cura del paziente immigrato, e del paziente islamico nella fattispecie della ricerca condotta dal dottorato in "Ambiente, Medicina e Salute" dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

L'opportunità di affiancare al MMG la figura di un mediatore culturale apre la necessità di indagare e approfondire lo specifico profilo formativo di tale figura. Al livello psico-sociale e, possiamo aggiungere, culturale, il mediatore può assumere inoltre un ruolo di cambiamento sociale, di stimolo per la riorganizzazione del servizio, di arricchimento della programmazione e delle attività che il servizio conduce. In questo caso, il servizio, oltre a diventare più accessibile e accogliente, diventa anche un luogo di riconoscimento delle minoranze, di visibilità delle differenze e degli apporti culturali diversi (Fiorucci, 2000, p. 98).

Nell'ottica di una prassi pedagogica di carattere interculturale, infatti, la prospettiva di una mediazione socio-culturale si pone come strategia di *empowerment* (Fiorucci, 2000, p. 99), sia del MMG, il quale ottiene grazie al mediatore culturale un prezioso strumento di analisi delle problematiche di salute dei pazienti islamici, sia del paziente islamico, il quale sente che i propri problemi di salute sono ben inquadrati e compresi.

La figura del mediatore culturale, inoltre, può avere un ruolo-chiave al fine del potenziamento del servizio che la Medicina Generale già offre ai pazienti, fungendo da elemento di collegamento di una rete sociale territoriale in cui i soggetti di cultura islamica siano sostenuti nell'obiettivo della riduzione della schizofrenia culturale mediante l'antidoto della *solidarietà sociale*.

Un paziente immigrato che si senta accompagnato e sostenuto da una rete di solidarietà sociale incentrata sulla figura del medico di medicina generale sostenuto dal mediatore culturale, potrebbe avvertire concretamente, infatti, l'interessamento di una fondamentale istituzione del nostro Paese, l'istituzione sanitaria appunto, *posta accanto, con funzione di rinforzo* del pur prezioso volontariato sociale dei responsabili delle comunità di immigrati presenti sul territorio.

5. Conclusioni

Il medico di medicina generale rappresenta, probabilmente, il soggetto professionale centrale nell'ambito del processo di ristrutturazione del Servizio Sanitario Nazionale che vede il passaggio, non privo di interrogativi e, non di rado, drammi, da un modello sanitario centrato sull'ospedale e la medicina specialistica ad un modello sanitario centrato sui servizi territoriali e sulla medicina generale. Il medico di medicina generale, dunque, necessita di una forte preparazione pedagogica al fine di poter affrontare il ruolo-chiave che gli viene assegnato di promotore della salute della popolazio-

ne e di agente di *empowerment* del paziente con le sue malattie. Soprattutto del paziente immigrato, che si presenta come una grande risorsa lavorativa per il Paese, ma necessita di politiche pedagogiche di rinforzo per poter affrontare serenamente e con dignità il rapporto problematico con la malattia.

Bibliografia

- AA. VV. (1994). I musulmani nella società europea. Torino: Fondazione Agnelli.
- AA. VV. (1995). La civiltà islamica e le scienze. Atti del Simposio internazionale 1991. Napoli: CUEN.
- AA. VV. (2002). Gli stranieri e l'accesso ai servizi sanitari: tra discriminazione sistemica e incommunicabilità. Perugia: Alisei.
- AA. VV. (2004). Islam. L'eredità. Arte, scienza, filosofia. Boves: Araba Fenice.
- Adib, S. (2004). From the biomedical model to the Islamic alternative: a brief overview of medical practices in the contemporary Arab world. *Social Science & Medicine*, 58, 4, 697-702.
- Al-Haddad, M. H., & Al-Awfi, A. R. (1996). History of the psychiatric hospital in Bahrain [Tarikh Moustashfa al-toub al-nafsi fil-Bahrain]. *Journal of the Bahrain Medical Humanities*, 53, 62-99.
- Al-Jauziya, I. (1999). Healing with the Medicine of the Prophet. Riyadh: Darussalam.
- Al-Khayat, M. H. (1995). Health and Islamic behavior. Kuwait: El Gindy A. R. editor.
- Al-Sayegh, F. (1995). Religious missions in the Emirates region: Medical service as a proselytizing instrument (1900-1949) [Al-tabshir fi mintaqat al-imatat: Al-Khidmat al-toubiyat kawasilat in lil-tabshir 1900-1949]. *Arab Journal for the Humanities*, 53, 62-99.
- Ali-Shah, O. (2003). Sufismo e terapia. Torino: Libreria Editrice Psiche.
- Allievi, S. (2002). Musulmani d'Occidente. Roma: Carocci.
- Allievi, S. (2003). Islam italiano. Torino: Einaudi.
- Allievi, S. & Nielsen, J. (eds.) (2003). Muslim Networks and Transnational Communities in and across Europe. Leiden: Brill.
- Aluffi Beck-Pecoz, R. (1993). Cittadinanza e appartenenza religiosa nel diritto internazionale privato. Il caso dei paesi arabi. *Teoria e politica*, 1, 97-110.
- Ambrosini, M. (2007). Integrazione e multiculturalismo: una falsa alternativa. *Mondi Migranti*, 1/2007.
- Ammar, B., Islam et transplantation d'organes. Paris, Berlin: Springer.
- Anghelescu, N. (1993). Linguaggio e cultura nella civiltà araba. Torino: Zamorano.
- Annacantini, G. (2006). Lo sguardo e la parola. Etnografia, cura e formazione. Bari: Progedit.
- Anwar, M. (1999). Muslim in Western Europe: Responses to Integration. In Miyajima, T. Kajita, T. & Yamada, M. (eds.). Regionalism and Immigration in the Context of European Integration. Osaka: The Japan Center for Area Studies.
- Aruffo, A. (2000). Donne e Islam Roma: Datanews.
- Athar, S. (ed.) (1993). Islamic perspectives in medicine: a survey of "Islamic medicine": achievements and contemporary issues. Indianapolis, IN: American Trust Publications.
- Atighetchi, D. (1997). La salute nell'Islam. Una panoramica sugli orientamenti in bioetica. *Politeia*, 13/47-48, 83-94.
- Atighetchi, D. (2002). Islam, Musulmani e Bioetica. Roma: Armando Editore.
- Atighetchi, D. (2007). Islamic Bioethics: Problems and Perspectives. Dordrecht-Berlin: Springer.
- Babès, L. (2000). L'altro islam. Roma: Edizioni Lavoro.
- Babès, L. & Oubrou, T. (2001). Loi d'Allah, lois des hommes. Paris: Albin Michel.
- Baraldi, C. (2003). Comunicazione interculturale e diversità. Roma: Carocci.
- Barnett Pearce, W. (1994). La salute come sistema di significati e di azione. In Ingrosso, M. (a cura di) (1994). La salute come costruzione sociale. Teorie, pratiche, politiche. Milano: Franco Angeli.
- Bartollino, D. e Perino, A. (2004). Le medicine non convenzionali: alternativa o complementarietà?. In Cipolla, C. (a cura di). Manuale di sociologia della salute. Milano: Franco Angeli.

- Bausani, A. (1999). *L'Islam*. Milano: Garzanti.
- Belvisi, F. (2002). "Identità, minoranze, immigrazione: com'è possibile l'integrazione sociale? Riflessioni sociologico-giuridiche", *Diritto, immigrazione e cittadinanza*, 4: 11-30.
- Bernardi, F. (2009). *Fatema Mernissi e la traduzione culturale*. In Calefato, P., Ponzio A. (a cura di), *Prospettive translinguistiche e transculturali*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Bonanate, U. (1995). *Bibbia e Corano. I testi sacri confrontati*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Borgonovi E. (2010). *L'evoluzione nell'organizzazione dei servizi territoriali negli ultimi quindici anni in Italia*. In Longo F., Salvatore, D., Tasselli, S. (a cura di, 2010). *Organizzare la salute nel territorio*. Bologna: Il Mulino.
- Bouchard, M., Mierolo, G. (a cura di) (2000). *Prospettive di mediazione*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Bracci, F. e Cardamone, G. (2005). *Introduzione. Verso il riconoscimento delle soggettività. Elementi critici della relazione tra migranti e servizi*. In Bracci, F. e Cardamone, G. (a cura di). *Presenze. Migranti e accesso ai servizi socio-sanitari*. Milano: Franco Angeli.
- Branca, P. & Santerini, M. (2008). *Alunni arabofoni a scuola*. Roma: Carocci.
- Brockopp, J. (2008). *Islam and Bioethics. Beyond Abortion and Euthanasia*. *Journal of Religious Ethics*. 36, 1, 3-12.
- Bussi, E. (2004). *Principi di diritto musulmano*. Bari: Cacucci.
- Campanini, M. (1999). *Islam e politica*. Bologna: Il Mulino.
- Cardini, F. (2002). *Europa e Islam - Storia di un malinteso*. Roma, Bari: Editori Laterza.
- Casadei e Inglese (2005). *Mediazione culturale e interpretazione linguistica nell'intervento etnopsichiatrico di comunità*. In Bracci, F., Cardamone, G., *PRESENZE. Migranti e accesso ai servizi socio-sanitari*. Milano: Franco Angeli.
- Cesareo, V. (2006). *2005. La crisi dei tradizionali modelli d'integrazione*. In *Fondazione ISMU. Undicesimo Rapporto sulle migrazioni 2005*. Milano: Franco Angeli.
- Cesareo, V. e Vaccarini, I. (2006). *La libertà responsabile. Soggettività e mutamento sociale*. Milano: Vita e Pensiero.
- CESNUR (2009). *Unione delle Comunità ed Organizzazioni Islamiche in Italia (UCOII)*, www.cesnur.org/religioni_italia/i/islam_02.htm. URL consultato il 28-09-2009.
- Cilardo, A. (2002). *Il diritto islamico e il sistema giuridico italiano*. Napoli: Esi.Cipolla, C., Corporsanto, C., Tousijn, W. (2006). *I Medici di medicina generale in Italia*. Milano: Franco Angeli.
- Cologna, D. (2006). *Quale integrazione? I paradossi delle politiche migratorie italiane alla prova dei fatti*. *Equilibri*, 2, 277-286.
- Corano (2010). Roma: Newton Compton.
- Decreto legislativo 17 agosto 1999, n. 368.
- Dethlefsen, T. e Dahlke, R. (1998). *Malattia e destino, il valore e il messaggio della malattia*. Roma: Mediterranee.
- Dewitte, P. (1993). "Un vocable à la mode pour une idée force", *Hommes et Migrations*, 1164, 4: 1. Direttiva 93/13/CEE, in *Gazzetta Ufficiale* n. L. 165 del 07/07/1993, pp. 0001-0024
- Donati, P. (2001). *Politiche lib/lab e politiche societarie: due diverse strategie per la coesione sociale*. In Fazzi, L., Scaglia, A. (a cura di). *Tossicodipendenza e politiche sociali in Italia*. Milano: Franco Angeli.
- Donini, P. G. (2002). *Il mondo arabo-islamico*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Ducellier, A. (2001). *Cristiani d'Oriente e Islam del medioevo. Sec. VII-XV*. Torino: Einaudi.
- Fazzi, L., Scaglia, A. (2001). *Le politiche di riorganizzazione dei servizi*. In Fazzi, L., Scaglia, A. (a cura di). *Tossicodipendenza e politiche sociali in Italia*. Milano: Franco Angeli.
- Ferrari, S. (2002). *Islam in the Western European Model of Church and State Relations*. In Shahid, W. A. R. & van Koningsveld P. S. (eds.). *Religious Freedom and Neutrality of the State* (pp. 6-19). Leuven: Peeters.
- Filoramo, G. (a cura di) (2006). *Islam*. Roma, Bari: Editori Laterza.
- Fiorucci, M. (2000). *La mediazione culturale. Strategie per l'icontra*. Roma: Armando.

- Fiorucci, M. (2004). *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*. Roma: Armando.
- Fisher, P. e Ward, A. (1994). *Complementary medicine in Europe*, *British Medical Journal*, 309, pp. 107-111.
- Fistetti, F. (2008). *Multiculturalismo. Una mappa tra filosofia e scienze sociali*. Milano: Utet.
- FNOMCeO (2002). *Delibera e linee guida su Medicine e pratiche non convenzionali*. Terni.
- Fondazione Intercultura (2009). *Identità italiana tra Europa e società multiculturale (Atti del convegno)*. Siena: Biblioteca della Fondazione.
- Fondazione Zoè (a cura di) (2009). *La comunicazione della salute. Un manuale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Foucault, M. (1969). *Nascita della clinica*. Einaudi: Torino.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Frabboni, F. (1990). *Incontrarsi in Europa. Educazione interculturale e scambi giovanili*. Milano: Mursia.
- Frabboni, F. (1992). *Personalismo e problematicismo: bussole della pedagogia*. In Galli, N. *Educazione familiare e pensiero tollerante*. Brescia: La Scuola.
- Francardo, S. M. (2004). *Medicina antroposofica familiare. Riconoscere e curare le malattie più comuni*. Milano: Edilibri.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Frighi, L. (1990). *Argomenti di igiene mentale*. Roma: Bulzoni.
- Frisina, A. (2007). *Giovani Musulmani d'Italia*, Carocci, Roma.
- Frizziero, M. (1998). *La cultura del Corano*. Padova: Progetto Ed. Mariano.
- Fürstenberg, N. (2004). *Lumi dell'islam*. Venezia: Marsilio.
- Gadamer, H. G. (1994). *Dove si nasconde la salute*. Milano: Raffaello Cortina.
- Galimberti, U. (2004). *Enciclopedia di Psicologia*. Milano: Garzanti.
- Galimberti, U. (2005). *La casa di psiche. Dalla psicoanalisi alla pratica filosofica*. Milano: Feltrinelli.
- Galimberti, U. (2006). *Il tramonto dell'Occidente nella lettura di Heidegger e Jaspers*. Milano: Feltrinelli.
- Galimberti, U. (2007). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gallelli R. (2009). *Cultura del corpo ed educazione alla differenza*, in Manfredi M. (a cura di), *Variazioni sulla cura. Fondamenti, valori, pratiche*, Guerini e Associati, Milano.
- Gallelli R. (2012). *Educare alle differenze. Il gioco e il giocare in una didattica inclusiva*. Milano: Franco Angeli.
- Gallelli, R. (1998). *Salute, cultura, educazione*. Bari: Mario Adda Editore.
- Gallelli, R. (2007). *La scuola tra individualizzazione e collaborazione*. Roma: Editori Riuniti.
- Gallelli, R. (a cura di) (1999). *Corpo e identità*. Bari: Progedit.
- Gallelli, R. (a cura di) (2004). *Salute come benessere. Modelli di ricerca educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gallino, L. (2003). *Globalizzazione e disuguaglianze*. Roma, Bari: Laterza.
- Gambino, A. (1996). *Gli altri e noi: la sfida del multiculturalismo*. Bologna: Il Mulino.
- Gaspard, F., & Khosrokhavar, F. (1995). *Le foulard et la République*. Paris: La Découverte.
- Gaspari, P. (1995). *Vietato escludere. Per una pedagogia di frontiera*. Roma: Anicia.
- Gasperi, E. (a cura di) (2008). *Dar luogo ai luoghi*. Padova: Cleup.
- Gatrad, A. R., Sheikh, A. (2005). *Hajj: journey of a lifetime*. *British Medical Journal*, 330, 133-37.
- Gatrad, A.R., Sheikh, A., Khan, A., Shafi, S. (2005). *Promoting safer circumcision for British Muslims*. *Diversity in Health and Social Care*, 2, 37-40.
- Gawain, S. (1997). *I quattro livelli della guarigione*. Milano: Armenia.
- Geertz, C. (1988a). *Antropologia interpretativa*. Bologna: Il Mulino.
- Geertz, C. (1988b). *Interpretazione di culture*. Bologna: Il Mulino.
- Geertz, C. (1999). *Mondo globale, mondi locali*. Bologna: Il Mulino.
- Gelvin, J. L. (2009). *Storia del Medio Oriente moderno*. Torino: Piccola Biblioteca Einaudi.

- Genovese, A. (2003). *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*. Bologna: Bonomia University Press.
- Genovese, G. (2003). *Per una pedagogia interculturale*, Bologna: Bononia University Press.
- Geraci, S. (1995). *Argomenti di Medicina delle Migrazioni*. Busseto: Perì Tecnés.
- Geraci, S. (2000). *Approcci transculturali per la promozione della salute: argomenti di medicina delle migrazioni*. Roma: Anterem.
- Geraci, S. (2001). Il profilo di salute dell'immigrato tra aree critiche e percorsi di tutela. *Annali italiani di medicina interna*, 16.
- Geraci, S. (2007). "La salute degli immigrati: luci ed ombre", *ASI*, 44: 2-14.
- Geraci, S., Maisano, B. e Mazzetti, M. (2005). "Migrazione e salute. Un lessico per capire", *International Journal of Migration Studies. Studi Emigrazione*, 157: 7-51.
- Gergen, K.J. & Gergen, M. (2005). *La costruzione sociale come dialogo*. Modena: Logos.
- Gergern, K.J. (1991). *The saturated self*. New York: Basic Books.
- Giarelli, G. (2005). *Medicine non convenzionali e pluralismo sanitario. Prospettive e ambivalenze della medicina integrata*. Milano: FrancoAngeli.
- Giovani Musulmani Italiani:
http://www.giovanimusulmani.it/home/index.php?option=com_content&view=article&id=72&Itemid=83. URL consultato il 28-09-2009
- Goldstein, M. S. (1999). *Alternative Health Care: Medicine, Miracle, or Mirage?*. Philadelphia: University Press.
- Grimaldi, A., & Quaglino, G. P. (a cura di) (2005). *Tra orientamento e autorientamento, tra formazione e autoformazione*. Roma: Isfol Editore.
- Guichard, J., & Huteau, M. (a cura di) (2007). *Orientation et insertion professionnelle*. Paris: Dunod.
- Guida, M. (2000). *Il credo musulmano secondo il Corano e la Sunna*. Napoli: Di Salvo.
- Gutas, D. (2002). *Pensiero greco e cultura araba*. Torino: Einaudi.
- Gutmann, A. (1993). Introduzione. In Taylor, C. (a cura di) (1993). *Multiculturalismo. La politica del riconoscimento*. Milano: Anabasi.
- Gyapong, M., Aikins, M. e Amofah, G. (1999). *Report on pretesting of instruments of roll back malaria needs assessment in the Dangme West District Ghana*. Department of Essential Drugs and Medicine Policy, World Health Organization.
- Hahnemann, S. (1993). *Organon dell'arte del guarire*. Como: Edizioni Red.
- Ingrosso, M. (1994b). *Ecologia sociale e salute. Scenari e concezioni del benessere nella società complessa*. Milano: Franco Angeli.
- Ingrosso, M. (2002). *Multiculturalità e benmalessere*. *Passaggi, Rivista Italiana di Scienze Transculturali*, II, 4.
- Ingrosso, M. (a cura di) (1994a). *La salute come costruzione sociale. Teorie, pratiche, politiche*. Milano: Franco Angeli.
- Istat (2003). *La cura e il ricorso ai servizi sanitari*. Roma: Istat.
- Jabbar, A. (1998). "Confine e identità migranti", *Ecole*, 60: 35-36.
- Jabbar, A. (2000). "Mediazione socioculturale e percorsi di cittadinanza", *Animazione sociale*, 10: 82-88.
- Jabbar, A. (2002). "Immigrazione e interculture. Costruire un progetto di cittadinanza", *Affari sociali internazionali*, 30, 4: 117-126.
- Jalal, O. (1999). *Dialogue on healing with Coran [Hiwar hawla al-moulajat bil-Quraan]*. *Meraat al-Ommah*, 1185, 16-19.
- Jaspers, K. (1986). *Il mestiere di medico*. Milano: Raffaello Cortina 1991.
- Khosrokhavar, F. (1996). *L'universel abstrait, le politique et la construction de l'islamisme comme forme d'altérité*, in Wievorka, M. (a cura di). *Une société fragmentée? Le multiculturalisme endébat*, Paris: Ed. La Découverte.
- Khosrokhavar, F. (1997). *L'islam des jeunes*. Paris: Flammarion.

- Kymlicka, W. (1999). *La cittadinanza multiculturale*. Bologna: Il Mulino.
- Lazzari, F. (2000). *L'attore sociale fra appartenenza e mobilità. Analisi comparate e proposte socio-educative*. Padova: Cedam.
- Luhmann, N. (1982). *The Differentiation of Society*. New York: Columbia University Press.
- Manning, P. K. (1987). *Ironies of Compliance*. In Shearing, C. D., Stenning, P. C. (a cura di). *Private Policing*. London: Sage.
- Marceca, M. (2006). *La salute*. In Fondazione ISMU. *Undicesimo Rapporto sulle migrazioni 2005*. Milano: Franco Angeli.
- Marceca, M. (2008). "Politiche sanitarie e percorsi di tutela", *Salute e Territorio*, 1-10.
- Maréchal, B. et. al. (eds.) (2003). *Muslims in the Enlarged Europe*. Leiden: Brill.
- Maturo, A. (2003). *Il caso statunitense: dall'assicurazione sanitaria all'insicurezza sociale*. In Giarelli, G. *Il malessere della medicina. Un confronto internazionale*. Milano: Franco Angeli.
- Mayer, T. (1994). *Neue Aspekte zur Nominierung `Umars II. durch Sulaiman b. `Abdalmalik (96/715-99/717)*. *Die Welt des Orients*, 25.
- Mernissi, F. (2002). *Islam e democrazia*. Firenze: Giunti.
- Mervin, S. (2001). *L'Islam*. Milano: Paravia.
- Minganti, P. (1979). *Appunti di metrica araba*. Roma: Istituto per l'Oriente. Ministero della Salute, Regione Umbria, Provincia Autonoma di Trento (2007). *Progetto Mattoni SSN. "Misura dell'appropriatezza"*. Documento del Comitato Scientifico.
- Moreras, J. (2002). *Lògicas divergentes, configuración comunitaria e integración social de los colectivos musulmanes en Cataluña*. In De Lucas, J. & Torres, F. (eds.). *Immigrantes*. Madrid: Talasa.
- Neirynek, J. & Ramadan, T. (2000). *Possiamo vivere con l'Islam?*. Imperia: Al-Hikma.
- Orsenigo, A. e Tassinari, S. (2006). "Identità in dialogo", *Animazione Sociale*, 36, 2: 66-77.
- Pace, E. (2004). *Sociologia dell'islam*. Roma: Carocci.
- Paltrinieri, F. (2004). "Il modello d'integrazione repubblicano francese. Le politiche locali di integrazione per le popolazioni di origine immigrata a Lille", *Sociologia urbana e rurale*, 26, 73: 97-109.
- Papa, M. (a cura di) (2002). *Questioni attuali di diritto musulmano e dei paesi islamici. Antologia di saggi*. Bologna: Università di Bologna, Facoltà di Giurisprudenza.
- Pastore, F. (2000). *Le rivoluzioni incomplete della politica migratoria europea. Europa/Europe*. *Rivista bimestrale di studi europei*, 6.
- Pearce, B. W. (1993). *Comunicazione e condizione umana*. Milano: Franco Angeli.
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Roma, Bari: Laterza.
- Pinto Minerva, F. (a cura di) (2002). *Il filo rosso*. Bari: IRRE Puglia.
- Pinto Minerva, F. & Gallelli, R. (2004). *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Pollini, G. (2000). *Cittadinanza e immigrazione: condizioni ed elementi per le politiche sociali*. *Sociologia e politiche sociali*, 3.
- Pormann, P., Savage-Smith, E. (2007). *Medieval Islamic Medicine*. Ashington, DC: Georgetown University Press.
- Presidenza dell'Ordine dei Medici, Chirurghi e Odontoiatri della Provincia di Bari, Comunicato. <https://www.omceo.bari.it/default.asp?idlingua=1&idContenuto=7788>. URL consultato 15/06/2012.
- Renna P. (2011). *La formazione del medico di medicina generale in relazione alle esigenze di cura del paziente islamico in Italia*. *Formazione & Insegnamento*, 2.
- Renna P. (2012). *La promozione della salute per i soggetti di cultura islamica in Italia*. Bari: Tesi di dottorato di ricerca in "Ambiente, Medicina e Salute", indirizzo "Pedagogia delle scienze della salute".
- Renna P. (2012). *Pratiche di decentramento nel laboratorio metaludico*. In Gallelli, R. *Educare alle differenze. Il gioco e il giocare in una didattica inclusiva*. Milano: Franco Angeli.
- Richardson, R. (ed.) (2004). *Islamophobia: Issues, Challenges and Actions: a report by the commission on British Muslims and Islamophobia*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

- Risoluzione n. 1206 del Consiglio d'Europa del 4/11/1999
- Risoluzione n. 75 del Parlamento Europeo del 29/5/1997
- Schein, E. (1990). *Cultura d'azienda e leadership: una prospettiva dinamica*. Milano: Guerini.
- Scidà, G. (2000). "Visioni disincantate della società multietnica e multiculturale", *Sociologia e politiche sociali*, 3, 3: 9-43.
- Sciortino, G. (2000). Cosa sappiamo delle politiche migratorie? Una rassegna dei problemi aperti e alcune proposte. *Sociologia e politiche sociali*, 3.
- Sciortino, G. e Colombo, A. (2004). Alcuni problemi di lungo periodo delle politiche migratorie italiane. *Le istituzioni del Federalismo: regione e governo locale*. Bimestrale di studi giuridici e politici della regione Emilia Romagna, v. XXV, 5.
- Sen, A. (1999). "Uguali e diversi davanti alla salute", *Kéiron*, 1: 8-16.
- Seppilli, T. (2004). "Le nuove immigrazioni e i problemi di strategia dei servizi sanitari europei: un quadro introduttivo", *Salute e Società*, 2: 35-48.
- Stefanini, A. (2006). "Disuguaglianze sociali nella salute: da dove vengono e ruolo di un sistema sanitario", *Salute e Società*, 1: 233-242.
- Steiner, R. e Wegman, I. (1997). *Elementi fondamentali per un ampliamento dell'arte medica*. Milano: Editrice Antroposofica.
- Strozza, S., Natale, M., Todisco, E., Ballacci, F. (2002). *La rilevazione delle migrazioni internazionali e la predisposizione di un sistema informativo sugli stranieri*. Rapporto di ricerca per la Commissione per la Garanzia dell'informazione statistica. Presidenza del Consiglio dei Ministri. Roma, 15 ottobre.
- Tenbruck, F. H. (2001). Per una nozione di cultura rappresentativa. *Sociologia e Ricerca Sociale*, 65.
- Thomas, K. (1995). National survey of access to complementary health care via general practice. In Tousijn, W. (2000). *Il sistema delle occupazioni sanitarie*. Bologna: Il Mulino.
- Thomas, K. et. al. (1993). *Methodological study to investigate the feasibility of conducting a population-based survey of the use of complementary health care*. London: RCCM.
- Tognetti Bordogna, M. (2004). *I colori del welfare. Servizi alla persona di fronte all'utenza che cambia*. Milano: Franco Angeli.
- Tognetti Bordogna, M. (2004). Introduzione. *Organizzare i servizi per tutti*. In id. (a cura di). *I Colori del Welfare. Servizi alla persona di fronte all'utenza che cambia*. Milano: Franco Angeli.
- Tognetti Bordogna, M. e Lombardi, L. (2006). "Migrazioni, salute e culture: bisogni e servizi alla persona". *Salute e Società*, 1 (suppl.): 146-180.
- Tradardi, S. (2001). *La mediazione culturale: il punto sulla situazione in Italia*. Affari sociali internazionali, 1.
- World Health Organization (2002). *Traditional Medicine Strategy 2002-2005*. Documento WHO/EDM/TRM/2002.1. Geneva: WHO.
- World Health Organization (2004). *Linee guida per lo sviluppo dell'informazione al consumatore sull'utilizzo appropriato della medicina tradizionale, complementare e alternativa*. Milano: Regione Lombardia.
- Zucconi, A., Howell, P. (2003). *La promozione della salute. Un approccio globale per il benessere della persona e della società*. Molfetta: La Meridiana.

L'orientamento fluttuante. Riflessioni epistemologiche e metodologiche sull'allestimento di dispositivi estetici in orientamento
di Alessia Vitale

L'articolo esplora due modelli nell'orientamento universitario. La riflessione epistemologico-metodologica si concentra sull'allestimento di dispositivi estetici in orientamento, in particolare rispetto all'esperienza dei Gruppi Parliamone, un servizio di orientamento alla scelta presso l'Università degli Studi Milano-Bicocca.

The article explores two models of career guidance in the university. The epistemological and methodological discussion focuses on the way to build aesthetic settings in guidance, in particular with respect to the experience carried out in "Let's talk" groups, a choice-guidance service developed at the University of Milano-Bicocca.

0. Introduzione

Se c'è una sensazione diffusa, in questa epoca moderna avvolta nella crisi economica, è l'incertezza. È una percezione che, come già evidenziava Zygmunt Bauman (1999), permea l'intera struttura dei sistemi umani. Nonostante la sua ineludibile presenza, l'uomo, come un equilibrista, cerca di ergersi dall'incertezza, vagando alla ricerca di un orientamento. Questo tentativo prende forma in quel gioco relazionale tra uomo e incertezza che racchiude in sé un *doppio vincolo* (Bateson, 1984): l'uomo vive avvolto in un'incertezza ineliminabile ma costantemente cerca di creare saldi punti di appoggio che la esorcizzino (Musso, 2009).

L'orientamento universitario appare entrare in campo in questo fluido scenario come uno studente impreparato che arranca dinanzi ad una prova d'esame non superabile. Le domande che gli studenti in ingresso pongono agli orientatori infatti sembrano spesso quesiti senza soluzione, come ad esempio: "quale probabilità avrò di trovare lavoro al termine di questo corso di studi?" Il mercato è mobile, veloce, imprevedibile: le tabelle statistiche degli orientatori, basate sull'afflusso degli studenti già laureati ed entrati nel mercato del lavoro, saranno già obsolete quando gli studenti che ora pongono questa domanda dovranno cercare un lavoro. Anche la struttura del "mercato universitario" è incerta, poiché, al seguito delle svariate manovre riformiste, l'università imperversa in continui tentativi di riassetto che portano la sua offerta formativa ad essere ogni anno più complessa da decifrare. Negli ultimi dieci anni, infatti, sono: mutati i titoli di studio (D.M. 270/2004); sono stati condensati, disgregati e poi nuovamente raggruppati diversi corsi per riuscire a raggiungere il numero di crediti via via richiesto per legge (legge 270/05); e, infine, le facoltà sono attualmente in corso di smantellamento a favore della costituzione di scuole di dipartimento (legge 240/2011). Questi cambiamenti non hanno inciso solo sulla percezione di stabilità degli studenti ma anche dei docenti, si pensi ad esempio al fatto che a partire da quest'anno non si apriranno più posizioni di lavoro a tempo indeterminato per i ricercatori (legge 240/2010). L'università in cui lavorano gli *orientatori di professione* e gli *orientatori naturali* [1] non ha più una struttura a loro nota, poiché profondamente mutata rispetto a quella in cui hanno studiato. È tale la velocità di cambiamento che l'università appare una terra straniera anche a chi si è appena laureato.

Questo scarto tra l'esperienza biografica studentesca degli orientatori e le domande portate dagli studenti è visibile non soltanto nell'orientamento riguardante l'aspetto *informativo* ma anche in quello *formativo*, cioè in quell'insieme di pratiche rivolte ad accompagnare gli studenti alla scelta. Se nei primi anni novanta, infatti, il momento della scelta poteva essere considerato un passaggio di apicale incertezza che poi sfociava nella certezza di un lavoro, ora l'orientatore universitario si trova per necessità a *educare all'incertezza* (Formenti, 2009). Appare come un ossimoro ma lo studente universitario (e quindi anche l'orientatore) si trova a fare conti con una prospettiva di *incertezza permanente*: non è certo che svolgerà il lavoro per cui ha studiato e non è certo che un lavoro lo troverà. In questo stato di incertezza endemica, la richiesta degli studenti universitari di usufruire di un

accompagnamento alla scelta ha avuto un'impennata e le ricerche sulla formazione superiore in Europa mostrano che la priorità degli studenti è quella di "scegliere bene" e «sopravvivere dentro il sistema formativo» (Formenti, 2009, p. 119). Ancora una volta ci troviamo avvolti nel doppio vincolo dell'incertezza: il desiderio di compiere una buona scelta, per avere punti solidi di appoggio, proprio lì dove il terreno è scivoloso.

Il breve e non rassicurante profilo appena dipinto è però solo una parte della complessa stratificazione di significati che ha assunto l'incertezza in epoca moderna, in particolare nell'orientamento. Cos'è divenuta l'incertezza? È sicuramente qualcosa di più che una certezza quotidiana, è ormai *sia un limite che una risorsa* nell'intera struttura. È un limite perché, al seguito dell'incessante cambiamento sino ad ora descritto, il mondo universitario *pare essere sprovvisto di un vocabolario* con il quale descrivere se stesso. Ciò che mancano spesso sono le parole, o forse più che scarseggiare, sembra essere incessante la loro rincorsa da parte di docenti e studenti. Ne è un esempio calzante la definizione data al *personale non-strutturato* presente negli atenei, il quale appunto viene descritto per "ciò che non è" e non "per ciò che è". Subisce forse questa sorte perché è abitato da un popolo così vasto e variegato di figure professionali che ogni termine pare non descriverlo a sufficienza? Se così è, allora ci troviamo dinnanzi a uno *scarto* tra il "nome" e la "cosa", ovvero nella casa per eccellenza dell'incertezza dato che essa vive nella *relazione tra gli elementi più che negli elementi in sé* (Musso, 2009). È una relazione incerta fatta di luci e ombre: se da una parte, infatti, l'incertezza è un *vincolo* ineliminabile, dall'altra è un garante di *possibilità* (Ceruti, 1986). Cosa sarebbe la società senza lo scarto tra il "nome" e la "cosa"? Senza quelle zone opache in cui la ricerca di una definizione diviene terreno di scoperta e meraviglia? Guardando alla relazione tra gli elementi, la prospettiva di sguardo si trasforma, assume una forma nuova, meno nefasta della precedente. L'incertezza appare non più soltanto una vertigine con cui fare realisticamente i conti ma anche quello spazio nel quale reinventarsi e donare movimento a elementi ristagnati. Allora, di fronte ad un sistema universitario immobile, l'incertezza è quel pertugio in cui si può fare avanti *l'innovazione*.

Ciò non toglie che l'incertezza sia una questione vincolante con la quale ogni orientatore si trova a confrontarsi quotidianamente. Allora, cogliendo l'invito di Formenti (2009) sull'educare all'incertezza, la domanda su cui desidero interrogarmi è: come fare i *consulenti nell'incertezza* nell'orientamento formativo? E ancora, come orientatori abbiamo delle buone mappe con cui muoverci in questo complesso dispositivo (Massa, 1987)? Quali mappe sono coerenti con la struttura incerta in cui ci muoviamo?

Dedicherò la prima parte del contributo a una mappatura dei modelli di orientamento; per farlo prenderò in prestito la distinzione cibernetica prodotta da Gregory Bateson (1989) tra *modello retroattivo* e *modello calibrato*. Una volta elaborato un profilo dei due modelli, in particolare rispetto alle loro ricadute in termini di apprendimento, li userò per ragionare su alcuni dispositivi epistemologici e metodologici diffusi in orientamento. Terminerò riflettendo sul modello proposto nel servizio di orientamento alla scelta "Parliamone" che coordino dal 2008 presso l'Università degli Studi Milano-Bicocca. Userò questa esperienza per mettere in luce, in termini prassici, un modello di orientamento calibrato e forgiato su dispositivo metodologico che valorizza le pratiche estetiche, o come vedremo quelli che Philippe Caillé e Yveline Rey (2005) chiamano (in un contesto diverso) "oggetti fluttuanti".

1. Modelli di orientamento retroattivi o calibrati?

Secondo Gregory Bateson (1989) i modelli sono "storie che esistono per facilitare il pensiero" (p. 61). Sono mappe, descrizioni utili a chi li costruisce per gettare uno sguardo sul mondo e decifrarne le relazioni tra le "cose" con più facilità, utili per sentirsi meno incerti e spaesati nella grande complessità in cui si è avvolti. Di storie che descrivono la struttura e il processo dell'orientamento ne esistono diverse, ci sono ad esempio mappe che distinguono tra *orientamento al lavoro* e alla *scelta scolastica*. Non negando le altre mappe, tuttavia io scelgo di usare come sestante per esplorare l'orientamento la distinzione proposta in campo cibernetico da Gregory Bateson tra *modello re-*

troattivo e calibrato. La scelgo, nonostante non sia stata creata pensando specificatamente all'orientamento, poiché vorrei qui provare a ragionare su una mappa che non ponga una distinzione tra i modelli di orientamento a partire dall'*oggetto* (es. scuola e lavoro) ma dal *processo formativo* che questi costruiscono e alimentano.

1.1. *Retroattivo e calibrato: due modelli di apprendimento a confronto*

Partiamo con il *tracciare un profilo* dei due modelli. Il primo è quello retroattivo. Bateson lo descrive come un modello che “sfrutta le notizie relative a un errore commesso in quell'unico evento” (Bateson, 1989, p. 74). È, dunque, forgiato sull'azione del correggere l'errore. L'autore lo associa alla metafora dello sparare con la carabina: ogni colpo è da considerarsi a sé per prendere la mira, per cui per riuscire a colpire un bersaglio l'azione che il cacciatore dovrà fare sarà di verificare al primo tiro quanto si è avvicinato al bersaglio e poi correggere la mira. Tra uno sparo e l'altro passa del tempo, momenti preziosi nei quali si corregge il proprio tiro. La correzione è quindi basata su un processo retroattivo che incorre tra il primo evento e il secondo.

Ben diverso è invece il modello calibrato, in esso il cacciatore «deve apprendere dalla *classe* o dalle classi di errori commessi nel corso di ripetute esperienze» (Bateson, 1989, p. 74). Come metafora l'autore porta lo sparo a schioppo: i colpi avvengono consecutivamente, dopo ogni sparo si riprende la mira senza un tempo di respiro, si sceglie dove colpire basandosi sull'esperienza. Ciò che ci presenta Bateson sono dunque modelli costruiti su *due processi di apprendimento* differenti:

«il primo [retroazione] sfrutta le notizie relative a un [errore commesso in quell'unico evento], il secondo deve apprendere dalla classe o dalle classi degli errori commessi nel corso di [ripetute esperienze]» (Bateson, 1989, p. 74).

In termini di apprendimento, la differenza tra carabina e schioppo è che nel primo il cacciatore può correggere la mira *nel corso* dell'azione, nel secondo l'uomo si affida agli apprendimenti frutto della sua esperienza e valuta il proprio operato solo *dopo* aver compiuto l'azione. Non solo: ciò che distingue i due modelli concerne proprio *il tipo logico di apprendimento* (Bateson, 1972) a cui i due modelli formano.

Secondo la teoria dei *Tipi Logici* di Russell e Whitehead (1910-13), da cui Bateson ha tratto ispirazione, non vi può essere coincidenza tra una classe ed i suoi elementi: una classe non può essere elemento di se stessa, né uno degli elementi può essere la classe, di conseguenza la classe afferisce a un tipo logico superiore rispetto ai propri elementi.

A partire da questa distinzione cruciale, Bateson (1972) distingue *quattro ordini di apprendimento*: nell'apprendimento di tipo *zero* un soggetto, «di fronte a uno stimolo sensoriale, fornisce una conseguente prestazione» (Conserva, 2000, p. 1), ovvero impara un automatismo;

nell'apprendimento di tipo *uno* il soggetto sceglie tra un numero di eventi presenti in una classe in quale modo rispondere a uno stimolo, cioè impara a muoversi tra gli elementi di una classe;

nell'apprendimento di tipo *due* il soggetto *impara ad imparare*, ovvero impara a muoversi tra le classi di elementi, è l'operazione che ad esempio compie uno studente «quando trasferisce una nozione da un campo ad un altro» (Conserva, 2000, p. 2).;

nell'apprendimento di tipo *tre* il soggetto compie una trasformazione completa della propria epistemologia e impara a muoversi tra le classi in maniera creativa e originale.

Secondo Bateson, dunque, nell'apprendimento di tipo *due* e *tre* vi è un *salto logico* rispetto ai precedenti: si realizza un apprendere di livello superiore poiché tocca le classi stesse e non più soltanto gli elementi in esse contenute, si concretizza un apprendere ad apprendere (o deutero-apprendimento). Rispetto al processo che i due modelli possono generare nel cacciatore, possiamo allora dire che nel modello retroattivo può realizzarsi un apprendimento di tipo *zero* e *uno*, mentre nel calibrato può prendere forma anche un apprendimento di tipo *due* e *tre*.

L'apprendimento a partire dalla classe, presente nel modello a calibrazione, appartiene dunque a un *tipo logico superiore* rispetto a quello dell'evento proposto nel retroattivo. La questione degli ordini di apprendimento non va però intesa in senso strettamente gerarchico, come ha infatti evidenziato

Conserva «sarebbe un grave errore sottovalutare [...] gli apprendimenti di grado *zero e uno*» (2000, p. 6): sono anch'essi essenziali al buon funzionamento di un sistema umano e ecologico, si pensi ad esempio a come alcuni automatismi regolano e scandiscono la nostra quotidianità. La questione, più che cercare insensatamente di stabilire quale sia un apprendimento migliore di un altro, è quella di capire quale sia l'apprendimento maggiormente funzionale in un dato contesto. Rispetto all'incerto contesto universitario, la domanda potrebbe essere: *quale tipo di apprendimento sarebbe più coerente e funzionale favorire in orientamento?*

Per rispondere a questa domanda proverò a riflettere rispetto ad alcune pratiche d'orientamento proposte nel sistema universitario.

1.2. I modelli retroattivo e calibrato in azione nell'orientamento universitario

Tutti gli atenei sono sempre in fase di reclutamento di nuovi studenti e, muovendosi ogni contesto a sé nella strutturazione dei servizi, esistono svariate pratiche di orientamento universitario. La letteratura dedicata in generale all'orientamento presenta un'ampia gamma di classificazioni di pratiche, già nel 1996 lo psicologo Salvatore Soresi aveva distinto tra: informativa, psicodiagnostica, bilancio personale e professionale, sviluppo delle carriere e educativo (categorie in seguito rivisitate in Soresi, 2000; Soresi, 2007; Nota & Soresi, 2010). Tenuto conto di ciò e della distinzione proposta tra retroattivo e calibrato, il focus su cui vorrei dedicarmi in questa sede non è la delineazione di grandi categorie di orientamento universitario. Vorrei, invece, produrre una *riflessione sui dispositivi in campo nelle prassi d'orientamento e sui processi di apprendimento* che questi favoriscono. Per farlo, lavorerò induttivamente, qualitativamente e criticamente a partire da *due storie d'orientamento universitario* [2]. Narrerò i *dialoghi* tra due studentesse delle scuole superiori, che hanno partecipato in momenti diversi a dei gruppi "Parliamone", e le orientatrici che hanno incontrato. I "Parliamone" sono degli incontri di gruppo della durata di due ore, condotti ognuno da due stagiste del corso di Laura magistrale in Scienze Pedagogiche. La prenotazione ai gruppi avviene individualmente e gratuitamente telefonando all'Ufficio Orientamento d'Ateneo, ad ogni incontro possono partecipare da 2 a 15 persone interessate a riflettere sulla possibile scelta di iscriversi all'università.

1.2.1. Prima storia: "Tra quali facoltà sei indecisa?"

Francesca arriva all'incontro "Parliamone" e, insieme ad altri studenti, si presenta:

"Ho 18 anni e vivo in Brianza. Frequento il terzo anno del liceo classico. Mi piace la musica e sono appassionata di informatica".

Alla domanda dell'orientatrice "qual è il tuo sogno", risponde:

"Vorrei, quando sarò grande, raggiungere l'indipendenza economica. Secondo me la cosa più importante è sentirmi realizzata come persona".

Poi Francesca si dichiara dubbiosa rispetto a quale percorso universitario intraprendere. A questo punto, le viene posta la faticosa domanda che con frequenza compare in orientamento: "Tra quali facoltà sei indecisa?"

Francesca risponde senza pensarci a lungo e con sicurezza:

"Sono interessata sia alla facoltà di informatica che a quella di *design*. Per cercare di scegliere un giorno sono andata all'università: mi sono presentata a degli studenti e ho chiesto come si trovano. Sento che l'uscita dal liceo mi spaventa, sento che sta per iniziare qualcosa che mi cambierà".

Dinnanzi a questo dialogo, tra le molte strade perseguibili dall'orientatrice, se ne configurano *due interessanti* rispetto alla modellizzazione prima proposta. Nella prima la consulente inizierebbe a porre domande rispetto al dubbio duale (tra informatica e design) portato da Francesca e su questo costruirebbe l'intero incontro. Nella seconda ipotesi di lavoro, l'orientatrice sceglierebbe di interessarsi alla seconda strada aperta da Francesca, ovvero alla storia delle sue scelte precedenti e delle loro evoluzioni. Le due vie non necessariamente si escludono, anzi un operatore volenteroso potrebbe sceglierle entrambe nello stesso incontro, bisogna sottolineare però che pongono le basi per *diversi tipi di apprendimenti*.

Se si proseguisse la consulenza concentrandosi sul campo delle facoltà tra le quali la studentessa è indecisa, il dispositivo riflessivo attivato sarebbe di stampo *retroattivo*: Francesca sarebbe invitata a ragionare dentro la stessa categoria logica, ovvero le verrebbe chiesto di orientarsi a partire da un processo di selezione tra le due facoltà individuate. Dal punto di vista formativo, il contesto consulenziale aprirebbe le porte ad un apprendimento di grado *zero o uno*, in quanto chiederebbe a Francesca di operare delle scelte dentro la sola classe “facoltà”. Se, invece, la consulenza proseguisse interrogando le strategie di scelta effettuate in precedenza da Francesca verrebbe generato un dispositivo *calibrato*: la si inviterebbe a lavorare sulle *ripetute esperienze* di scelta compiute, quindi su più classi di eventi, modello che in potenza ingaggerebbe la studentessa in apprendimenti di grado *due o tre*.

Tenuto conto di questa distinzione processuale, la domanda ora è: quali di questi due modelli di lavoro è più *funzionale* rispetto al profilo del contesto universitario delineato all’inizio di questa trattazione? La consulente all’orientamento, infatti, si trova anch’essa nella necessità di orientarsi e compiere una *scelta di modello*. In un contesto così permeato dall’incertezza e nonostante il modello retroattivo sia molto diffuso nell’orientamento universitario, pare più coerente consigliare alla consulente di lavorare alla costruzione di un dispositivo calibrato, per tre ragioni:

1) un modello di orientamento calibrato attiva riflessioni sulle classi, offrendo al soggetto in orientamento *l’acquisizione di competenze* che gli saranno utili anche nelle scelte future. È un modello, infatti, che favorisce processi di deuteroapprendimento in orientamento, ovvero il soggetto è inviato a *imparare come scegliere*. La meta-riflessione su come si sceglie è una competenza che Francesca porterà con sé in ogni tipo di contesto futuro nel quale dovrà compiere una scelta. Questo è un apprendimento fondamentale in una società votata all’incertezza, in un mondo dove non si sceglie mai definitivamente ma si continua a riscegliere con *ciclicità*;

2) due elementi che spesso appaiono ristagnanti nelle narrazioni delle persone che chiedono una consulenza sono il *tempo* e i *contesti*. Le persone si presentano raccontando storie di sé a-temporali e a-contestuali, infatti come consulenti capita di frequente di ascoltare frasi come “io sono sempre stato così”, oppure “non sono mai cambiato e non cambierò mai”. La letteratura sistemico-costruttivista legata al counselling e alla terapia familiare ha già messo in evidenza (Boscolo & Bertrando, 1993; White, 1992; Cecchin & Apolloni, 2003) che ridare tempo alle storie e allargare i contesti delle narrazioni sono due azioni fondamentali per offrire occasioni di trasformazione ai soggetti. Nel modello costruttivista il sé è una narrazione, un prodotto sociale e relazionale. Come ci raccontiamo influenza notevolmente le scelte che compiamo, nonché la nostra capacità di muoverci e re-inventarci in un contesto universitario incerto e in veloce mutamento. In un modello di lavoro calibrato, lavorando su più classi di eventi e non su un singolo evento, il consulente offre maggiori opportunità di *ri-animare* storie senza tempo e di accompagnare i soggetti in una *progettazione* lavorativa futura;

3) lavorare sulle classi permette di uscire da una *logica aut-aut*, che mal si concilia con una struttura incerta, a favore di una logica *et-et*. Il contesto universitario e il mercato del lavoro non offrono riferimenti stabili o sicuri, tale vincolo invita i soggetti a tenersi aperte più strade (et-et) e a non escluderne completamente alcuna (aut-aut). Ciò porta le persone a pianificare in simultanea più futuri possibili e, per necessità, a sviluppare in itinere competenze utili attraverso un processo di *exaptation* [3]. Come accade nei processi evolutivi, in un mercato incerto le persone si orientano *in relazione di adattamento evolutivo* con i contesti: scelgono e attivano alcune competenze prima orientate in altri settori o latenti. In tal senso, il celebre dubbio “scelgo tra passione o dovere?” si può trasformare nella domanda “come posso far convivere passione e dovere?”, poiché nell’incertezza non c’è spazio per una sola scelta, definitiva e certa, quanto piuttosto per un *re-inventarsi ciclico* che favorisce l’attivazione delle competenze utili in situazione. Passione e dovere divengono così *entrambi* luogo di risorse e attivatori di competenze spendibili nel presente o nel futuro, e non elementi tra cui scegliere in via definitiva. Il modello calibrato in questo campo pare maggiormente coerente: non chiude i soggetti dentro il vincolo di scelta tra elementi di una sola classe ma apre al mondo

delle possibilità favorendo deuterioapprendimenti che possono attivare competenze trasversali e riadattabili in diversi contesti.

La costruzione di un dispositivo calibrato è stata la strada scelta anche dalla conduttrice che ha incontrato Francesca: hanno lavorato insieme sulle classi logiche e sul passaggio dalla *riduzione del campo* di scelta alla *moltiplicazione di possibilità*. Il colloquio si è concluso con la costruzione di un piano d'azione e le parole di Francesca:

“Ho scelto: mi butto in questa nuova avventura! Voglio iniziare a studiare per superare i test d'ingresso dei due corsi di studio che mi interessano. Mi interessano *entrambi*, perché devo ridurre le mie possibilità di scelta?”.

1.2.2. Seconda storia: “Quale strada dal punto A punto B?”

La strada è una delle metafore di frequente evocate in orientamento. Anche in questo articolo è stata usata più di una volta, d'altra parte etimologicamente “orientarsi” vuol dire “volgersi verso oriente”, cioè “riconoscere i punti cardinali del luogo” (etimo.it). Non sorprende dunque che una delle più celebrate sia una *metafora di movimento* (Lakoff & Johnson, 1998), ed è proprio a questa che è dedicata la seconda storia d'orientamento.

Inizia un incontro “Parliamone” e con sensibilità Rossana si racconta:

“Ho 18 anni. Frequento il quinto anno del liceo delle scienze sociali. Mi piace studiare perché mi aiuta a conoscere ciò che mi circonda. So stare insieme alla gente e so ascoltare. Il mio interesse è lavorare nel sociale. L'ho scoperto studiando, ma credo anche che quanto conosco sia tutto da verificare direttamente con la vita. Io non voglio scegliere una facoltà qualunque. Ma come si fa?”.

Ciò che Rossana chiede è capire come raggiungere il suo sogno, quale strada intraprendere. Anche in questo caso, la questione in consulenza potrebbe essere affrontata in vari modi e la consulente opera una scelta: chiede a Rossana di provare a disegnare come immagina potrebbe essere la strada per raggiungere il suo sogno. Rossana si dà del tempo, ci pensa e poi dona forma su un foglio ad una nave in mare aperto. Dopo aver raccontato all'orientatrice cosa ha disegnato, aggiunge:

“Con questo disegno ho elaborato un *pensiero nuovo*: ho disegnato il percorso per raggiungere il mio sogno non come una strada, ma come un mare in cui navigare, orientata dalla conoscenza. Io non percorro una strada pre-costruita, io l'attraverso, la scopro e la costruisco”.

Il fisico Werner Karl Heisenberg (1958) sosteneva che la realtà si manifesta in base a come noi poniamo le domande, partendo da questo presupposto vorrei ora ragionare *su come l'orientatrice ha costruito la sua domanda* e dunque su come ha invitato Rossana a pensare al suo dubbio. Come tutte le metafore anche “la strada” ha una qualità opaca, può cioè essere letta attraverso svariate lenti e intesa in vari modi, anche contraddittori tra loro. Prendendo ancora una volta in prestito i modelli retroattivo e calibrato batesioniani, si possono individuare *almeno due modi possibili* di interrogare i sistemi umani rispetto al concetto di strada.

Il primo può essere delineato a partire dalla domanda “*Quale strada dal punto A punto B?*”, ovvero *la strada come mezzo per un fine*. Questo modo di intendere il concetto di strada in orientamento è molto diffuso, ne è un esempio lampante la metafora dell'università come *autostrada*, fatta di punti di ingresso, di sosta e di uscita, che nella mia esperienza ho più di una volta sentito usare da vari orientatori. Tale richiesta attiva un modello di consulenza di stampo *retroattivo*: si chiede alle persone di pensare alla strada in *termini lineari e correttivi*, essa rappresenta il mezzo finalistico con il quale giungere da un punto a un altro, nel qui ed ora. Gli apprendimenti che convoca possono essere di grado zero e uno, in quanto le persone sono invitate a ragionare rispetto a un singolo evento e non a una classe di eventi.

Il secondo modo intende la strada come luogo di trasformazione. Questo è stato il modello utilizzato dall'orientatrice di Rossana per costruire la sua domanda e il dispositivo di lavoro. È un dispositivo calibrato nel quale la strada viene intesa come luogo di apprendimento, non lineare e finalistico. La domanda aperta “quale strada per il tuo sogno?”, posta all'interno di una *cornice di lavoro estetica* (uso del disegno) e calibrata, ha in questo caso attivato in Rossana l'idea che la strada stessa

possa rivelarsi un potente elemento di trasformazione. Ciò che ha fatto Rossana è stato pensare alla strada da percorrere come a un luogo costituito da più classi di eventi, ovvero come *un'esperienza in evoluzione, non statica o certa*. Rossana si è pensata *in relazione all'ambiente*, come un'attrice e una costruttrice di sistemi di significati e mondi di possibilità. Questi pensieri hanno permesso l'attivazione di un deutoapprendimento che l'ha invitata a *mettersi al centro del suo apprendere* e ad iniziare a porre *domande creative* all'università:

“Ora devo informarmi: andare all'ufficio orientamento e capire. Ora il punto non è più raccogliere dati sulle facoltà ma cercare di *coglierne l'anima, il senso*. Ogni corso proporrà un punto di vista sul mondo, voglio capire qual è quello più vicino al mio, alla *mia vita*”.

Rossana ha iniziato a *dialogare con l'incertezza* che ogni percorso universitario e orientamento portano con sé, ha scelto di non cercare di “risolverla”, di addentrarvicisi e di divenire lei stessa il perno di certezza da cui muoversi per scegliere.

1.3. Per educare all'incertezza? Lavorare sulle classi logiche con dispositivi estetici

“Come fare i *consulenti nell'incertezza*?” questa era la questione su cui mi sono sfidata a rispondere. A partire dalle storie narrate e della riflessioni offerte, vorrei ora provare a indicare *due linee guida metodologiche* per la consulenza d'orientamento formativa.

1.3.1. Prima linea: lavorare sulle classi logiche, porre le basi per deutoapprendimenti

La distinzione tra *classe* e *elemento* è stata uno dei punti cruciali di questa dissertazione, in particolare rispetto ai processi d'apprendimento che i modelli calibrato e retroattivo posso attivare. Come detto, il modello retroattivo produce degli apprendimenti a partire da un solo evento, lavorando sugli elementi della stessa classe; mentre il calibrato lavora a un livello di classi logiche superiore, attivando degli apprendimenti a partire dall'*esperienza*. Quest'ultima parola, però, merita un maggiore approfondimento poiché la sua definizione può andare ben oltre la “somma di più eventi”. Quando si può parlare di “esperienza”?

«Non tutto ciò che si vive [...] è definibile come esperienza; buona parte di esso si riduce alla mera presenza, mentre si fa esperienza quando il vissuto diventa oggetto del pensare» (Mortari, 2003, p. 42).

Luigina Mortari distingue tra “mera presenza” e “vissuto che diventa oggetto del pensare”, è proprio in tale distinzione che credo si possa individuare una prima linea di lavoro in orientamento: costruire dei contesti di riflessività sul vissuto, ovvero *lavorare sulle classi logiche per porre le basi per deutoapprendimenti*.

Nel mio lavoro come orientatrice mi capita spesso di sentire studenti dire “ho sbagliato tutto! Ho scelto il corso di studi sbagliato”. A volte sono frasi pronunciate da persone che appaiono deluse e rammaricate, il tempo nei loro racconti è fermo al fallimento in cui dicono d'essere incappate. Quando, però, vengono invitate a riflettere sugli apprendimenti compiuti, quando la discussione assume una cornice evolutiva e calibrata, allora tutto si trasforma: la domanda “*cosa hai imparato* in questi mesi in cui secondo te hai sbagliato corso di studi?” apre le porte alla co-costruzione di un contesto riflessivo, nel quale il vissuto può essere guardato come *un'esperienza riflessiva costituita da apprendimenti* e non solo da errori. Il vissuto, per usare le parole di Mortari, diviene oggetto del proprio pensare e non più solo un evento. In un mondo incerto, questa “appropriazione” dell'esperienza favorisce fecondi salti logici e deutoapprendimenti: gli studenti si fermano a riflettere su quali strategie hanno usato in passato e quali stanno mettendo in atto al momento, l'errore o il successo divengono informazioni utili per produrre un sapere e aiutarli nella scelta. È proprio in contesti in cui la narrazione di un errore diviene apprendimento che vi si può trovare una buona pratica di orientamento, una prassi capace di trasformare l'incertezza e il disorientamento frutto di un insuccesso in una risorsa.

1.3.2. Seconda linea: favorire il pensiero abduittivo

In una delle storie prima narrate, la conduttrice invita Rossana a disegnare, a spostare l'attenzione dalle parole ai simboli, ad esplorare una delle vie del linguaggio analogico. Una sola forma di descrizione d'altra parte può non bastare, può avere dei limiti. Una volta domandarono alla ballerina Isadora Duncan "cosa vuol dire ciò che ha danzato?", lei rispose: "se potessi dire cosa significa non avrei bisogno di danzarlo" (Bateson, 1971, p. 137). Esistono infatti diverse strade per dar forma ai concetti e a volte più descrizioni, anche contraddittorie tra loro, possono convivere insieme, come accade nel pensiero abduttivo. L'*abduzione* è, secondo Gregory Bateson, un'estensione laterale del pensiero, ovvero è una «descrizione doppia o multipla di qualche oggetto, evento o sequenza» (Bateson, 1984, p. 192). Il processo abduttivo per l'autore prende forma quando si paragonano «tra loro concetti diversi che obbediscono alle medesime regole» (Deriu, 2000, p. 85). Come esempi di abduzione, dentro la sfera mentale dell'uomo, Bateson porta «la metafora, il sogno, la parabola, l'allegoria, tutta l'arte, tutta la scienza, tutta la religione, tutta la poesia, il totemismo» (Bateson, 1984; p. 192). Il pensiero abduttivo trova dunque luogo in tutti quegli ambiti dell'azione umana ove è possibile produrre una descrizione molteplice di un fenomeno. Riguardando a posteriori la pratica realizzata dall'orientatrice di Rossana, la questione interessante non è quella di stabilire se l'uso del simbolo sia una via privilegiata della conoscenza più della parola, quanto piuttosto di riflettere su quale tipo di processo descrittivo può generare un dispositivo che invita al pensiero abduttivo. Per Bateson infatti non vi è un linguaggio migliore di un altro, la metafora, così come tutto il pensiero abduttivo, abbraccia sia il mondo pre-verbale (1954), come nell'esempio portato da Isadora Duncan, che quello verbale (1968). Il pensiero abduttivo è l'arte di spostare lo sguardo e di guardare lo stesso oggetto da punti di vista differenti, per tale ragione quando l'uomo attiva l'abduzione genera un processo logico estremamente complesso. Il lavoro descrittivo e narrativo richiesto a Rossana è stato intenso e volto a *favorire il pensiero abduttivo*: le è stato chiesto di ripensare al proprio sogno e alla strada per raggiungerlo in termini diversi, usando una grammatica alternativa. La doppia descrizione prodotta da Rossana è stata per lei un punto di svolta e, in termini di apprendimento, è stata ciò che ha fatto la differenza poiché attraverso questa Rossana ha introdotto un nuovo elemento nella sua visione delle cose, ha prodotto una nuova informazione utile per la scelta. Uno degli elementi, infatti, da promuovere in un orientamento che mira a educare all'incertezza è *l'ampliamento delle mappe con cui i soggetti rappresentano e descrivono il mondo*. Se, come abbiamo detto, esiste uno spazio liminale tra il "nome" e la "cosa" allora più sono le descrizioni che produciamo e più sarà ricca e articolata la rappresentazione che ne avremo. La metafora, con la sua naturale propensione a tenere insieme concetti e punti di vista anche contraddittori tra loro (Galimberti, 1984), ha favorito in Rossana il rafforzarsi di un pensiero complesso e flessibile, un pensiero che le ha permesso di esplorare più di un significato possibile della parola "strada", un pensiero che le ha permesso di individuare il proprio punto di vista prima di compiere una scelta. Un pensiero che ha fatto la differenza.

2. Un modello di orientamento fluttuante: i laboratori "Parliamone"

È sacro il terreno su cui poggia i piedi un uomo affranto dal dolore, scrisse Oscar Wilde (1905). È sacro il terreno su cui poggia i piedi un uomo che sta per compiere una scelta, aggiungerei io. Ogni volta che si sceglie, si nasce. C'è qualcosa di magico e misterioso nel processo che conduce un individuo a compiere un punto di svolta. Tanto è vero che un altro dei significati possibili del termine "orientarsi" è proprio nascere: deriva da *orior*, per l'appunto nascere, sorgere (Gelati, 2003, p.182). Così come il sole che sorge oriente, ogni scelta è una nascita poiché è un luogo di apprendimenti, scoperte e trasformazioni. È anche un'esperienza che ha una sua *sacralità* (Bateson, G., Bateson M. C., 1989): la riflessione su più possibili scelte può spingere l'uomo ad attraversare i confini di un pensiero chiaro e lineare e ad inoltrarsi alla ricerca della *struttura che connette* (Bateson, 1984), cioè di quello spazio sacro in cui si cerca di capire cosa lega una possibile scelta ad un'altra piuttosto che cosa le separa.

È a partire da questa idea di orientamento come *esperienza formativa e sacra* che coordino da cinque anni il servizio di orientamento alla scelta “Parliamone” [4] presso l’Università degli Studi di Milano-Bicocca. Facente parte della *rete dei servizi d’ateneo* [5], “Parliamone” si distingue dalle altre offerte di orientamento per la sua forte *identità pedagogica*. Come anticipato, il servizio offre incontri di gruppo, della durata di due ore, e ognuno è condotto da due stagisti del corso di laurea magistrale in Scienze Pedagogiche. Sono incontri riflessivi non pensati come un percorso, ogni incontro è a sé, l’idea infatti è quella di offrire un momento di orientamento unico a ciascun individuo. Il modello di consulenza è costruito su un dispositivo di *peer-guidance*: viene offerta l’opportunità alle persone di incontrare degli studenti interni all’ateneo che possiedono, e stanno maturando attraverso la formazione, delle competenze nel campo della consulenza pedagogica. Dal punto di vista epistemologico questa scelta è stata cruciale nella costruzione del servizio, si è infatti scelto di dar vita a una struttura d’orientamento *attenta all’ecologia del sistema universitario*, un dispositivo cioè capace di generare formazione a più livelli e di utilizzare tutte le risorse già esistenti (Vitale, 2009; Vitale, 2010).

Dal punto di vista strutturale il servizio è basato su un *modello calibrato*, il quale trova la sua coerente applicazione in un dispositivo metodologico che ricorda la struttura di campo degli *oggetti fluttuanti*. La dicitura “oggetti fluttuanti” è stata introdotta nel 1994 dai terapeuti della famiglia Philippe Caillé e Yveline Rey: sono delle pratiche di matrice estetica che gli autori hanno sviluppato come campo comunicazionale, o spazio intermedio, per i soggetti che partecipano alla terapia familiare. Secondo gli autori (2005), lo spazio degli oggetti fluttuanti «è un campo di sperimentazione e scoperta condivisa tra famiglia e terapeuta» (p. 42), ovvero è un terreno di gioco in cui gli attori sperimentano tecniche che favoriscono la dinamizzazione del racconto e la trasformazione dei punti di vista.

Per entrare nel concreto, Caillé e Rey propongono (2005) sei oggetti fluttuanti:

- 1) *la scultura del modello organizzante in famiglia*, nel quale «ogni membro della famiglia, tramite una scultura, rappresenta la propria famiglia e i suoi comportamenti [...] e come questa si distingue da tutte le altre» (p. 44);
- 2) *il protocollo invariabile*, nel quale si lavora in profondità con i modelli di scultura ritualizzati proposti nel precedente oggetto;
- 3) *la famiglia Più-uno*, nel quale si introduce una sedia vuota supplementare durante la seduta e si invita la famiglia a dialogare con il personaggio metaforico aggiuntivo;
- 4) *il racconto sistemico*, nel quale si dà voce sia alla famiglia immaginaria (es. c’era una volta...) sia a quella in consultazione;
- 5) *la tecnica delle maschere*, dove ogni attore produce una maschera e la attribuisce ad un altro, in modo da lavorare sulla distribuzione dei ruoli interni alla famiglia;
- 6) *il gioco dell’oca sistemico*, in cui «si chiede alla famiglia di scegliere dieci eventi significativi della storia familiare» (p. 45), questi vengono inseriti dalla famiglia nel gioco e rinarrati, l’idea è quella non di far ripetere loro le informazioni ma di generare una esperienza formativa e trasformativa.

Come è ben visibile, queste tecniche sono tutte state sviluppate pensando al setting di terapia familiare, nonostante ciò possiedono una qualità che le rende molto interessanti in orientamento: sono pensate come «*mezzi per espandere i dinamizzare il campo*» (Caillé & Rey, 2005, p. 27). Lo dinamizzano in due modi, sia *ampliando le possibilità di racconto delle storie* portate dagli individui in consulenza, evitando così che le storie si cristallizzino; sia *centrando l’attenzione sulle storie* più che sulla relazione che intercorre tra il consulente e le famiglie, in modo che siano le famiglie a trovare le proprie soluzioni e compiere le proprie scelte.

Gli oggetti fluttuanti sono quindi un setting abducente di co-costruzione di storie tra consulenti e clienti, mai «una leva per forzare il cambiamento» (p. 22). Nel contesto di orientamento contemporaneo, l’attenzione verso la strutturazione di un dispositivo creativo e flessibile, o come dicono gli

autori “fluttuante”, e capace di non sostituirsi agli studenti nella scelta pare essere una buona opzione per educare all’incertezza. Prendendo spunto dalle suggestioni offerte da Caillé e Rey, dall’animazione e dall’arte (pittura, letteratura, scultura, didattica museale, giochi da tavolo, performance collettive, etc), il Servizio “Parliamone” si è andato strutturando sempre più come un luogo in cui vengono offerti *laboratori d’orientamento*, cioè dei luoghi creativi e “pensosi” (Mortari, 2002) in cui gruppi di persone si incontrano per apprendere insieme qualcosa in più rispetto alle proprie scelte e a se stessi nell’atto dello scegliere.

Nei laboratori Parliamone, sempre condotti da stagisti del corso di laurea magistrale in Scienze Pedagogiche, si usano svariate tecniche: si invitano le persone a disegnare, cantare, lavorare con la creta, scrivere e raccontare. Negli ultimi due anni di sperimentazione, si è visto che è una formula innovativa particolarmente gradita dagli studenti durante gli open day, poiché riesce a generare riflessione e condivisione attraverso delle attivazioni materiali in spazi in cui generalmente domina raccolta informativa. Uno dei laboratori più gettonato è quello di matrice narrativa e autobiografica, nel quale si parte dallo stimolo: “Qual è il ricordo più antico che hai del lavoro che sogni di fare?”. Dopo di ché, si invitano gli studenti a scrivere, a dar forma ai pensieri e a condividere le proprie storie con il gruppo di lavoro. La scrittura è solo una delle forme possibili del pensiero, ciò che interessa è generare possibilità di trasformazione che passino attraverso la materialità (Barone, 1997), il corpo e il mondo sensibile. In una lettura costruttivista e ecologica, infatti, il pensiero non è costituito solo dalla sfera cognitiva, essa è un tutt’uno con il corpo (Varela & Thompson, 2001) e ogni rappresentazione può essere letta come una “rappresentazione sensibile” (Vitale, 2011), cioè incarnata nel corpo e nei sensi. Ogni scelta s’ingarbuglia nell’anima e nei sensi, è profonda e più misteriosa di quanto la persona stessa che la compie spesso ritiene, è qualcosa in più che un semplice far quadrare i conti tra domanda e offerta del mercato del lavoro. È in questo sensibile fluttuare di orientamento, in cui l’incertezza è vincolo e allo stesso possibilità, che l’arte, la creatività e la costruzione collettiva di conoscenza divengono inesauribili risorse per scegliere e per dire:

“Non mi ero mai chiesto quale fosse il ricordo più antico del lavoro che ho in mente, non mi ricordavo neanche quale fosse finché non me lo avete chiesto. E poi, bam! Il primo ricordo che ho del mio medico che mi cura. Mi è tornato in mente persino il freddo stetoscopio appoggiato sul cuore. È un pensiero che mi ha agganciato subito, che mi ha ricordato dov’è nata la mia scelta. Al momento questa sensazione è la mia più bella certezza” (Luca, studente).

Note

[1] Con questa locuzione intendo i docenti e i lavoratori amministrativi dell’università che orientano implicitamente nel quotidiano, ogni volta che incontrano gli studenti.

[2] Tutti i nomi e i dati sensibili sono stati modificati a tutela della privacy (Dlgs. n. 196/2003).

[3] Il concetto di exaptation è stato introdotto dai paleontologi Stephen Gould ed Elisabeth Vrba nel 1982, indica il processo secondo cui gli organismi spesso cooptano, o convertono, strutture già a disposizione per funzioni inedite (Gould, Vrba, 2008; Pievani, 2009).

[4] Referente Scientifica: Prof.ssa Laura Formenti, Facoltà di Scienze della Formazione, Unimib.

[5] Nell’a.a. 2009/2010 presso l’Università degli Studi di Milano-Bicocca è nata la rete dei servizi di orientamento d’ateneo, ne fanno parte: i servizi di orientamento di Facoltà, il Fronte Office, lo Sportello Studenti, il Tutorato online, il Counselling Psicologico, il Segretariato Sociale e i Gruppi Parliamone.

Bibliografia

Barone, P., (1997). *La materialità educativa. L’orizzonte materialista dell’epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*. Milano: Unicopli.

Bateson, G., (1954). “Una teoria del gioco e della fantasia”. In G., Bateson, (1972). *Verso un’ecologia della mente* (pp. 218-235). Milano: Adelphi.

- Bateson, G., (1968). "Ridondanza e codificazione". In G., Bateson, (1972). Verso un'ecologia della mente (pp. 448-464). Adelphi, Milano.
- Bateson, G., (1971). *Style, Grace and Information in Primitive Art*. New York: Ballantine Books, pp. 128-152.
- Bateson, G., (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G., (1984). *Mente e Natura*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G., & Bateson, M.C., (1989). *Dove gli angeli esitano*. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z., (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.
- Boscolo, L., & Bertrando, P., (1993). *I tempi del tempo. Una nuova prospettiva per la consulenza e la terapia sistemica*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Caillé, P., & Rey, Y., (2005). *Gli oggetti fluttuanti. Metodi di interviste sistemiche*. Roma: Armando Editore.
- Cecchin, G., & Apolloni, T., (2003). *Idee perfette. Hybris delle prigioni della mente*. Milano: Franco Angeli.
- Ceruti, M., (1986). *Il vincolo e la possibilità*. Milano: Feltrinelli.
- Conserva, R., (2000). "Apprendere ad apprendere". In *Insegnare*, agosto.
- Deriu M. (a cura di), (2000). *Gregory Bateson*. Mondadori, Milano.
- Galimberti, U., (1984). *La terra senza il male. Jung dall'inconscio al simbolo*. Milano: Feltrinelli.
- Gelati, M., (2003). "Orientamento, disabilità e handicap". In A., Perruca, *Orizzonte Lavoro. L'orientamento tra miti, mode e grandi silenzi* (pp.181-200). Bari: Amaltea.
- Gould, S.J., Vrba, E.S., (2008). *Exaptation. Il bricolage dell'evoluzione*. (tr. it. a cura di T., Pievani). Torino: Bollati Boringhieri.
- Heisenberg, W., (1958). *Physics and Philosophy*. New York: Harper Torchbooks [trad. it. *Fisica e filosofia, Il Saggiatore, Milano 1961*].
- Lakoff, G., & Johnson, M., (1998). *Metafora e vita quotidiana* (1980). Milano: Bompiani.
- Massa, R., (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Mortari, L., (2002). *Aver cura della vita della mente*. Milano: La Nuova Italia.
- Mortari, L., (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Pievani, T., (2009). "Exaptation: la logica evolutiva del vivente tra funzioni e strutture". In *Discipline Filosofiche* (137-152). XIX, 1, Quodlibet.
- Russell, B., & Withehaed, A.N., (1910-13). *Principia Mathematica*, Cambridge Univ. Press, Cambridge; sec. ed. 1925-27. Tr. it. (parziale) di P. Parrini (1977), *Introduzione ai "Principia Mathematica"*, Firenze: La Nuova Italia.
- Soresi, S., (Ed.), (2000). *Orientamenti per l'orientamento*. Firenze: Giunti-Organizzazioni Speciali.
- Nota, L. & Soresi, S., (2010). *Sfide e nuovi orizzonti per l'orientamento. Metodologie e nuove pratiche*. Firenze: Giunti-Organizzazioni Speciali.
- Soresi, S., (Ed.), (2007). *Orientamento alle scelte. Rassegne, ricerche, strumenti ed applicazioni*. Firenze: Giunti-Organizzazioni Speciali.
- Soresi, S., (1996). *La scelta dell'orientamento: modelli a confronto*. In *Psicologia e Scuola*, 81.
- Varela, F.J. & Thompson, E., (2001). "Radical Embodiment: Neural Dynamics and Consciousness" in *Cognitive Sciences*, vol.5, n.10, October, pp. 418-425.
- Vitale, A., (2009). *L'esperienza dei gruppi Parliamone: riflessioni sulla dimensione estetica dell'orientamento*. In *Orientamento alla scelta: ricerche, formazione e applicazioni*, Atti del XI Congresso Nazione Sio (Padova, 18-19 giugno). Milano: Edizione Giunti O.S.
- Vitale, A., (2010). "L'epistemologia della bellezza e la cornice estetica del ri-orientamento. Riflessioni sul dispositivo del Progetto Parliamone dedicato alle matricole". In *Orientamento alla scelta: ricerche, formazione e applicazioni*, Atti del XII Congresso Nazione Sio (Sperlonga, 12-13-14 maggio). Milano: Edizione Giunti O.S.

- Vitale, A., (2011). Trasformazioni sensibili. Una ricerca - formazione sulle rappresentazioni in due servizi educativi per la famiglia, Tesi di dottorato, Università degli Studi di Milano-Bicocca.
- Wilde, O., (1996). De Profundis (1905), Mineola, NY: Dover.
- White, M., (1992). La terapia come narrazione. Proposte cliniche. Roma: Astrolabio.

Sitografia

www.etimo.it

Dalla Legge 509 ai nuovi Statuti. Un decennio di orientamento nella riforma universitaria di Luigi Traetta

A partire da un breve excursus storico sui servizi di orientamento nel sistema universitario italiano negli ultimi anni, l'articolo intende analizzare e problematizzare i principali provvedimenti legislativi in materia di riforma universitaria per rintracciare gli elementi più direttamente legati all'orientamento. Nonostante non sembra esserci un'attenzione "dedicata" a tale problematica, dall'analisi approfondita dei documenti emergono, tuttavia, molteplici possibilità di valorizzazione dell'orientamento universitario.

Starting from a brief historical overview of careers guidance services in the Italian university system in recent years, the article analyzes the main legislation on university reform to identify the specific elements of the careers guidance. Although there seems to be no particular attention to this problem, a deeper analysis of the documents reveals many possibilities of university careers guidance.

1. Premessa

«L'Etak – scrive lo psicologo cognitivista U. Neisser – è il principio di organizzazione della mappa cognitiva che rende possibile il viaggio del navigatore. Esso funziona, come tutti gli schemi di orientamento, per accogliere l'informazione e dirigere l'azione» (Neisser, 1976/1993, p. 129). Se la bussola, la classica metafora con cui l'orientamento può essere descritto, indica una direzione, il principio dell'Etak, decisamente astratto, insegna a leggere le indicazioni più disparate provenienti da segnali come le onde marine o il volo degli uccelli. Raccogliere le informazioni e dirigere le azioni in piena autonomia, secondo uno schema cognitivo mai definitivo ed in continua evoluzione: è, attualmente, uno dei principali bisogni del soggetto "in orientamento". Negli ultimi anni l'università italiana sembra aver fatto proprio questo principio e, per venire incontro ad una rinnovata esigenza di informazioni da parte dell'utenza, sta lentamente affermando la propria presenza all'interno del sistema dell'orientamento, nonostante alcuni evidenti limiti, legati, ad esempio, alla non specificità della formazione del professionista dell'orientamento nei servizi universitari (Soresi, Ferrari & Nota, 2010) o alla "scarsa abitudine a dialogare" con «la scuola, [...] il sistema economico-produttivo e il governo degli enti locali» (Loiodice, 2007, p. 62). Numerosi interventi legislativi si sono, infatti, susseguiti per rafforzare le azioni di orientamento e tutorato, azioni che, per molti atenei, sono diventate veri e propri elementi di qualificazione dell'offerta didattica, oltre che fattori indispensabili per incrementare l'efficacia e l'efficienza dell'azione formativa.

Questi processi, peraltro, rappresentano per l'università una sfida su due versanti: da un lato ci sono le esigenze per così dire "tradizionali" dello studente iscritto in età "canonica", un giovane adulto che ha già compiuto una scelta e che necessita, talvolta, di un'attenzione rinnovata in seguito a difficoltà che emergono durante il percorso accademico. Dall'altro lato, però, l'aumento, negli ultimi anni, degli studenti iscritti in età superiore rispetto a quella standard – studenti che, spesso, sono già in possesso di una laurea – costringe ad una profonda revisione dei percorsi formativi universitari, sia in fase di progettazione, sia in fase di gestione. Grazie alla sua valenza altamente formativa, oltre che informativa, l'orientamento, gioca un ruolo strategico in entrambi i casi.

2. Orientamento all'università: i primi passi

Sul piano legislativo, la comparsa del concetto di orientamento universitario è piuttosto recente. Nato negli anni Settanta del Novecento con la liberalizzazione degli accessi conseguente alla legge 910 del 1969 che istituiva la cosiddetta "università di massa", l'orientamento universitario trovava una chiara collocazione nel D.P.R. 382/80 sul riordino della docenza. All'articolo 10, infatti, tra i compi-

ti istituzionali del docente figurava anche quello relativo ai “compiti di orientamento per gli studenti”, un compito che, soltanto in apparenza, si limitava “alla predisposizione dei piani di studio”. Il D.P.R. 382, infatti, faceva esplicito riferimento sia alle attitudini degli studenti, sia a eventuali percorsi personalizzati legati ai risultati già conseguiti: l’attività di orientamento diveniva così garante delle attitudini degli studenti.

Negli anni Novanta, poi, l’orientamento trovava spazio nella legge 341/90 sulla riforma degli ordinamenti didattici laddove venivano previsti una serie di servizi integrativi per assicurare agli studenti forme di sostegno nei momenti cruciali della loro carriera, dall’iscrizione all’elaborazione dei piani di studi, fino all’iscrizione a corsi post-laurea. L’articolo 6 della legge 341 imponeva agli Atenei italiani di realizzare “corsi di orientamento degli studenti, gestiti dalle università anche in collaborazione con le scuole secondarie superiori”, inaugurando, così, una tendenza, confermata dalla successiva legge quadro 390/1991, che separava l’“orientamento al lavoro” – la cui gestione spettava alle Regioni ed agli Enti locali – dall’“orientamento agli studi”, di competenza universitaria.

È con la legge 127/1997 – legge dedicata allo snellimento delle attività amministrative –, però, che l’orientamento universitario comincia a concretizzarsi in opportunità operative, liberandosi di gran parte dei farraginosi “teoreticismi” che lo avevano ostacolato fino a quel momento. Al comma 95 dell’articolo 17 si rinviano a successivi decreti ministeriali alcune attività fondamentali delle università, tra cui: “modalità e strumenti per l’orientamento e per favorire la mobilità degli studenti, nonché la più ampia informazione sugli ordinamenti degli studi, anche attraverso l’utilizzo di strumenti informatici e telematici”. Il decreto attuativo (D.M. 245/97), promulgato il 21 luglio dello stesso anno, conteneva una serie di indicazioni sulle attività accademiche di orientamento: “Le università – si legge al comma III dell’articolo 3 – di norma prima dell’inizio dei corsi ufficiali e in relazione ad uno o più corsi di laurea, organizzano attività di orientamento e insegnamento, le quali comprendono i contenuti caratterizzanti, le conoscenze generali e propedeutiche, forme di tutorato e di assistenza agli studenti, nonché test autovalutativi. Tali attività si concludono con una valutazione finale, non condizionante l’iscrizione”.

Nonostante questi provvedimenti legislativi stessero progressivamente apportando al sistema universitario italiano un’accentuazione della dimensione orientativa, essi non apparivano però ancora sufficienti a dare vita ad un sistema di orientamento che tenesse conto dello studente come portatore di un progetto di vita personale, un progetto da sostenere con il supporto di un esperto “orientatore”. Nell’orientamento universitario, insomma, continuava a prevalere il momento puramente informativo, come confermato dalla legge 264/99 che, precisando ulteriormente le norme in materia di accesso ai corsi universitari, rinnovava l’invito a prevedere “attività di informazione e orientamento degli studenti da parte degli atenei e del Ministero dell’università e della ricerca scientifica e tecnologica, introduzione graduale dell’obbligo di preiscrizione alle università, monitoraggio e valutazione da parte del citato Ministero dell’offerta potenziale degli atenei” (art. 3, comma d).

3. Legge 509/99: la svolta

La svolta sarebbe avvenuta pochi mesi dopo: il Decreto ministeriale numero 509 del 3 novembre 1999, nel regolamentare l’autonomia didattica degli atenei, predisponendo una gamma articolata di interventi orientativi da espletarsi prima, durante e dopo il percorso accademico.

L’orientamento in entrata era rivolto essenzialmente agli studenti dell’ultimo biennio degli istituti di istruzione secondaria superiore e si configurava come attività di supporto ad una scelta consapevole, affine agli interessi individuali e coerente con la possibile spendibilità in un contesto lavorativo in perenne trasformazione. Le azioni mantenevano, soltanto in apparenza, il carattere quasi esclusivamente informativo. Non va dimenticato, infatti, che oltre ai neodiplomati, tra i fruitori della consulenza orientativa in entrata erano in costante aumento gli studenti adulti, con caratteristiche e bisogni specifici che rimandavano, come anche la letteratura sul tema si affrettava a precisare, ad interventi di sostegno alla motivazione (Bonini, 2002).

L'Università di Foggia, in linea con questa tendenza, organizza, alla fine di agosto di ogni anno, in collaborazione con l'USP, corsi propedeutici per gli studenti neodiplomati interessati a conoscere le principali competenze da possedere per seguire uno specifico corso di laurea.

L'orientamento in itinere, invece, si configurava come attività di monitoraggio costante di ogni percorso di studio individuale ed aveva l'obiettivo di ridurre il fenomeno dell'abbandono degli studi. Si trattava, in sostanza, di servizi consulenziali volti a promuovere nello studente competenze metacognitive necessarie a padroneggiare tutte le risorse disponibili per trovare una soluzione più consona ad un determinato problema.

Tra i diversi servizi che gli Atenei italiani hanno realizzato per venire incontro a questa esigenza formativa, l'Università di Foggia ha sperimentato, con successo, due interventi. L'uno, il "Circolo dei tesisti", a partire dall'anno accademico 2004/05, accompagna gli studenti che si accingono a scrivere la tesi di laurea. Si tratta di una serie di incontri in cui i laureandi presentano periodicamente lo stato di avanzamento del proprio lavoro e, con colleghi e docenti, discutono gli aspetti metodologici più rilevanti del progetto della prova finale. Più in particolare, la finalità è quella di sostenere – metodologicamente ed emotivamente – gli studenti nel percorso di lavoro di tesi di laurea, facilitando lo sviluppo di un metodo di studio e di ricerca per la progettazione, scrittura e redazione della tesi stessa, ed offrendo un supporto emotivo rispetto ad una prova che coinvolge diverse variabili psicologiche (ansia da prestazione, motivazione, senso di autoefficacia, autostima, sensazione di fallimento o sottovalutazione della prova stessa, e così via). Si tratta, dunque, di un'offerta formativa dai caratteri fortemente orientativi che consente agli studenti di operare una riflessione comune sulla funzione della tesi di laurea e sul portato emotivo che si accompagna ad essa, e di acquisire, altresì, una visione matura e responsabile dei processi di apprendimento e della costruzione della conoscenza.

L'altra azione di orientamento in itinere messa a punto dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Ateneo foggiano e volta a contrastare il fenomeno della dispersione universitaria è il "Progetto matricole attive". Nata dalle ceneri del progetto "Matricole dormienti", questa azione si struttura in incontri laboratoriali finalizzati all'acquisizione di una metodologia di studio appropriata per favorire la ripresa ottimale del percorso formativo.

L'orientamento in uscita, infine, riguarda il sostegno alla scelta del percorso formativo post laurea (laurea magistrale, master, corsi di perfezionamento, dottorati di ricerca, ecc.) e le attività di placement relative alla delicata transizione dal mondo accademico a quello lavorativo. Il Decreto Legislativo numero 276/2003 (la cosiddetta "Legge Biagi"), peraltro, ha investito le università del compito di mediare tra il sistema dell'alta formazione e il mondo del lavoro. Numerose sono state le risposte del mondo accademico a questa nuova responsabilità: spiccano, tra le altre iniziative, la costruzione di una banca dati e la progettazione ed erogazione di attività formative finalizzate all'inserimento lavorativo.

L'università di Foggia, in particolare, ha attivato un Laboratorio di bilancio di competenze che, fortemente connotato in senso formativo, diviene mezzo privilegiato attraverso il quale gli studenti «oltre a ricostruire la loro biografia formativa e professionale, hanno [...] potuto sviluppare competenze fondamentali per un processo di orientamento e di auto-orientamento formativo» (Loiodice, 2007, p. 63).

Il Laboratorio di Bilancio di competenze, che dal luglio 2007 aderisce alla Federazione europea di Bilancio delle competenze e di orientamento professionale, nasce con l'idea di mettere a disposizione degli studenti – soprattutto degli studenti adulti – una modalità individualizzata di orientamento attraverso cui da un lato il soggetto prende coscienza di competenze, attitudini e bisogni e, dall'altro, diviene capace di gestire autonomamente il proprio futuro sociale, formativo e professionale.

4. Dalla "Riforma della riforma" ai nuovi statuti

Si giunge così alle novità introdotte dal D.M. 270/04, la cosiddetta "riforma della riforma" e i suc-

cessivi decreti attuativi ad esso collegati (in particolare i DD.MM. 16 marzo 2007 sulle classi di laurea, il D.M. 386/07, contenente le linee guida e, infine, il D.M. 544/07 sui requisiti necessari). Il D.M. 270/04, anzitutto, introduce, quasi in sordina, una vera e propria rivoluzione copernicana negli ordinamenti dei corsi di studio: la sostituzione della vecchia laurea specialistica, per la quale lo studente doveva conseguire 300 CFU, con la laurea magistrale che si consegue con 120 CFU – in altri termini, il passaggio dal “3 + 2” al “3 e 2” –, lungi dal costituire una questione meramente lessicale, ha teoricamente slegato il percorso triennale da quello biennale. Le nuove lauree magistrali, infatti, pur costruite spesso attorno ad uno o due corsi triennali o come naturale completamento di un determinato triennio, non richiedono requisiti di accesso rigidamente predeterminati. Questo ha conseguenze evidentemente positive per tutti gli studenti che, in possesso di una laurea triennale – ma anche quadriennale, se del vecchio ordinamento –, intendono proseguire o completare il percorso di studi in ambiti simili, ma non tradizionalmente “analoghi” rispetto al titolo posseduto. I decreti attuativi hanno confermato tale tendenza, lasciando i singoli atenei liberi di determinare i requisiti di accesso, sia di tipo curriculare, sia di tipo personale, intendendo, per “personale”, anche e soprattutto gli aspetti motivazionali (D.M. 26 luglio 2007, allegato 1, 3, lettera e). Le commissioni didattiche dei corsi di studio, dunque, sono chiamate a svolgere un compito decisamente più delicato e sicuramente meno “burocratico”: per ammettere uno studente alla laurea magistrale non occorre più rintracciare, nei percorsi formativi pregressi, un certo numero di CFU pari al numero previsto dalle discipline di base e caratterizzanti del triennio di riferimento, ma individuare alcuni raggruppamenti disciplinari coerenti con i requisiti di accesso previsti nel regolamento didattico. In caso di trasferimento, poi, da un corso di laurea o corso di laurea magistrale ad un altro, va segnalata un’ulteriore “libertà” concessa ai regolamenti didattici dei corsi di studio. I DD.MM. 16 marzo 2007 recitano, infatti, testualmente: «Relativamente al trasferimento degli studenti [...] i regolamenti didattici assicurano il riconoscimento del maggiore numero possibile dei crediti già maturati dallo studente, secondo criteri e modalità previsti dal regolamento didattico del corso [...] di destinazione» (DD.MM. 16 marzo 2007, art. 3, comma 8). Poiché, d’altra parte, al comma successivo, viene precisato che in caso di trasferimento dello studente in corsi della stessa classe, “la quota di crediti relativi al medesimo settore scientifico-disciplinare direttamente riconosciuti allo studente non può essere inferiore al 50% di quelli già maturati”, le commissioni didattiche dei corsi di studio possono operare in due direzioni opposte:

1. Convalidare CFU in settori scientifico-disciplinari differenti, purché compresi negli stessi ambiti, a condizione che ci sia convergenza negli obiettivi formativi;
2. Non convalidare, oltre il limite stabilito del 50%, settori scientifico-disciplinari identici qualora manchi detta convergenza di obiettivi formativi.

La prima opzione, naturalmente, appare più congrua con le esigenze degli studenti adulti, anche alla luce di quanto il successivo art. 3 degli stessi DD.MM. dichiara: «Gli Atenei possono riconoscere [...] le conoscenze e le abilità professionali certificate individualmente [...] nonché le altre conoscenze e abilità maturate in attività formative di livello post-secondario alla cui progettazione e realizzazione l’università abbia concorso». Il numero massimo di CFU riconoscibili viene fissato in 60 per i corsi di laurea e in 40 per i corsi di laurea magistrale. Nonostante il CUN abbia rivolto, a tutti gli Atenei, un monito volto a valutare la possibilità che detti limiti siano abbassati (Consiglio Universitario Nazionale [CUN], 2007, p. 5) e nonostante la Circolare n. 160 del 4 settembre 2009 abbia evidenziato l’opportunità di fissare nel limite di 30 il numero massimo di CFU extrauniversitari valutabili, va sottolineata l’importanza strategica della decisione ministeriale ai fini dell’orientamento in ingresso degli studenti adulti.

La riforma della riforma ha introdotto importanti novità anche nella organizzazione dei singoli insegnamenti i cui programmi diventano elemento centrale per il raggiungimento, da parte degli Atenei, del requisito della trasparenza, uno dei punti più strategici di tutti i requisiti necessari previsti dal D.M. 544/07 (Fondazione CRUI, 2009, pp. 22-26). Come confermato nel D.D. 61 del 10 giugno 2008, ogni corso di studio è tenuto a fornire indicazioni dettagliate su tutti i programmi di insegnamento previsti nel regolamento didattico. Tutti i docenti, pertanto, hanno l’obbligo di elencare, tra

l'altro, gli obiettivi formativi specifici del proprio insegnamento, con la consapevolezza che tali indicazioni compariranno, entro il 31 ottobre di ogni anno, nella Offerta Formativa pubblica dell'Ateneo. Obiettivi formativi precisi, dunque, e sempre maggiormente visibili. Non si tratta, è bene precisarlo, di una semplice formalità da assolvere in modo frettoloso e superficiale, giacché, come evidenziato nella nota 331 emanata dalla Direzione generale per l'Università in data 3 dicembre 2008, «i corsi di studio per i quali tale quadro informativo continuerà a risultare ancora incompleto [...] non potranno più essere attivati dall'Ateneo». Si tratta, insomma, di un punto ulteriore a favore dell'orientamento in itinere.

Ma il D.M. 270/04 presenta altre novità immediatamente traducibili in opportunità per i processi di orientamento. Tra queste, meritano particolare attenzione la previsione di corsi di laurea “professionalizzanti” (art. 3, comma 4 e 5), coerenti con le figure professionali individuate dai repertori ISTAT.

Università e lavoro, dunque, appaiono ancora più vicine di prima: ogni corso di laurea o di laurea magistrale deve indicare esplicitamente e con la massima trasparenza le figure che intende formare. Il riferimento ai codici ISTAT, peraltro, consente ai corsi di laurea di formare non soltanto le figure previste alla classe 2 (figure ad alta specializzazione) ma anche una serie di figure previste alla classe 3, la classe delle professioni tecniche. D'altra parte la previsione di modalità organizzative della didattica costruite “su misura” per lo studente lavoratore, permette all'università di sintetizzare in modo equilibrato il modello di “apprendimento permanente” con il modello di career learning, quell'apprendimento, cioè, finalizzato alla carriera, di cui l'attuale organizzazione lavorativa sembra avere un crescente bisogno.

L'approvazione degli ordinamenti dei Corsi di Laurea, anzitutto, viene subordinata alla correttezza della descrizione degli sbocchi occupazionali previsti per i laureati, con riferimento alle classificazioni ISTAT delle professioni stesse. Qualunque tentativo di inserimento surrettizio di figure non perfettamente coerenti con il percorso formativo, implica la mancata approvazione dell'ordinamento: su questo punto, il CUN è apparso giustamente intransigente. Tutte le informazioni sugli sbocchi occupazionali compaiono, peraltro, sul sito internet di riferimento di ogni Facoltà.

Seppure “tra le righe”, inoltre, il D.M. 270/04, il D.M. 362/07 (contenente le linee generali di indirizzo) e il D.M. 506/07 sugli indicatori, offrono una grande opportunità per le università che intendono investire risorse negli interventi di orientamento. Con un'interpretazione in senso non restrittivo dei requisiti minimi sulla docenza, ove ci fosse la possibilità numerica, apparirebbe perfettamente lecito non “occupare” tutti i docenti disponibili per attivare i Corsi di Laurea, ma prevedere che un certo numero di essi si possano dedicare ad attività integrative ed a sostegno della didattica come, ad esempio, la realizzazione di gruppi di studio sull'orientamento. Un'iniziativa del genere, peraltro, consentirebbe di coniugare – nell'ottica della razionalizzazione e della qualificazione – l'efficienza con l'efficacia, con un riscontro positivo immediato sia in termini di finanziamenti per gli Atenei, sia, soprattutto, in termini di opportunità per gli studenti.

Lo mette in evidenza anche il Rapporto Orientamento 2009 pubblicato dall'ISFOL, quando auspica “che sempre più le università possano dotarsi di un servizio sistemico ed integrato di orientamento” (ISFOL, 2010, p. 114), attento alle strette interconnessioni che le principali tipologie di orientamento (scelta della facoltà, socializzazione al contesto universitario/supporto allo studio e transizione università-lavoro) hanno. La riforma della riforma, insomma, ha posto le basi giuridiche indispensabili a trasformare le università in soggetto centrale nei processi di orientamento, come ribadito dalle Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita contenute nella Circolare Ministeriale
43/2009.

Tale tendenza è pienamente confermata nella legge del 30 dicembre 2010, la oramai “famosa” legge numero 240 che ha dettato le nuove norme per l'organizzazione del sistema universitario italiano, producendo, tra l'altro, una radicale rivisitazione degli statuti di tutti gli Atenei. Anche in questo caso, i riferimenti espliciti al tema dell'orientamento sono piuttosto ridotti ma con conseguenze molto incisive.

In particolare, nel terzo comma dell'articolo 5, alla lettera f), vengono stabilite, tra le condizioni di sopravvivenza, anche finanziaria, dei collegi universitari legalmente riconosciuti, le loro capacità di assicurare agli studenti, oltre che servizi educativi e integrativi dell'offerta formativa, anche percorsi di orientamento in ingresso e in uscita.

Nell'articolo 6, poi, a proposito dello stato giuridico del personale docente, la Legge 240 sancisce l'obbligo per professori e ricercatori di ruolo di riservare un certo numero di ore alle attività di orientamento agli studenti, consolidando la già citata tendenza apparsa nei precedenti DD.MM. 270/04, 362/07 e 506/07 sul possibile impiego dei docenti nelle attività di supporto alla didattica. Molto è stato fatto, ma molto resterebbe ancora da fare per portare a compimento, nell'università italiana, quel processo di «ri-posizionamento concettuale dell'orientamento» intravisto da Tanucci (2003, p. 363) e cominciato da quasi un decennio. Accanto ad alcuni punti di forza, legati, ad esempio, allo sviluppo della dimensione informativa – anche on line – ed alla crescente affermazione della figura del tutor, quale facilitatore dei processi di apprendimento, permangono carenze strutturali nell'orientamento universitario a causa, soprattutto, sia delle insufficienze nelle iniziative di inserimento lavorativo, sia della mancanza di rapporti organici con i servizi territoriali dedicati all'orientamento. Proprio su questi punti deboli l'università dovrebbe lavorare per inserirsi a pieno titolo nel continuum dell'azione orientativa, un'azione che «va da un polo di attività con bassa specificità (informazione orientativa) per arrivare all'altro polo, caratterizzato da interventi ad alta specificità (bilancio delle competenze e counseling orientativo)» (Odoardi, 2008, p. 48).

Bibliografia

- Bonini, M. C. (2002). *L'orientamento nell'educazione degli adulti: analisi di contesto e prospettive di sviluppo*. Milano: FrancoAngeli.
- CUN. (2007). *Criteri per una valutazione omogenea degli ordinamenti didattici dei corsi di studio formulati ai sensi del Decreto Ministeriale 22 ottobre 2004 n. 270*.
- Fondazione CRUI (2009). *Guida pratica alla progettazione di un Corso di Studio ai sensi del D.M. 270/04. Interazioni con il processo di autovalutazione*. Roma: Fondazione CRUI.
- ISFOL. (2010). *Rapporto orientamento 2009. L'offerta di orientamento in Italia*. Soveria Mannelli (Catanzaro): Rubettino.
- Loiodice, I. (2007). *La filosofia dell'orientamento all'università: tra teoria e metodologia*. In I. Loiodice (A cura di), *Adulti all'università. Ricerca e strategie didattiche* (pp. 53-66). Bari: Progedit.
- Neisser, U. (1976/1993). *Conoscenza e realtà*. Bologna: Il Mulino.
- Odoardi, C. (2008). *Il sistema dell'orientamento*. Roma-Bari: Laterza.
- Soresi, S., Ferrari, L. & Nota, L. (2010). *Gli operatori e le attività dei servizi universitari di orientamento in Italia*. *Giornale italiano di psicologia dell'orientamento*, 11(2), 3-11.
- Tanucci, G. (2003). *L'orientamento tra scuola, università e lavoro*. In A. Grimaldi (A cura di), *Orientare l'orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto* (pp. 362-369). Milano: FrancoAngeli.

É. Séguin, Origine della cura e dell'educazione degli idioti, da Barnard, H. (Eds.), (1856), The American Journal of Education, II, London

L'esperienza di Séguin ha avuto lo stigma del passaggio cruciale per la medicina, per la pedagogia, per l'etica e la morale (1). Un passaggio cruciale, dunque, per intraprendere la via della definizione (per la messa in atto) di una "mentalità pedagogico-curativa" che sia anche teoricamente attrezzata. Una mentalità che, mentre costruisce quotidiane occasioni di relazione formativa, possa impiegare e mobilitare al meglio tutte le risorse possibili (a livello anche degli impliciti personali e culturali dei soggetti "presi" nella relazione) al fine di promuovere competenze di orientamento e, nel migliore dei casi, auto-orientamento.

Una mentalità pedagogica che sappia imprimere una direzione all'in-finito movimento trasformativo dell'uomo, per ricomporre le trame della vita, in quanto esse possono risultare esser state lacerate dagli eventi patologici. E, questo, definendo vie alternative o nuove e impensate prospettive di vita, quasi mai facili da riconoscere, ancor più difficili da percorrere. Tutto ciò, a partire dalla funzione del con-tatto.

Gli scritti di Séguin, e questo non meno degli altri anche più celebri, consentono al pedagogista contemporaneo di leggere dell'utilità e dell'efficacia dell'incrocio tra campi di sapere tra loro profondamente interconnessi per quanto, particolarmente oggi, tra loro dichiaratamente separati: medicina, pedagogia, etica.

Pensare la differenza diviene, così, più facile. Pensare l'alleanza più legittimo. Pensare la reliance più efficace. Se si comincia dall'analisi delle correlazioni che sussistono tra i dispositivi culturali, etici e fisiologici che, al tempo in cui operò Séguin, erano collegati tra loro in maniera più immediata e evidente che oggi si finisce per scoprire la normalità scientifica della apertura multi-interdisciplinare. Apertura che oggi è come mai necessaria per le "altezze" raggiunte dalle conoscenze disciplinari, dalle quali si comincia a intravedere la necessità di riconoscere l'irriducibile interconnessione che mette in contatto tra loro campi del sapere che l'ortodossia vorrebbe eterogenei, a partire dalla centralità della relazione uomo-mondo.

Gli insegnamenti di Séguin non si sono esauriti insieme alla sua vita. È qui sufficiente ricordare che anche la Montessori ha in più luoghi della sua ricca produzione rievocato il rilievo che le coraggiose intuizioni di Séguin hanno avuto per la definizione di un metodo che, ancora oggi, presenta degli assoluti tratti di innovatività, margini di riflessività euristica, prospettive di educabilità planetaria.

Séguin ci è servito, ci serve per abitare queste prospettive e, con ciò, abitare pedagogicamente l'oggi come impegno a-venire.

Note

(1) Traduzione di Giuseppe Annacontini. Ringrazio di cuore la Prof.ssa Rowena Coles dell'Università degli Studi "Carlo Bo" di Urbino per aver sciolto i punti che nella traduzione mi erano rimasti oscuri.

Giuseppe Annacontini

Fatta eccezione di Dio, nessuno può realizzare alcunché solo da se stesso. Ne consegue che la questione del primato nelle scoperte umane è sempre contestabile. Se fosse stata scritta la storia vera di ogni invenzione, noi troveremmo con pari dignità coinvolti nella sua realizzazione il pensatore, che sogna senza cogliere la portata pratica delle proprie visioni; il matematico, che valuta attentamente le risorse a disposizione nella loro reciproca relazione, ma che si dimentica di proporzionarle alla difficoltà che incontreranno; e così via, attraverso le centinaia di intermediazioni che segnano la distanza tra la visione e la sua traduzione in idea perfetta, finché qualcuno non arriva e, combinando il risultato del lavoro dei suoi predecessori, dà all'invenzione nuova vita, e con essa il suo nome.

Tuttavia, in buona fede, a quest'uomo può esser riconosciuto solo di essere l'espressione – onorabile e, spesso onorata – della fraternità umana. Ed è solo da tale punto di vista che è possibile cogliere pienamente i vantaggi della scoperta: in quanto proprietà comune del genere umano, essa ci mette nelle condizioni di provare un più intimo e profondo sentimento di interdipendenza o solidarietà. Una pur breve storia delle origini della cura e dell'addestramento degli sfortunati colpiti da idiozia sarà una efficace illustrazione di questa legge della reciproca interdipendenza.

Nel 1801, il cittadino Bonnaterre scopri, nella foresta dell'Aveyron in Francia, un ragazzo selvaggio. Questo ragazzo era completamente nudo e il suo corpo segnato da numerose cicatrici; era agile come un capriolo, si cibava di radici e noci che apriva allo stesso modo di come fanno le scimmie, gioiva al cadere della neve e si divertiva a rotolarsi in questa bianca coperta. Pressappoco poteva avere 17 anni. Bonnaterre si fece scappare il ragazzo selvaggio e così, quando in seguito lo riacciuffò, lo spedì, a proprie spese, all'abate Sicard, direttore del Istituto per sordomuti a Parigi.

Sicard era appena succeduto all'illustre abate L'Epée; e Bonnaterre riconobbe in lui colui che meglio avrebbe potuto realizzare il miracolo da lui sognato, l'educazione di questa creatura, la più inferiore che si fosse mai vista tra gli umani; tuttavia si sbagliava. Sicard prima esibì per alcuni giorni, a dotti e curiosi, l'essere che gettava via continuamente i suoi vestiti e che tentava in tutti i modi di fuggire, anche attraverso le finestre e, quindi, lo lasciò abbruttirsi, abbandonato, sotto gli smisurati tetti della scuola per sordomuti.

Dunque, il ragazzo selvaggio dell'Aveyron fu visto da tutta Parigi. Ma se la folla di visitatori trovò in lui motivo di disgusto, per pensatori e filosofi fu motivo di risveglio di un vivo interesse. Alcuni di coloro che hanno conversato con Franklin in merito alla libertà del mondo, allora ancora viventi, fecero in modo che il ragazzo fosse portato davanti all'Accademia delle Scienze, dove promosse interessanti e fruttose discussioni.

Due uomini si distinsero particolarmente per l'interesse che mostrarono nei confronti del ragazzo selvaggio dell'Aveyron e, cioè, Pinel massimo esperto medico della follia, autore della Nosografia Filosofica, per cui il ragazzo era *idiot* (il seguito delle vicende dimostrò la correttezza di tale tesi); e Itard, massimo esperto medico dei sordomuti, che affermò che il ragazzo era semplicemente il risultato della *totale assenza di educazione*. Itard fece di più; gli diede il nome di Victor, senza dubbio come segno della vittoria che l'educazione avrebbe ottenuto sulla sua natura bestiale. Ma egli fece ancora di più; lo accolse nella sua stessa casa, assunse una governante che si sarebbe dedicata esclusivamente a lui e gli dedicò parte del suo tempo, per quanto fosse già carico di impegni, per sei anni.

Questa devozione di Itard per il ragazzo e per la scienza è sicuramente degna delle più alti lodi, per quanto, essendo basata su un errore metafisico, i suoi sforzi gli avrebbero dato solo delusioni; e malgrado tutto Itard non si abbandonò mai allo scoraggiamento. I suoi errori furono questi: egli si ostinò a vedere nell'*idiot* il selvaggio; e, affidandosi ai suoi studi, così come alla sua fede, sulle dottrine materialistiche di Locke e Condillac, i suoi insegnamenti anche se talvolta potevano smuovere i sensi del suo allievo, tuttavia non avrebbero mai toccato la sua mente e la sua anima. Itard offrì ai sensi del ragazzo alcune nozioni delle cose, risvegliò anche in lui una sensibilità fisica alle carezze concessegli; tuttavia lo lasciò privo di idee o di sentimenti morali e sociali, incapace di lavorare e, conseguentemente, di indipendenza. Il ragazzo, terminato quel doloroso e sterile addestramento, fu dimenticato in un ospedale, dove passò la restante parte della propria vita.

Tuttavia, se questi sei anni furono per lo più persi se considerati dal punto di vista del ragazzo selvaggio dell'Aveyron, essi furono comunque fruttuosi per il pensiero di Itard. Sebbene profondamente impegnato nel suo studio delle malattie dell'orecchio, egli spesso tornò a riflettere sull'esperimento condotto in gioventù, e talvolta egli si rammaricò della fama che ebbe in quanto chirurgo – una fama che per quanto gli portasse pazienti da tutte le parti dell'Europa, tuttavia non gli lasciava tempo per i suoi studi ed esperimenti filantropici.

Era questo lo stato d'animo in cui si trovava Itard quando, nel 1837, fu consultato dal celebre Guer-sant, direttore dell'ospedale dei bambini di Parigi, in merito al caso di un giovane idiota. «Se fossi stato più giovane – si rammaricò Itard – mi sarei fatto carico io della sua cura; ma indirizzate a me

una persona competente, e io dirigerò i suoi sforzi». Guersant gli parlò di me. Itard fu collega di mio padre durante gli studi in medicina. «Se Seguin accetterà – disse Itard onorandomi con le sue parole – io risponderò del risultato». A partire da questa scena, sarà possibile vedere come siano tre gli uomini che avrebbero preso le redini nella grande impresa del miglioramento delle condizioni degli idioti: Bonnaterre, il generoso e entusiasta protettore del ragazzo dell'Aveyron; Pinel, le cui discriminazioni diagnostiche hanno tanto illuminato il problema dell'idiozia; e Itard, la cui devozione, pazienza e sagacia hanno aperto la strada al metodo del miglioramento delle condizioni degli idioti.

Quando Guersant mi offrì il pericoloso onore di continuare l'incompleto lavoro di Itard, io mi stavo appena riprendendo da una malattia che si pensava fosse mortale. In ogni caso il desiderio di far giungere il mio nome alle orecchie di chi non mi sarei mai aspettato di vedere di nuovo, mi diede la forza di tentare l'impresa. Itard mi comunicò i dettagli di ciò che aveva fatto con i suoi primi allievi, e io studiai tutto ciò che era stato tentato e realizzato dopo di lui.

Gall aveva sollevato l'interrogativo circa la causa dell'idiozia, dando un forte impulso alla ricerca sulle funzioni del cervello: teorico molto abile, pensò di aver trovato negli idioti le prove a sostegno del suo sistema frenologico. Gli autori che gli succedettero, Georget, Esquirol, Lelut, Faville, Calmeil, Leuret, Pritchard, sembrarono, al contrario, aver studiato l'idiozia esclusivamente per utilizzare la sua fenomenologia contro il sistema di Gall, senza curarsi del bene dei poveri idioti, considerati da essi incurabili. Completamente presi dal solo proposito polemico che si erano posti, essi trascorsero trent'anni a misurare e a pesare le teste degli idioti vivi e morti, arrivando alle seguenti conclusioni:

non esiste una relazione costante tra sviluppo generale del cranio e grado di intelligenza;
 le dimensioni della parte anteriore del cranio, e in particolare della fronte, sono, tanto grandi tra gli idioti quanto tra gli altri;
 3/5 degli idioti hanno teste più grandi degli uomini di intelligenza ordinaria;
 non esiste una relazione costante tra il grado di intelligenza e il peso del cervello;
 i differenti gradi di idiozia non sono misurabili per mezzo del peso del cervello;
 un cranio perfettamente formato spesso ospita un cervello imperfettamente formato, irregolare ecc.;
 talvolta il cervello degli idioti non presenta alcuna deviazione quanto a forma, colore e densità dal normale standard; ciò è, infatti, perfettamente normale.

Essi dichiararono di aver definito tutte queste evidenze anatomo-psicologiche* ma sull'educazione e sulla cura degli idioti non fu detta una sola parola nuova nel corso di trentacinque anni. Alla fine di questo periodo condussi i miei primi lavori nello studio di Itard, dove egli mi concesse il dono più prezioso che un anziano può offrire ad un giovane: il risultato pratico della sua esperienza.

Itard fu sempre senza pari durante questi colloqui quando, in preda a terribili sofferenze, sintomi della sua fatale malattia, egli discusse con me delle questioni di più alto interesse. Il suo aspetto era contratto e il suo corpo contorto nel tormento ma la sua mente non ha mai perso chiarezza e precisione per un solo momento. Io li imparai il segreto della sua influenza sugli idioti, così come imparai a riconoscere la sua debolezza filosofica, fino a quando non morì a Passy, nel 1838.

Il desiderio di sapere se la *medicina della mente* non avesse rimedi migliori rispetto a ciò che lui aveva scritto, mi spinse a condurre i miei primi pazienti da Esquirol, dal quale andammo ogni settimana. Esquirol, l'oracolo della medicina della mente, non aveva niente da insegnarmi, tuttavia era un uomo dal tatto squisito e mi diede eccellenti consigli sull'applicazione dei processi che io gli suggerivo. La sua approvazione mi incoraggiò ad andare avanti, mentre maturavo nella mia mente la teoria che lui non avrebbe mai conosciuto.

Questa teoria, l'unica cosa che mi mette al di sopra dei miei predecessori, non è più separata dagli uomini del nostro tempo di quanto i miei primi esperimenti non lo siano dagli uomini della generazione precedetene.

Il “nuovo cristianesimo” di Saint Simon; le lezioni orali e scritte del suo rimpianto discepolo Olinde Rodrigue; la “filosofia della storia” del presidente Buchez; la “encyclopædic review” di Carnot e Charton; la “popular encyclopædia” di Pierre Leroux e Jean Reynaud, la mia familiarità con tutti questi eccetto il primo, tali erano le fonti a partire dalle quali ottenni gli elementi della mia iniziazione ai misteri delle leggi della medicina filosofica.

Le basi di queste leggi sono le seguenti: l’unità di Dio, manifesta nei suoi tre principali attributi; l’unità dell’uomo nelle sue tre manifestazioni d’essere; l’idiota, come gli altri uomini, fatto a somiglianza di Dio, debole nei modi di esprimere la sua trinità: 1. debole nella sua mobilità e sensibilità; 2. debole nella sua percezione e nel ragionamento; 3. debole nella sua affettività e volontà. Una e triplice debolezza, curabile caso per caso, come proprio della razza umana, per l’idiota attraverso un adeguato e ripetuto esercizio, per l’umanità attraverso le dolci ma terribili lezioni storicamente consolidate.

Non è degno dello spirito del diciannovesimo secolo, dunque, far sì che sia l’idiota – creatura che, fino ad oggi, è stata guardata con disgusto – a illuminare la scienza antropologica, a dimostrare che la vera teoria della natura umana deriva da una più profonda conoscenza della Teologia e, quindi, a sottrarre uno di quei veli stesi tra noi e il nostro Creatore, adesso chiamati misteri, ma che le prossime generazioni riconosceranno come verità.

Tuttavia, non è sufficiente aver scoperto il vero principio filosofico; è necessario applicarlo. In tale applicazione, puro lavoro pratico, si deve tener conto di quanto attestato dall’esperienza e della comparazione, tutto ciò che non risulterà corretto storicamente e cronologicamente, sarà riconosciuto come falso, inutile e impossibile. Dopo l’eliminazione di ogni strumento arbitrario di istruzione e sviluppo, la cura dell’idiota procederà parallela all’educazione che la razza umana ha seguito nel passare delle età. Così, la prima cosa di cui necessitano le persone, è possedere forza per fare e percepire, attraverso la quale si è in grado di muoversi, agire, combattere e trionfare. Il bisogno di tale forza fu la causa, nelle razze primitive, dell’introduzione degli sport e degli esercizi di atletica; traccia dei quali possiamo ritrovare anche sui monumenti di Tebe e Luxor. Su questi esercizi ginnici delle genti antiche, furono poste le basi per mettere i primi passi di una educazione degli idioti.

Per quei soggetti che sono privi della capacità di agire spontaneamente, si è trovato nell’imitazione uno dei principali mezzi di progresso. La stimolazione delle abilità imitative dovrebbe, quindi, avere una posizione preminente in tutta la cura, fisiologica, psicologica e morale. Il seguito di questa osservazione diede i risultati che ora descrivo. In ordine ai problemi fisiologici, l’imitazione, applicata ai movimenti e alla ginnastica, ha fornito agli idioti attenzione e predisposizione per le attività corporee; nel contempo, l’imitazione, non applicata a gesti senza senso ma a quelli che hanno uno scopo personale o sociale, incita all’azione volontaria e regolare che può produrre *lavoro* in ogni occasione, comunque sia, semplice o complesso; l’abilità al lavoro è quindi conquistata.

La presenza di una o più anomalie nella funzionalità dei sensi (come ad esempio la deprivazione, l’imperfezione, l’opacità o l’esaltazione) è tra le caratteristiche dell’idiozia più costantemente segnalata. Questi sintomi sensoriali dell’idiozia, molto variabili nelle loro manifestazioni, siccome colpivano talvolta il tatto, talvolta il gusto, talvolta l’odorato, talvolta l’udito, e più spesso ancora la vista, servirono molto bene a supportare le dottrine dei materialisti del diciottesimo secolo, al punto che Itard le ha considerate come costitutive dell’idiozia. Di conseguenza, la sua azione di cura fu completamente indirizzata all’obiettivo di riparare il disordine dei sensi. Il dettato del diciannovesimo secolo ci ha insegnato, al contrario, che i sensi non sono la mente, meno che mai l’anima; che lo sviluppo sensoriale si realizza nella razza, così come si manifesta nell’individuo, immediatamente dopo lo sviluppo muscolare; e che, compiute queste cose, la mente e l’anima, il principio intellettuale e morale rimangono intoccati. Immensa rivelazione! Dato che, ciò che era stato considerato dai materialisti come il fine, non è niente di più che la fine della prima fase dell’umana trinità e, di conseguenza, i prolegomeni della cura degli idioti.

Sembra che gli uomini che hanno dettato le formule per la cura degli idioti siano proprio le grandi menti del diciannovesimo secolo, siano cioè quegli uomini che hanno salvato la scienza antropolo-

gica, riprendendola al punto in cui la Bibbia l'aveva lasciata, facendo l'uomo, qui si dice, "a nostra immagina e somiglianza".

Essendo per l'uomo i sensi le porte attraverso le quali la mente si forma ed emerge, gli stessi sono stati trattati negli idioti così come nella realtà sono trattati tutti i passaggi storti, troppo stretti o difettosi, che, per esempio, abbiamo raddrizzato e allargato. Noi abbiamo tratto profitto dall'introduzione, per mezzo di queste aperture, accanto a nozioni materiali delle proprietà fisiche dei corpi, di poche semplici idee in relazione a semplici e utili, o gradevoli oggetti. Queste prime idee hanno riguardato due classi di fenomeni. La prima, la classe dei *bisogni* che associa una funzione ad ogni oggetto; una classe di portata infinita che gradualmente conduce un uomo dal volere una pavimentazione per i propri, alla ricerca di qualche agente propulsivo più efficace del vapore. La seconda, la classe delle *meraviglie*, che offre piacere e scoperta, cibo per la fantasia, per tutti, per il selvaggio come per il civilizzato, per l'idioti come per il saggio. Michael Montaigne chiama curiosità "quell'affascinante furia che ci spinge tutti all'incessante ricerca dopo qualche *nuovo* evento". Gli idioti non sembrano possedere tale naturale curiosità – madre della bellezza e di ogni progresso – ma l'insegnante la può promuovere in lui.

Al fine di portare avanti tale azione, l'idioti dovrebbe ricevere un trattamento simile a quello sviluppato dalle genti antiche. Il glorioso fulgore della luce, le cupe ombre dell'oscurità, gli abbaglianti contrasti dei colori, l'infinità varietà delle forme, la levigatezza o la rudezza delle sostanze, i suoni e le pause della musica, le eloquenti armonie della gestualità, dell'aspetto e del discorso, sono, tutti questi, i potenti agenti della transizione da essi realizzata da una educazione fisiologica a quella della mente.

Via, dunque, i libri! Dateci il modello di istruzione degli assiri e degli ebrei. I segni del pensiero erano dipinti, incisi, scolpiti in profondità o in rilievo, sensibili alla vista e al tatto; le tavole delle leggi di Mosè apparvero nel mezzo del tuono e del lampeggiare del fulmine; allo stesso modo, i simboli sotto i quali si cela la mente moderna dovrebbero apparire all'idioti secondo queste forme storiche e potenti, in modo tale che, vedendole e toccandole ad un tempo, egli giungerà a comprendere.

Nella maggior parte dei casi, non esiste discorso tra idioti. Per insegnargli a parlare, è necessario tenere a mente: 1. che i linguaggi più antichi e semplici sono monosillabici; 2. che essi sono ritmati come la musica; 3. che essi parlano innanzitutto dei bisogni elevati al punto dei sentimenti più intensi. Quando l'idioti può parlare, leggere, o contare in una certa misura ciò significa che egli ha acquisito gli strumenti grazie ai quali l'educazione della mente, già iniziata, è possibile. Andiamo, dunque, alla seconda fase dell'insegnamento, fino a quando il cielo e la terra non mancheranno di fornirci i mezzi per progredire. L'intelligenza di ogni uomo ha i suoi limiti; quella della mente dell'idioti ne avrà di più. Nell'attività precedente, c'è stato modo di insegnare all'idioti a camminare, a stare eretto, ad afferrare con le mani, a portare, ad agire, a osservare, ad ascoltare, a parlare, a leggere e tutte queste attività si sono succedute senza confusione, come luoghi dai quali avere diverse prospettive di un medesimo paesaggio; ma un principio ha accompagnato tutti questi passaggi successivi: il principio dell'*addestramento morale*.

Ciò che in massimo grado caratterizza l'idiozia è l'assenza di *volizione morale*, sostituita da una *volontà negativa*; ciò in cui consiste essenzialmente la cura di un idioti è la trasformazione della sua *volontà negativa* in una affermativa, la sua *volontà* di solitudine in volontà di socialità e di utilità; tale è l'oggetto dell'*addestramento morale*.

L'idioti non aspira a niente, il suo unico desiderio è rimanere nel suo vuoto. Per trattare efficacemente questa volontà malata, il medico desidera che l'idioti agisca e pensi per sé, di sé e da sé. L'ostinata volontà del medico morale sprona incessantemente l'idioti ad andare fuori dalla sua idiozia verso la sfera dell'attività, del pensiero, del lavoro, del dovere e dei sentimenti affettuosi; questo è l'addestramento morale. Superata la volontà negativa dell'idioti, una volta dati opportunità e incoraggiamento ai primi segnali di una volontà attiva, una volta arginate le tendenze immorali di questo nuovo potere, il suo mescolarsi con la parola impegnata e viva deve essere promosso in ogni occasione. Questa parte morale dell'addestramento non è qualcosa di separato ma è necessariamente

te connessa e integrata con tutte le altre parti dell'addestramento. Mentre noi gli insegniamo a leggere, mentre facciamo con lui giochi infantili, facciamo sì che la nostra volontà governi la sua, se noi vorremo abbastanza anche per lui, anche lui comincerà a volere.

L'importanza della *cura morale* ci ha spinto a ricostruire le sue origini. Molto prima che un medico avesse concepito l'idea di correggere le false idee e sentimenti di un lunatico attraverso purghe, o le depressioni craniche di un idiota con salassi, la Spagna ha prodotto diverse generazioni di monaci, che hanno affrontato, con grandissimo successo, tutti i tipi di malattie mentali senza farmaci, attraverso il solo addestramento morale. Alcuni lavori regolari, la pratica di occupazioni semplici e assidue, una volontà illuminata e carismatica che sorveglia costantemente i pazienti; tali erano i soli rimedi utilizzati. "Noi ci prendiamo cura di quasi tutti i nostri lunatici – dicono i buoni monaci – esclusi i nobili, che reputano disonorevole lavorare utilizzando le mani". Ultima e fatale parola di un aristocratica morente – "Ozio o morte" si lamentava, anche nella sua follia, e presto la gente finì per risponderle "Muori, allora. Solo per coloro che lavorano vi è diritto alla Vita e alla Libertà".

Non è una cosa strana da contemplare! Questi uomini, lontani dal mondo e dalle scienze umane, senza altra conoscenza che quella della Carità cristiana, ma nella pienezza del loro solitario e santo impegno, dando al folle calma al posto della furia, attenzione al posto della demenza, lavoro impegnato al posto di impulso a distruggere; nei fatti, cacciano i demoni da queste anime inquiete. Non conoscevano niente, questi poveri monaci che dicevano ai loro pazienti "Nel nome di Dio il creatore e l'ordinatore, controlla le tue azioni; In nome di Dio, la grande mente dell'universo, controlla il tuo pensiero; In nome di Dio, il grande amore, controlla le tue passioni". Questi poveri monaci sapevano solo agire in virtù della loro fede, e noi – che abbiamo solo una fede cieca nel sublime e nel suo esser cieca la ragione del suo esercizio – non abbiamo fatto meglio di loro, l'unica differenza è che noi, quando applichiamo la loro cura a un idiota, sappiamo perché e come l'abbiamo fatto.

Quindi, grazie agli idioti che sono passati nelle mani dei monaci spagnoli, un mistero divino è diventato un fondamentale principio della scienza antropologica. Tale è l'origine, in parte divina, in parte umana, della cura e dell'educazione degli idioti, sebbene si possa con chiarezza vedere che Dio è fondamento di essa come di ogni nostra grande scoperta.

* Vedi il compendio di medicina pratica di Monneret e Fleury.

Cerchiamo talenti. Un' esperienza di orientamento agli studi universitari nella scuola secondaria di secondo grado a Napoli e provincia
di Maura Striano, Stefano Oliverio

Il contributo presenta un intervento di orientamento formativo realizzato nel corso di due annualità scolastiche (2009-2010, 2010-2011) in 14 scuole secondarie della Campania con l'obiettivo di fornire agli studenti del penultimo e dell'ultimo anno del percorso scolastico (con particolare attenzione a ragazzi in condizione di disagio e/o disabilità) strumenti utili ad orientarli nel riconoscimento delle proprie risorse e dei propri limiti per mettere a fuoco la possibilità di inserimento in un percorso di studi universitario [1].

The paper presents an intervention of educational guidance developed during two school years (2009-2010, 2010-2011) in 14 secondary schools in Campania (Italy) with the aim to provide the students attending the last two years of school (with particular attention to students in a position of discomfort and / or disability) with useful tools to guide them to the recognition of their own resources and limits, focusing on the possibility of entering a university course after completing their studies [1].

1. Orientamento e formazione continua (MS)

Nella prospettiva della formazione continua l'orientamento si configura come *dispositivo di interfaccia* indispensabile per garantire continuità e significatività ai processi formativi, evitando il più possibile arresti, deviazioni, interruzioni di tali processi; ciò in funzione della realizzazione di un progetto di sviluppo personale e professionale coerente con le aspettative, i bisogni, le risorse e le potenzialità dei singoli soggetti, in relazione ai loro contesti di vita (Striano, 2004).

In questo quadro, esso si configura come un *processo* che accompagna le transizioni *lifelong* e *lifewide*, prevedendo una continuità – orizzontale e verticale – di azioni, strumenti, obiettivi e strategie indirizzati a:

rendere consapevoli delle proprie risorse e dei propri limiti;

mettere a fuoco obiettivi, progetti, strategie;

fornire informazioni, illustrare e prefigurare scenari;

sostenere nelle scelte;

sostenere ed accompagnare nei passaggi e nelle transizioni;

sostenere nelle riconfigurazioni e nelle riconversioni di rappresentazioni, identità, professionalità.

In tale prospettiva, diventa possibile parlare di *orientamento formativo*, assegnando alle azioni ed alle pratiche di orientamento una importante funzione di sostegno alla crescita e al cambiamento nella misura in cui si focalizza sull'intero processo di formazione.

Piuttosto che una specifica tipologia di intervento funzionale a gestire il passaggio da un contesto ed un livello di formazione all'altro o da un contesto formativo ad un contesto professionale, l'orientamento formativo può essere considerato un dispositivo di gestione del cambiamento nella formazione, costruendo raccordi tra fasi, momenti e dimensioni della formazione (Lo Presti, 2009).

Nella misura in cui i processi di orientamento vengono attivati, monitorati, consolidati, valutati, registrati, osservati essi richiedono di essere inclusi all'interno di un dispositivo orientativo che ne definisca le coordinate di espansione (Grimaldi, Quaglino, 2005).

Su queste basi, nel contesto dei sistemi formativi, l'orientamento diventa uno specifico sottosistema, configurandosi come un complesso organico di parti ordinate ed interdipendenti, da analizzare nel suo insieme dinamico e nelle sue interazioni.

Non è pertanto possibile pensare ai sistemi formativi indipendentemente dai sistemi di orientamento che vi si inscrivono e che determinano le possibilità di relazione e di interfaccia tra i diversi ambiti e le diverse dimensioni (formali, non formali, informali) della formazione costruendo e sostenendo transizioni tra i diversi livelli della formazione.

In questa chiave, l'orientamento viene ad essere riconosciuto come una dimensione di incontro e di negoziazione di prospettive, obiettivi, opzioni, scelte che garantiscono a tutti e a ciascuno la possibilità di accedere alla formazione in una prospettiva continua e trasversale, a partire dai propri bisogni e dalle proprie aspettative (Pombeni, 1995; Montedoro & Zagardi, 2003; Pombeni, 2008).

Tutto ciò in funzione della realizzazione di un progetto di partecipazione legittima e piena alla vita culturale e professionale dei contesti sociali in cui gli individui crescono e vivono e dove potranno e dovranno esercitare forme di cittadinanza sempre più attiva e responsabile (Striano & Oliverio, 2010).

Per i suindicati motivi si può considerare l'orientamento come un dispositivo di inclusione sociale se si intende l'inclusione come: a) ingresso attivo e partecipativo in un sistema; b) gioco di ruoli personali e professionali che si compongono in un tessuto sociale e ne garantiscono la crescita; c) assunzione di responsabilità, essere e saper essere "dentro" un contesto; d) accoglienza, ammissione, autorizzazione, legittimazione all'ingresso in un contesto fatto di attori, relazioni, culture, storie, saperi talvolta anche molto diversi; e) riconoscimento come parte attiva, propositiva dei processi di sviluppo personale, locale e territoriale (Striano & Oliverio, 2011).

L'orientamento si compone di elementi di indirizzo, giustificativi e di supporto (norme, regolamenti, linee guida) in quanto richiede di essere pianificato, realizzato, implementato allo scopo di consolidare e sostenere pratiche legittimate all'interno dei sistemi formativi.

Esso si sostanzia, poi, di elementi operativi e strategici (risorse umane e tecnologiche, strumentazione, piani d'azione, etc.), che consentono di situare le pratiche orientative in specifici contesti; di sostenerle con repertori, routine, saperi ma anche di costruirle e ricostruirle, interpretarle, negoziarle, revisionarle, ristrutturarle in relazione a nuove e diverse configurazioni contestuali.

In questa prospettiva, esso si propone come orientamento *per la* formazione declinabile in un articolato piano di interventi ed orientamento *nella* formazione individuabile in una particolare e specifica tipologia di interventi volti a: indirizzare i soggetti in formazione verso una piena consapevolezza delle proprie caratteristiche individuali e delle proprie risorse personali, a sostegno di scelte culturali e professionali adeguate alle proprie attitudini e motivazioni, ai propri ritmi di crescita, alle proprie modalità di acquisizione e gestione degli apprendimenti, ai propri bisogni (Striano, 2001; 2004).

L'orientamento *nella* formazione consente di evitare o almeno minimizzare *impasse*, fallimenti, frustrazioni derivanti da una non effettiva corrispondenza tra i percorsi apprenditivi e professionali intrapresi e le configurazioni cognitive, affettivo-relazionali e motivazionali che connotano i diversi soggetti; accompagnare e modulare i processi apprenditivi sulla base di una attenta ricognizione delle strutture di conoscenza in ingresso e delle modalità di apprendimento individuali, utilizzando adeguati strumenti diagnostici e repertori metodologici differenziati e calibrati; modulare e monitorare i processi formativi, allo scopo di favorirne un'ottimale articolazione in relazione alle effettive e reali prospettive professionali e formative offerte dalle diverse realtà territoriali, sulla scorta di un'accorta gestione dei "passaggi critici" e dei cambiamenti che li connotano. Questa tipologia di orientamento formativo riveste, pertanto, sia una funzione diagnostica (in quanto permette di definire un profilo dettagliato ed articolato del soggetto in formazione allo scopo di consentirgli di selezionare le proposte e le occasioni formative e professionali o occupazionali più rispondenti alle sue caratteristiche), sia una funzione di modulazione, monitoraggio, e di valutazione (in quanto accompagna e modula i percorsi formativi intrapresi, consentendo di verificarne l'efficacia e la corrispondenza con i bisogni e le caratteristiche dei soggetti e la congruenza con eventuali sbocchi formativi ed occupazionali per effettuare un costante adattamento alle diverse situazioni individuali).

L'orientamento formativo viene, quindi, a configurarsi come processo ossia come svolgimento che occupa un lasso temporale e può essere rappresentato come un flusso, composto di elementi in relazione consecutiva; in tal modo, esso si colloca su diversi piani e a diversi livelli, intercettando bisogni, a volte sommersi, rispondendo a richieste, costruendo e sostenendo percorsi di transizione in una prospettiva evolutiva.

L'orientamento formativo si articola necessariamente in una serie di azioni, pratiche, dispositivi, che consentono di costruire una continuità di interventi all'interno dei sistemi formativi.

In questa prospettiva gli interventi di orientamento, in quanto interventi di interfaccia, continui, integrati vanno a collocarsi:

in uscita;

in ingresso;

nel corso dei processi di formazione assumendo diverse configurazioni e ruoli.

2. L'orientamento formativo, dalla scuola all'università (MS)

Al termine del ciclo di studi superiori capita di frequente che gli studenti abbiano idee molto confuse riguardo il proprio destino formativo e professionale.

Nel loro percorso di formazione hanno incontrato esperienze e saperi che li hanno aiutati a costruire strutture di conoscenza, o ad acquisire abilità e, talvolta, competenze ma non li hanno sostenuti (se non occasionalmente) in un autentico percorso di conoscenza di sé, delle proprie risorse e potenzialità, del proprio progetto di vita.

Così accade che, alla scelta dell'università o eventualmente di altri sbocchi, si arrivi sulla scorta di indicazioni date dai genitori o da qualche insegnante, o ancora in base ai suggerimenti degli amici, oppure riferendosi alle rappresentazioni, talvolta distorte ed irrealistiche, che popolano l'immaginario giovanile riguardo alcune tipologie di professioni, ritenute più o meno appetibili ed interessanti come riferimento per il proprio futuro (Jones & Schneider, 2009b).

D'altronde gli interventi di orientamento si limitano sostanzialmente a fare acquisire agli studenti una serie di informazioni su quelle che possono essere le opportunità formative e gli sbocchi occupazionali presenti in una determinata realtà territoriale (anche attraverso esperienze in presa diretta, visite guidate, incontri ...) ma raramente vanno oltre (Pombeni, 1995).

Anche gli interventi di "didattica orientativa", che pure si progettano e si realizzano nella scuola superiore, sono generalmente focalizzati sul valore orientativo delle discipline e dei saperi o si focalizzano sulla possibilità di trasferire apprendimenti e conoscenze dai contesti scolastici ai contesti professionali (Zanniello, 2003).

Il bisogno che i giovani hanno di chiarirsi le idee rispetto a se stessi, alla propria storia, alle proprie aspettative, alle proprie paure e speranze (in riferimento a contesti non sempre accoglienti e supportivi) non è adeguatamente rilevato e tematizzato nei contesti di formazione formali.

Per questo mancano, o sono molto rare, proposte di orientamento che consentano agli studenti di acquisire una più chiara consapevolezza di chi sono, di dove intendono andare, di quali sono le possibilità e i limiti che si troveranno davanti nel loro percorso di vita dopo la scuola (de Mennato, 2006; Cunti, 2008; Lo Presti, 2009).

In questo scenario emerge, quindi, la necessità di mettere a punto dispositivi di orientamento allo scopo di offrire a tutti gli studenti, senza eccezioni, l'opportunità di identificare ed analizzare i propri limiti e le proprie potenzialità, mettere a fuoco i propri progetti personali ed occupazionali, disegnare la propria traiettoria di crescita e di sviluppo sulla scorta di un chiaro ed autentico riconoscimento della propria identità individuale.

Nel contesto della formazione secondaria l'orientamento formativo si propone come *dispositivo di interfaccia* all'interno del quale si realizzino interventi orientativo-formativi: a) in uscita da uno specifico ciclo di studi; b) in ingresso ad uno specifico ciclo di studi; c) nel corso dei processi di formazione assumendo diverse configurazioni e ruoli.

Tali interventi possono essere realizzati attraverso l'utilizzo di un *insieme di strumenti*, collegati tra loro in funzione di specifiche azioni progettate, erogate, documentate e rendicontate, intenzionalmente direzionate ad offrire consigli, informazioni, indirizzi, forme di consulenza, di sostegno, in uno spazio-tempo delimitato e razionalmente sostenuto, funzionale a: rendere le studentesse/gli studenti dell'ultimo ciclo delle superiori consapevoli delle proprie risorse e dei propri limiti; mettere a fuoco obiettivi, progetti, strategie; fornire informazioni, illustrare e prefigurare scenari; sostenere nelle scelte; accompagnare nei passaggi e nelle transizioni; supportare nelle riconfigurazioni e nelle riconversioni di credenze e rappresentazioni.

Nello scenario così delineato l'orientamento viene pertanto a configurarsi come insieme di azioni e di pratiche di accoglienza, di *assessment*, di condivisione di progetti, di esame realistico di possibilità ed opportunità, di valutazione e di autovalutazione, di consapevolezza e coscientizzazione; di affrancamento ed autonomizzazione, di indirizzo e di *scaffolding*, che si colloca all'interno dei sistemi formativi, consentendo di costruire passerelle, funzionali a sostenere transizioni, traiettorie di partecipazione, percorsi di apprendimento e di costruzione di conoscenze e competenze funzionali a sostenere lo sviluppo armonico di una coerente identità personale e professionale.

Nel passaggio dalla scuola secondaria all'università, l'orientamento può articolarsi quindi in interventi di *pre-orientamento*, che hanno lo scopo di sostenere un'attenta esplorazione e ricognizione di aspettative, bisogni, risorse funzionale ad indirizzare le scelte dei soggetti in formazione verso occasioni ed opportunità che possano effettivamente rispondere a tali aspettative e sostenere in modo adeguato i percorsi di crescita e di sviluppo personale e professionale garantendo a tutti e a ciascuno pari opportunità formativa ed occupazionale.

Tali interventi si rivelano essere particolarmente utili nel caso di persone che – trovandosi in situazione di forte disagio e disorientamento – non riuscirebbero a mettere a fuoco in modo chiaro le opzioni e le possibilità verso cui indirizzare le proprie scelte formative se non adeguatamente sostenute ed indirizzate con azioni di ascolto, consulenza, informazione, sostegno.

È il caso, ad esempio, di molti studenti con disabilità che, al termine degli studi superiori, non hanno chiara consapevolezza delle proprie risorse e delle proprie possibilità oltre che dei propri limiti e non riescono a prefigurare in modo chiaro una loro collocazione nei contesti di formazione universitaria.

In questa prospettiva diventa necessario progettare specifici interventi di *pre-orientamento* in una prospettiva integrata che consenta di sostenere in modo sistematico e coerente il processo di inclusione dalla scuola all'università.

3. Il progetto di pre-orientamento dell'Università Federico II (MS)

Negli aa.aa. 2009-2010 e 2010-2011, di concerto con l'Ufficio Scolastico Regionale, il Centro di Ateneo per l'inclusione attiva e partecipata degli studenti dell'Università degli Studi Di Napoli Federico II (Centro SINAPSI) ha attivato uno specifico servizio di *pre-orientamento formativo* in un campione selezionato di istituti secondari di secondo grado (Striano & Oliverio, 2010; Striano & Oliverio, 2011).

Obiettivo generale del progetto è stato di realizzare un'attenta esplorazione e ricognizione di aspettative, bisogni, risorse, funzionale ad indirizzare le scelte degli studenti dell'ultimo anno della secondaria di secondo grado verso occasioni ed opportunità che potessero effettivamente rispondere a tali aspettative e sostenere in modo adeguato i percorsi di crescita e di sviluppo personale garantendo a tutti e a ciascuno pari opportunità formative.

Il progetto, in dettaglio, si è proposto di raggiungere una serie di obiettivi specifici: a) accompagnare il passaggio scuola-università degli studenti in condizione di disagio e/o disabilità che frequentano l'ultimo anno delle scuole superiori con interventi destinati agli studenti, agli insegnanti curricolari e di sostegno; b) aumentare i livelli di consapevolezza dei bisogni e delle potenzialità degli studenti in condizione di disagio e/o disabilità allo scopo di sostenere un processo di partecipazione attiva alla vita universitaria attraverso interventi "dedicati" ed individualizzati.

Tali interventi si rivelano essere particolarmente utili laddove, in mancanza, si riscontra che molti studenti, trovandosi in situazione di forte disagio e disorientamento, non riuscirebbero a mettere a fuoco in modo chiaro le opzioni e le possibilità verso cui indirizzare le proprie scelte formative se non adeguatamente sostenute ed indirizzate con azioni di ascolto, consulenza, informazione, sostegno.

Gli interventi di pre-orientamento sono state intesi come coerentemente legati al complesso delle attività riguardanti l'orientamento universitario, inteso come dispositivo facilitante la lettura delle relazioni esistenti tra il soggetto e il contesto della formazione accademica e in particolare agli in-

terventi di *orientamento didattico-educativo* realizzati nell'ambito del STS di Ateneo, che si configurano come azioni volte a promuovere le pari opportunità formative nel contesto della vita universitaria, aumentando negli studenti in condizione di disagio i livelli di consapevolezza del proprio progetto formativo e realizzando azioni di *empowerment* funzionali ad una loro collocazione autonoma e responsabile all'interno dei contesti dell'alta formazione

Nella sua traduzione operativa sul piano dell'intervento formativo, il progetto si è concretizzato in una serie di azioni realizzate nell'ambito delle scuole coinvolte:

informazione e descrizione delle opportunità formative e dei servizi di accoglienza e di sostegno offerti dall' Ateneo Federico II agli studenti in condizione di disagio e/o di disabilità, tenendo conto delle diverse situazioni e delle diverse necessità dei singoli;

ricognizione ed analisi dei bisogni, delle risorse e delle potenzialità degli studenti, con particolare attenzione a quelli in condizione di disagio e disabilità, in funzione della definizione di un progetto di inclusione e di partecipazione attiva alla vita universitaria orientato alla realizzazione di un percorso di sviluppo personale e professionale coerente, realistico e sostenibile;

attivazione di uno sportello di consulenza psico-pedagogica – per studenti, famiglie ed insegnanti di sostegno – indirizzato a sostenere il processo di transizione dalla scuola all'università;

erogazione di misura di accompagnamento psico-pedagogico individualizzate per sostenere il processo di transizione scuola-università.

Le azioni riconducibili al punto 2 hanno costituito il cardine intorno a cui 'girava' il progetto, in quanto da una parte sostanziavano la valenza formativa degli interventi e, dall'altra, rappresentavano la premessa per le azioni dei punti 3 e 4. All'interno della ricognizione di bisogni e risorse, attraverso strategie narrative 'introdotte', per ragioni qui non ulteriormente indagabili (ma cfr. Striano & Oliverio, 2010), da forme embrionali di discussione 'filosofica' (Tozzi & Etienne, 2004), si è collocata la focalizzazione sui 'talenti', che può essere considerata il *proprium* del progetto (agli occhi, si vedrà, degli stessi studenti). Nei successivi paragrafi si illustrerà dapprima (§§ 4-6) – in maniera inevitabilmente cursoria e preliminare – lo 'stemma' di una pedagogia dei talenti, in opposizione alla vigente 'retorica del talento'; si procederà poi (§ 7) a delineare il significato della narrazione come dispositivo riflessivo di orientamento formativo; si presenteranno, infine, alcuni scorci dell'esperienza (§ 8), concentrandosi sul suo potenziale trasformativo (Mezirow, 1991/2003) quale è stato testimoniato dagli studenti stessi in fase di valutazione del progetto.

4. La condizione beyond the stable state e la 'retorica del talento' (SO)

La questione dei talenti, nella misura in cui è legata a quella dell'orientamento formativo ed è assunta *come tema pedagogico*, non può prescindere dalla contestualizzazione storica, ossia da un riferimento alla realtà socio-culturale contemporanea, soprattutto al fine di non soccombere alla 'retorica del talento' che affolla spesso il dibattito pubblico. Senza passare in rassegna gli autori che si sono impegnati in una ricognizione approfondita della società attuale, mobilitando un ricco arsenale di attributi (liquida, tardo-moderna, post-moderna, 'in rete', complessa, 'della conoscenza', per menzionare solo i più celebri e più ricchi di evocatività e/o potere esplicativo), si preferisce assumere una prospettiva di *longue durée* e tracciare il profilo della contemporanea condizione sulla scorta di un testo che, quarant'anni orsono, delineò con presaga consapevolezza la trasformazione in atto, di cui i più recenti mutamenti/accelerazioni sono una prosecuzione/radicalizzazione.

Agli inizi degli anni '70 Donald Schön diagnosticò, infatti, i nuovi scenari emergenti e individuò tempestivamente il loro legame con una rinnovata centralità dell'apprendimento. Il suo punto di partenza è la credenza "pervasiva" in quello che definisce 'lo stato stabile': «I have believed for as long as I can remember in an afterlife within my own life – a calm, stable state to be reached after a time of troubles. [...] The after-life-within-my-life is a form of belief in what I would like to call the Stable State. Belief in the stable state is belief in the unchangeability, the constancy of central aspects of our lives, or belief that we can attain such a constancy» (Schön, 1973, p. 9).

Siffatta credenza, nota Schön, investe la maggior parte delle aree del nostro essere-nel-mondo, anzitutto l'identità personale. Bruno Rossi ha sottolineato come «[n]onostante i molteplici e notevoli cambiamenti che si verificano durante il percorso esistenziale, per ciascun essere umano è possibile rilevare un persistere di *tratti stabili*, i quali vengono a rappresentare la connotazione di fondo dell'identità personale. Sono questi tratti che permettono di riconoscersi sempre con caratteri inconfondibili nel susseguirsi del tempo e nell'avvicinarsi dell'esperienza, di mantenere la propria unità nel passaggio dall'una all'altra fase della vita, di conservare la soggettiva unità e continuità nel mutamento» (Rossi & Fabbri, 2005, p. 39. Corsivo aggiunto). Ciò che Schön additava tempestivamente nel suo volume era come questa credenza (o, almeno, la possibilità di vederla confermata dalle esperienze esistenziali) fosse gravemente attentata dalla condizione *beyond the stable state* e, riferendosi al mondo professionale e delle organizzazioni, anticipava – sia pur senza accenti allarmati – le analisi di Sennett (1998/2001), il quale ha mostrato come l'epoca del capitalismo flessibile impedisce ai soggetti di costruirsi una carriera nel senso originario del termine (e quindi una traiettoria professionale che sia cumulativa, progressiva e continua, in setting omogenei) e li costringe invece a reinventarsi costantemente senza poter svilupparsi lavorativamente in modo organico (il lavoro essendo uno dei fattori che, nella modernità, hanno contribuito all'esperienza vissuta e alla conferma esistenziale di una stabilità del soggetto): «Nell'inglese del Trecento la parola *job* (“lavoro”) indicava un “blocco” o un “pezzo”, qualcosa che poteva essere spostato da una parte o dall'altra. Oggi la flessibilità sta riportando in auge questo significato arcaico della parola *job*, in quanto durante la propria vita le persone sono chiamate a svolgere “blocchi” o “pezzi” di lavoro (o di mansioni)» (Sennett, 1998/2001, p. 9).

Siffatta nuova costellazione ha avuto un potente impatto sulla ‘retorica del talento’: se, infatti, percorsi professionali con un'unità di sviluppo (che non implica necessariamente uni-formità e monotonia) sono sempre più rari, è rimesso ai soggetti, alla loro individuale talentuosità, tutto l'onere da un lato di non perdersi nei multipli passaggi da un lavoro ad un altro e di essere anzi sempre capaci di proporsi e individuare le posizioni lavorative su cui puntare e, dall'altra, di costruire uno svolgimento unitario invece che patchwork occupazionali ‘esplosi’. In altre parole, se in condizioni di *stable state*, erano le istituzioni e le organizzazioni ad assistere – fornendo cornici solide – nell'identificazione professionale (a sua volta elemento portante di un più ampio processo di consolidamento dell'identità), i soggetti sono ora consegnati al solo loro talento – all'insieme delle loro capacità – come ciò che può crescere e progredire nel tempo. Inoltre, anche la rapida obsolescenza delle conoscenze (altro elemento prontamente colto da Schön) non permette di puntare su di esse come fattore di stabilità. La ‘retorica del talento’ funge quindi da soluzione invocata per ovviare alle soluzioni di continuità della carriera e rappresenta un altro degli esempi per cui nella società tardo-moderna, come acutamente sottolineato da Ulrich Beck (1986), ci si appella a ‘soluzioni biografiche per contraddizioni sistemiche’.

Nel delineare il quadro della condizione *beyond the stable state* Schön indicava anche una possibile risposta positiva (in quanto opposta alle risposte meramente re-azionarie) nella centralità dell'apprendimento sia sul piano individuale sia su quello istituzionale:

«The loss of the stable state means that our society and all of its institutions are in *continuing* processes of transformation. We cannot expect new stable states that will endure even for our lifetimes. We must learn to understand, guide, influence and manage these transformations. We must make the capacity for undertaking them integral to ourselves and to our institutions.

We must, in other words, become adept at learning. We must become able not only to transform our institutions, in response to changing situations and requirements; we must invent and develop institutions which are ‘learning systems’, that is to say, systems capable of bringing about their own continuing transformation.

The task which the loss of the stable state makes imperative, for the person, for our institution, for our society as a whole, is to learn about learning» (Schön, 1973, p. 30. Corsivi aggiunti).

Questa enfasi sull'apprendimento costituiva davvero il segno di una nuova, allora albeggiante, era, quella che poi sarebbe stata codificata nella nozione *lifelong learning*. Per gli interessi della presen-

te riflessione ciò su cui ci si vuole interrogare è se una ‘pedagogia dei talenti’ in quanto volano di azioni di orientamento formativo debba essere ricondotta all’interno della logica del *lifelong learning*: un orientamento che miri alla individuazione e promozione dei talenti individuali è una forma di apprendimento? L’architrave di siffatti progetti di apprendimento sarebbe, allora, anzitutto e in via preliminare, la coltivazione di quella meta-competenza che va sotto il nome di *learning to learn*? È questo che è essenzialmente in gioco in progetti di orientamento formativo? Ovvero, senza disconoscere il valore della variabile ‘apprendimento’, essa rappresenta solo uno dei fuochi, mentre l’altro è costituito dalla variabile ‘formazione’ (Striano, 1999)? E se riconosciuta nel suo pieno potenziale emancipativo, la nozione di formazione comporta una rivisitazione anche dalla variabile apprendimento e una sua declinazione (parzialmente?) diversa da quelle ricevute in molto del più recente dibattito pedagogico e in molti documenti internazionali?

Se, come è usuale nella letteratura internazionale, si fa risalire il sorgere dell’epoca del *lifelong learning* al report UNESCO curato da Faure nel 1972 (nello stesso torno del volume di Schön!), molti pedagogisti (Boshier, 1998; Field, 2000; Fredriksson, 2003, Grace, 2004; Biesta, 2011) hanno notato come nel quarto di secolo fra *Learning to Be* (Faure *et al.*, 1973) e un altro ‘epocale’ documento, *Lifelong Learning for All* (OECD, 1997), un vigoroso mutamento di accenti è intervenuto, che ha riscritto il senso stesso della nozione di apprendimento, curvandola in una direzione economicistica e congedando di fatto le valenze emancipative che possedeva agli inizi. Per anticipare una conclusione: progetti di orientamento formativo imperniati su una ‘pedagogia dei talenti’ (in quanto opposta alla ‘retorica del talento’) compiono, in un certo senso, un movimento *à rebours* che riattinge la logica del ‘learning to be’, ossia declina l’attenzione alla variabile ‘apprendimento’ nell’orizzonte di un’accentuazione della variabile ‘formazione’, intesa come categoria reggente del discorso e della pratica pedagogica (Cambi & Fraufenfelder, 1994; Cambi, 2001). Questo recupero del nesso formazione-apprendimento all’interno di una focalizzazione – ‘non retorica’, in un senso che dovrà essere ulteriormente specificato – sui talenti si è rispecchiato nel tipo di strumenti metodologici che sono stati adoperati durante il progetto di formazione e nel modo in cui sono stati usati. Per comprendere, quindi, alcune scelte operative attuate in fase di impletazione del progetto, mette conto, anzitutto, esplorare lo sfondo teorico su cui esse si sono stagliate.

5. ‘Pedagogia dei talenti’ e orientamento formativo (SO)

Fra i quattro presupposti che presiedono al Rapporto Faure, oltre l’enfasi sulla comunità internazionale e la fede nella democrazia vi è che «the aim of development is the complete fulfilment of man, in all the richness of his personality, the complexity of his forms of expression and his various commitments [...]. Our last assumption is that only an over-all, lifelong education can produce the kind of complete man the need for whom is increasing with the continually more stringent constraints tearing the individual asunder. We should no longer assiduously acquire knowledge once and for all, but learn how to build up a continually evolving body of knowledge all through life—‘learn to be’» (Faure *et al.*, 1973, p. vi).

L’idea del *complete fulfilment of man* viene precisata nel senso che «aim of education is to enable man to be himself, to ‘become himself’» (Faure *et al.*, 1973, p. xxxi. Corsivi nell’originale). È da sottolineare, in primo luogo, come il rapporto abbia una forte vocazione *politica*, in un’accezione alta del termine: il discorso sull’apprendimento e sulla continua acquisizione e produzione di conoscenze non è sconnesso da un fine di promozione della democrazia e della cooperazione internazionale, il quale a sua volta non è sganciato dalla valorizzazione della ricchezza della personalità. Il soggetto cui si pensa non è, quindi, un individuo atomistico, deprivato di spazio pubblico, come nella moderna società individualizzata (Bauman, 2000; 2001), mero *homo consumens* (Bauman, 2007) ma una personalità che persegue la sua realizzazione all’interno di relazioni umane significative. Ritradotto nei termini che interessano in questa sede: la questione del talento, nell’ottica del Rapporto Faure, non si porrebbe nel senso di un fattore che offre soluzioni biografiche a problemi sistemici

ma come coltivazione del potenziale umano del soggetto che fiorisce contestualmente al fiorire della società nel suo complesso.

In questa prospettiva, permettere all'uomo di divenire se stesso, ossia di sviluppare i suoi talenti (secondo la dinamica 'divieni ciò che sei!') è autenticamente compito educativo, vocato alla relazione e alla *civitas* (Frauenfelder, de Sanctis, & Corbi, 2010) e non mera strategia di sopravvivenza nel mondo *beyond the stable state*. È, questo, un aspetto cruciale nella cornice del progetto di orientamento che qui si presenta e che sorgeva all'insegna di un più generale impegno, anche istituzionale, di inclusione democratica attraverso le pratiche educative.

In secondo luogo, vi è una caratteristica oscillazione nel rapporto fra il lessico dell'apprendimento e quello dell'educazione. Emblematico il capoverso dedicato all'ultimo presupposto: esso parte parlando di 'scopo dell'educazione' e termina con il nucleo generatore del Rapporto, la nozione di 'learning to be'. Si può liquidare l'oscillazione come ambiguità derivante da un'insufficiente chiarificazione concettuale, ma si preferisce qui percorrere un'altra strada: siffatto spoleggiamento tra un vocabolario dell'apprendimento e uno dell'educazione segnala il fatto che l'apprendimento – in quanto, si badi, *learning to be* – è ancora pensato nell'orizzonte dell'educazione, laddove nei successivi decenni si verificherà quella sostituzione del linguaggio dell'educazione ad opera di quello dell'apprendimento sulla cui problematicità si è di recente richiamata l'attenzione: «Although this “new language of learning” has made it possible to express ideas and insights that were rather difficult to articulate by means of the language of education, other aspects of our understanding of what education is or should be about have become far more difficult to articulate» (Biesta, 2006, p. 14). In particolare, Biesta (2010) vede un aspetto problematico nel fatto che «“learning” is basically an *individualistic* concept. It refers to what people, as individuals, do – even if it is couched in such notions as collaborative and cooperative learning. This stands in stark contrast to the concept of “education” that always implies a relationship» (p. 18).

Anche il *lifelong learning* ha sperimentato siffatta deriva individualizzante (Biesta, 2011, pp. 65 segg.) accomiatandosi dalle valenze emancipative e 'politiche' che aveva e colludendo con le nuove dinamiche ed esigenze della realtà economica. Si è consumata l'appropriazione e ri-significazione della nozione di *learning* da parte di un lessico dell'economia, culminante nel Rapporto del OECD, in cui il *lifelong learning* è prevalentemente, se non esclusivamente (a parte qualche concessione dovuta agli ideali democratici), interpretato nel senso di «promuovere occupazione e sviluppo economico» (OECD, 1997, p. 13).

Tale intreccio teorico era da tener presente al momento di implementare il progetto: da una parte si era scelto di utilizzare un percorso riflessivo (de Mennato, 2006) articolato in stanze, secondo un modello ispirato a Riccardo Massa, e mirante alla ricognizione sì dei “talenti del soggetto” ma “in quanto persona che apprende”, così accogliendo la focalizzazione sull'apprendimento; e, dall'altra, però, questa focalizzazione non era indirizzata esclusivamente ad un esame del potenziale degli individui in vista della loro 'occupabilità' bensì all'identificazione di percorsi di formazione, di fioritura personale complessiva, di un *learning to be*. È importante ribadire un aspetto del progetto che lungi dall'essere di solo contesto ha acquisito un valore di tornante della sua implementazione e ha permesso di elicitarne pienamente gli elementi teorici qui delineati: il progetto era destinato a studenti in condizioni di disagio e/o disabilità e, data questa *mission*, ci si era rivolti in maniera predominante ad istituti professionali, ove più ampia è la quota di studenti con disabilità. Una volta in situazione, però, i docenti delle scuole coinvolte hanno segnalato che, in un'accezione più ampia – ma pedagogicamente non arbitraria – di disagio, *la maggior parte* dei loro allievi poteva essere considerata in condizione di disagio, soprattutto in vista di un progetto di formazione universitaria e hanno chiesto l'estensione della partecipazione al progetto alle classi nella loro interezza. I docenti, in altre parole, hanno sottolineato come estromettere dal progetto gli alunni non-disabili ovvero non in condizione di disagio, nel senso che è preponderante nella interpretazione dei servizi di counselling universitario, rischiava di 'escludere' una platea che, invece, proprio in riferimento alla ideazione/individuazione/costruzione di un percorso formativo era anch'essa 'disagiata'. L'indicazione dei

docenti è stata confermata sia dalle narrazioni degli studenti sia da alcuni commenti sui questionari di valutazione finale. G. riconosceva:

“Quando abbiamo iniziato a parlare non ero molto attenta perché non penso di avere talento e non credo che posso [*sic*] andare all’università. Però quando ho sentito la discussione mi sono venute in mente molte cose che so fare e non pensavo che erano importanti. Ho capito anche che alcune delle cose che mi piacciono si studiano all’Università”.

Un(’)altro/a studente/ssa ha così risposto ad uno dei questionari di valutazione finale dell’esperienza (somministrati in forma anonima) e, in particolare, alla domanda “Gli incontri di pre-orientamento hanno modificato il Suo modo di considerare l’università?”:

“Moltissimo. Pensavo che all’università ci potevano andare solo quelli studiano al liceo. Invece ora ho capito che se voglio diventare un bravo programmatore quello che faccio qui non basta, ma devo continuare e devo studiare di più anche la matematica”.

Sono solo due (fra molte altre) testimonianze, ma rappresentative dell’evoluzione del progetto: attraverso la focalizzazione sui *talenti di persona che apprende* (questa la dizione nel protocollo di orientamento riflessivo messo a punto da de Mennato, 2006) i soggetti non solo hanno preso coscienza dei loro talenti ma ciò è servito a rivisitare la loro storia degli apprendimenti e ad aprirla a nuovi orizzonti, in un’ottica trasformativo-emancipativa. Dicendo emancipativa non si vuole certo sostenere che la decisione di iscriversi all’università sia *per sé* emancipativa, ma lo è stata per studenti che la escludevano dal proprio campo dei possibili e che si erano auto-incapsulati in una certa interpretazione di sé e del senso del loro (non) apprendimento.

Un primo significato di una ‘pedagogia dei talenti’ è così fissato: i soggetti sono stati invitati a ripercorrere la propria storia degli apprendimenti (tanto nei contesti formali quanto in quelli non-formali e informali) per individuare i propri talenti e, attraverso questa ricognizione, hanno slargato l’orizzonte delle proprie possibilità, almeno di quelle che ritenevano alla loro portata. E siffatte possibilità erano spesso possibilità di ulteriore formazione (essenzialmente, ma non esclusivamente, all’università), risultato tanto più rimarchevole nella misura in cui gli studenti stessi riconoscevano di essersi iscritti in un istituto professionale sia per scarsa ‘voglia di studiare’ sia per entrare subito nel mondo del lavoro: la ricognizione dei talenti non ha avuto, quindi, anzitutto il fine di censire l’occupabilità dei soggetti (obiettivo che, peraltro, sarebbe stato al di là delle competenze e conoscenze dell’operatore) ma di ri-attivare l’esigenza di formazione, spesso sepolta, come testimoniato dalle loro narrazioni.

Nel § 8, sulla scorta di alcune narrazioni, si indicherà il ruolo strategico che la nozione di talento ha avuto nel progetto, ma prima si vuole insistere sul fatto che la prima sfida in un progetto di orientamento formativo rivolto a studenti prevalentemente degli istituti professionali è stata non solo quello di permettere loro di riconoscersi come persone che apprendono e che hanno dei talenti ma anche di considerare questo in una prospettiva non di mera funzionalizzazione lavorativa (per quanto importante tale dimensione sia) ma di formazione integrale (come ha osservato Ornella de Sanctis (2011), «fare orientamento oggi significa ‘fare formazione’ *tout court* sempre che alla formazione si attribuisca il significato specificamente pedagogico [...]» (p. 20)). I soggetti attraverso la riflessione sui propri ‘talenti di persona che apprende’ erano ricondotti al fine ultimo dell’apprendimento in quanto formazione, ossia *essere se stessi*, ‘diventare se stessi’, nel linguaggio del Rapporto Faure, e non solo essere maggiormente ‘impiegabili’ e ‘competitivi’. Così, con un’integrazione rispetto agli obiettivi stabiliti in fase di ideazione, il progetto adempiva al suo compito di abbattere le barriere e promuovere inclusione, con particolare riferimento al campo della *higher education*.

Il progetto, senza dimenticare il lato economico del ‘triangolo del *lifelong learning*’ (si discuteva ovviamente anche di futuro lavorativo), lo teneva sullo sfondo privilegiando, invece, quello dello *sviluppo e della realizzazione personale* e quello della *inclusione sociale*. Con la dizione ‘triangolo

del *lifelong learning*’ si fa riferimento ad una nozione di Aspin e Chapman (2001) ripresa da Biesta. Oltre a quella economica, «[t]here is also a dimension of lifelong learning that has to do with personal development and fulfillment, not only in terms of developing one’s potential and talents, but also in terms of learning from the encounters and experiences that make up one’s life, finding the ‘meaning’ of one’s life, and maybe even learning to live one’s life in a better way [...]. This is the *personal dimension of lifelong learning*. Thirdly there is a dimension of lifelong learning that has to do with democracy and social justice, with the empowerment and emancipation of individuals so that they become able to live their lives with others in more democratic, just and inclusive ways [...]. [This is] the *democratic dimension of lifelong learning*» (Biesta, 2011, p. 63).

Nel riscoprire i propri talenti di persona che apprendono i soggetti, lo si è visto, si ‘emancipavano’ nella misura in cui o si figuravano un futuro universitario che ritenevano loro precluso ovvero continuavano a pensare a un futuro lavorativo ma lo sceglievano consapevolmente (non vivendolo solo come un destino ormai inesorabile) e spesso lo ri-significavano in senso formativo. Illuminante, da questo punto di vista, ciò che fu scritto da D.:

“Non mi piace studiare e non voglio andare all’università. Quando finisco la scuola vado a lavorare nella pasticceria di mio zio. Però non voglio essere solo il ragazzo della pasticceria, voglio imparare bene come si fanno i dolci e inventarne alcuni miei. [...] Mi è piaciuta la discussione che abbiamo fatto perché ho capito che anche io imparo, anche se non studio molto per la scuola”.

È interessante come D. – chiaramente nella scia delle domande del protocollo riflessivo – diviene cosciente delle implicazioni, in termini di apprendimento, della sua vocazione da pasticciere, ma le oppone allo studio, ossia a quella pratica che contraddistingue il sistema formativo formale. Accogliendo questa suggestione di D. e uttizzandola come spunto ai fini di una discussione di un altro aspetto dell’implementazione del progetto (l’uso – accanto al protocollo riflessivo – di un questionario originariamente *non* congegnato per pratiche di orientamento), ci si deve ora concentrare su un’ulteriore dimensione della questione pedagogica dei talenti.

6. Talenti e intelligenze: orientare nella scuola tra personalizzazione e individualizzazione (SO)

Gert Biesta (2010) ha distinto tre funzioni dell’educazione: la *qualificazione* che «lies in providing [students] with the knowledge, skills and understandings and often also with the dispositions and forms of judgment that allow them to “do something” – a “doing” that can range from the very specific [...] to the much more general» (pp. 19-20); la *socializzazione*, che consiste nell’introdurre in particolari ‘ordini’ sociali, culturali e politici; e, infine, la *soggettivazione*, «the process of becoming a subject» (p. 21). Nel dispositivo teorico di Biesta la soggettivazione è interpretata a partire da Hannah Arendt e Levinas, in una prospettiva da lui definita post-umanistica, e insiste sul fatto che divenire il soggetto è qualcosa di completamente diverso dall’essere «a “specimen” of a more encompassing order» (Ibidem); è il dare inizio a nuovi inizi, che sono imprevedibili, costitutivamente in-attesi e, quindi, non classificabili.

Si può sostenere che il progetto di orientamento formativo, per come lo si è realizzato, ‘lavorava’ per di più sul versante della soggettivazione che sugli altri due versanti dello stemma dell’educazione: riflettere e divenire consapevoli dei propri talenti di persona che apprende era un modo in cui si promuoveva anzitutto il divenire-soggetti degli studenti. Certo, il fatto che si usasse – come si vedrà – uno strumento ispirato alla teoria delle intelligenze multiple di Gardner (1983) è qualcosa di non assimilabile al dispositivo di Biesta (perché si operava con una codificazione che ‘riferiva’ il soggetto a un ordinamento pre-costituito, a caratteri ‘essenziali’) ma, con questo *caveat* e con una certa torsione ermeneutica, si può vedere nel progetto di orientamento formativo un’esperienza educativa nel senso della soggettivazione. I soggetti erano invitati a sospendere provvisoriamente la loro adesione a un ordine già-dato, quello scolastico, che in molti casi, per come era

vissuto, aveva pre-giudicato la loro (im)possibilità di proseguire gli studi e a ‘pensar-si’ come attori di nuovi – inesplorati e unici, cioè legati alla propria soggettività – percorsi di formazione.

C’è un senso di ‘intimità etimologica’ fra la ricognizione dei propri talenti e la capacità di ‘pensar-si’ come nuovi inizi, e gli studenti ne sono stati oscuramente consapevoli. Ricorrono nelle loro narrazioni costruzioni linguistiche di tipo simile, sia pure diversamente articolate: “A pensarci bene ho questi talenti” ovvero “Non ci avevo pensato prima d’ora ma dopo che ne abbiamo parlato ho capito che anch’io ho dei talenti” oppure “Ora che ho scoperto di avere questo talenti devo pensare di utilizzarli ...” [2]. È stata proprio questa significativa ricorrenza del legame istituito dagli studenti fra la scoperta dei talenti e l’evento del ‘pensarci/pensarsi’ che ha spinto a individuare il nesso etimologico fra ‘talento’ e ‘pensare’: ambedue i termini hanno radici linguistiche che indicano l’attività del ‘pesare’ e del ‘misurare’. Interrompendo, per adoperare idiosincraticamente un termine di Biesta (2006; 2010), la presa della ‘pesatura’ istituzionale e familiare (nel senso in cui Mirko, per prendere un esempio fra molti altri, scriveva che “a casa mi dicono che non so fare niente. Io so disegnare i fumetti e mi piacciono i manga, ma per loro questo non conta niente”) ovvero riconoscendola nella sua azione (grazie alla domanda “Quali talenti vengono secondo me *valorizzati* e quali *non riconosciuti* nei miei conesti di studio e di vita?”) gli studenti erano spinti a ‘pesarsi’: in uno a pensare a se stessi e al proprio orizzonte di possibili e a individuare i propri talenti.

L’orientamento formativo ha dischiuso, quindi, uno spazio di pensiero come spazio del profilarsi dei propri talenti. Ciò è avvenuto attraverso due modalità: anzitutto la scrittura di narrazioni sulla traccia offerta dal protocollo riflessivo, che era preceduta, come già accennato, da una discussione su che cosa si intendesse per ‘talento di persona che apprende’ secondo un modello ispirato alla lipmaniana comunità di ricerca filosofica (senza esserlo in senso stretto); e, inoltre, la somministrazione prima, e decodifica collettiva dopo, di un questionario di autoriflessione costruito sul modello delle intelligenze multiple e messo a punto nella cornice del progetto FIRB 2006 (Striano et al., in press). Mentre nel paragrafo successivo si tratterà più a fondo la narrazione come dispositivo riflessivo nelle pratiche di orientamento, mette conto enucleare un paio di questioni che l’impiego del questionario solleva.

È da rilevare come il questionario sia nato come strumento per permettere agli studenti universitari di riconoscere il proprio stile cognitivo e ‘tarare’ su di esso il proprio metodo di studio. Si è pensato di introdurlo nella pratica di orientamento nella scuola superiore per due ragioni: in primo luogo, per una questione, per dir così, ‘linguistica’, legata all’uso del termine ‘intelligenza’. Gli studenti, e in modo particolare quelli degli istituti professionali in cui si è svolto il progetto, palesavano sovente una nozione ‘datata’ di intelligenza, modellata sulla logica dell’IQ [3] o delle discipline ‘nobili’ (confermando l’osservazione di Gramsci che il senso comune è il folclore della scienza e della filosofia). Ciò comportava che mentre, nelle discussioni sulla nozione di talento che precedevano la scrittura delle narrazioni, giungessero a pensare ad alcune loro ‘attitudini’ in termini di ‘talento’ e arrivassero anche a riconoscere che essere bravo a riparare un motorino implicava una capacità di apprendimento, non ammettevano, però, che tutto ciò rappresentasse una forma di intelligenza, che invece andava riconosciuta a chi era impegnato in altri tipi di scuola. Per dare solo un esempio:

“Quando ero alle medie i professori dicevano che ero intelligente e per questo mi dicevano di studiare. Forse dovevo fare il liceo, adesso mi sento una scema (scusate la parola). [...] Mi piace ballare e sono bravissima a fare collane e cose di decupage [*sic*]. Questi sono i miei talenti. Sono brava anche a fare i video sul computer perché a me tutto ciò che è tecnologico piace molto e ci riesco bene. Ma se andavo [*sic*] al liceo magari sapevo più cose ed ero abbastanza intelligente per andare all’università” (G.).

Prevedere un questionario ispirato alla teorie delle intelligenze (ma senza che la parola apparisse in esso), discutere e decodificare il questionario spiegando sommariamente il modello di Gardner, serviva a fornire loro un’interpretazione dei loro talenti con un vocabolario che non avrebbero tendenzialmente riferito a se stessi. Se “all’Università ci vanno quelli intelligenti e con voglia di studiare”

(L.), scoprire che ‘intelligenza’ si dice in molti modi significava ri-aprire la possibilità che l’Università fosse una strada percorribile anche da chi si sentiva condannato dalla sua passata scelta di un istituto professionale (è appena il caso di notare che ciò valeva in maniera precipua per chi era stato indotto a scegliere un istituto professionale benché altre fossero le proprie aspirazioni). Il questionario serviva, quindi, a riconoscere molti dei propri talenti come forme di intelligenza, che andavano coltivate con lo studio (in tutti i sensi, anche etimologici, della parola) sia per valorizzarle sia per farle diventare il perno di un (possibile) futuro universitario – o, comunque, formativo.

In secondo luogo, il questionario e la sua discussione collettiva in classe consentiva di creare un ponte fra la ricognizione riflessiva dei propri talenti di persona che apprende, intenzionata alla scelta di un percorso di formazione (non necessariamente accademico) dopo la scuola secondaria, e le esperienze di apprendimento in classe. Infatti, il rischio era quello di creare o, meglio, confermare una frattura fra talenti e scuola: se la scuola non riconosceva i talenti (anzi li soffocava), se essa era stata scelta o contro-voglia o come rifugio nel non-studio, se i soli apprendimenti significativi accadevano nell’extra-scuola (perché quelli a scuola, quand’anche fossero riconosciuti, non erano considerati significativi per lo strutturarsi di un’identità epistemica, al massimo permettevano di avere buoni voti), si correva il pericolo che l’intera esperienza di orientamento si rivelasse come una parentesi separata, se non addirittura antagonista alla realtà scolastica. Nel momento stesso in cui si operava per consentire la ricostruzione delle proprie esperienze di apprendimento, ai fini di una crescita di significato di esse, proprio l’ambito scolastico rischiava di essere estromesso quale campo di apprendimento significativo. Facendo leva, invece, sull’origine del questionario (indirizzato – come si è detto – al problema del metodo di studio) e invitando alla ritraduzione dei propri talenti (o di molti di essi) in termini di intelligenza, si sollecitava, altresì, a considerare i propri talenti-inquanto-intelligenze anche come modi per studiare in maniera più efficace le discipline curriculari, attraverso metodi di studio calibrati sulle proprie intelligenze e non plasmati su principi occasionali. Insomma, si cercava di far ‘rimbalzare’ gli effetti del progetto anche sull’esperienza scolastica attuale, come richiesto peraltro dalla maggior parte dei dirigenti scolastici, e si adempiva così una delle funzioni assegnate all’orientamento dalle raccomandazioni europee e, in Italia, da documenti ministeriali, ossia quello di essere un «prerequisito da sviluppare al fine di prevenire il disagio e la dispersione. Il disagio scolastico non si identifica spesso e subito con l’insuccesso scolastico, anche se esiste una stretta relazione tra questi due fenomeni. [...] Il disagio, in realtà, si configura come una condizione di difficoltà tra lo studente e l’istituzione scolastica. Si sa che problemi persistenti con ripetuti insuccessi contribuiscono ad offrire una rappresentazione svalorizzante di sé, in una fase come quella adolescenziale che è decisiva per il processo di costruzione dell’identità» (Iommelli, 2011, p. 12).

Per riprendere – con la consueta torsione esegetica – le categorie di Biesta, il processo di soggettivazione innescato con la ricognizione riflessiva sui propri talenti è stato così diretto a una ri-socializzazione scolastica, ossia a un recupero di significato dell’‘ordine’ scolastico e dell’inserimento in esso attraverso il medio di un altro ‘ordine’, quello del modello delle intelligenze multiple, che da un lato permette di individuare i talenti del soggetto (lato della ‘soggettivazione’) e, dall’altro, utilizzato come strumento per sviluppare un proprio metodo di studi, consente di riscoprire le valenze dello stare a scuola (lato della ‘socializzazione’).

Ma c’è un ulteriore aspetto da considerare: la mobilitazione di uno strumento ispirato a Gardner potrebbe essere intesa come l’adesione e il rafforzamento di un ‘modello pedagogico dei talenti personali’ che, come puntualmente osservato da Baldacci (2005), si fonda sull’idea «che la scuola debba puntare soprattutto a conseguire risultati inerenti lo sviluppo di specifiche forme di *intelligenza* e di *talento* dello scolaro. [In questa prospettiva] si ritiene che i talenti siano specifici per il dominio conoscitivo e/o campo di attività, ma si pensa che il fondamento di tale specificità non debba essere identificato tanto nelle forme di organizzazione della cultura, quanto nella struttura della mente. [...] In altre parole, nel quadro di questo modello si mira a sviluppare ciò che distingue qualitativamente un alunno dagli altri, ciò che, rispetto al suo profilo di abilità, caratterizza la sua singolarità. La *personalizzazione* costituisce il correlato operativo di questo intento» (pp. 14-15).

Un orientamento formativo basato sui talenti e le intelligenze è una forma di personalizzazione? Una ‘scuola che orienta’ è una scuola che privilegia la personalizzazione all’individualizzazione, nell’accezione scientificamente precisa che i termini hanno in Baldacci [4]? L’opposizione che gli stessi studenti istituivano fra le attività di orientamento, che faceva scoprire loro i propri talenti, e la didattica curricolare, che spegneva invece ogni passione, segnalerebbe, allora, la ‘superiorità’ della alternativa ‘personalizzante’ rispetto a quella ‘individualizzante’?

Condividendo l’impostazione di fondo di Baldacci (per la quale l’opzione dell’individualizzazione è essenziale per il prosperare della vita democratica [5]) non è così che si è inteso l’intervento di orientamento basato sui talenti, ma piuttosto, da un lato, come uno ‘spazio di personalizzazione’ che venisse ad integrare, lì dove v’era (e si è trattato del caso più frequente), l’individualizzazione e il riferimento a competenze fondamentali. Infatti, «entro un quadro didattico basato sulla dominanza della personalizzazione convergente [=individualizzazione SO], è da prevedere anche una presenza subordinata della personalizzazione divergente [=personalizzazione SO]. Quest’ultima può vantaggiosamente completare l’intervento formativo e può agire da fattore di prevenzione dell’estremizzarsi degli effetti della prima» (Baldacci, 2005, p. 28).

Dall’altro lato, la focalizzazione ‘personalizzante’ sui talenti serviva a un recupero delle valenze di senso delle attività curricolare ‘individualizzante’. E non solo per l’enfasi sulla questione del metodo di studi, cui si è già accennato, ma in un senso molto più specifico segnalato, fra le altre, da una testimonianza, che mette conto riportare per la sua paradossale emblematicità. Nel questionario di valutazione anonima conclusiva, uno/a studente/ssa alla domanda “In riferimento agli incontri di orientamento ritiene che ci sia qualche ulteriore argomento su cui sarebbe stato utile soffermarsi?” ha fornito la seguente risposta:

“Avrei voluto soffermarmi di più su lezioni di italiano perché parlare e scrivere bene è sempre importante ma soprattutto per il lavoro che molti di noi vogliono fare”.

È ovvio che una risposta di questo genere può essere considerata anzitutto frutto di un patente equivoco e di una flagrante incomprensione dell’interrogativo. Ma a un livello meno superficiale, forse, coglie – in maniera, si diceva, paradossale – un’intenzione profonda del percorso di orientamento: gli studenti erano condotti a riscoprire, proprio attraverso la riflessione sui propri talenti/intelligenze, nuovi significati dell’apprendimento curricolare e della acquisizione di competenze fondamentali. Che poi assegnassero allo spazio dell’orientamento la realizzazione di siffatto compito è aspetto che meriterebbe ulteriori riflessioni circa i modi in cui si potrebbe delineare una didattica orientativa.

Investigati, sia pure solo per ampie pennellate, il ruolo e le implicazioni del questionario sulle intelligenze multiple, e prima di procedere a una presentazione di alcune delle risultanze più rilevanti delle scritture degli studenti, è opportuno illustrare le ragioni della strategicità del ruolo della narrazione per azioni di orientamento formativo-riflessivo.

7. Orientamento, narrazione, riflessione (MS)

L’orientamento formativo implica, insieme, interventi volti ad indirizzare i soggetti in formazione verso una piena consapevolezza di sé, delle proprie caratteristiche individuali e delle proprie risorse personali, nonché interventi di progettazione, modulazione e monitoraggio dei processi formativi nella loro articolazione e nel loro sviluppo (Striano, 2001).

Ciò presuppone specifiche competenze progettuali, metodologiche ed operative nonché la padronanza di strategie e di repertori che consentano di mettere in atto interventi calibrati sulle caratteristiche e sui bisogni individuali. Non bisogna infatti dimenticare che l’azione di orientamento non deve svolgersi in una prospettiva unidirezionale ed autoreferenziale, secondo cui sono le istituzioni formative che la erogano come un servizio elargito in maniera diffusa e generalizzata all’utenza, la quale ne usufruisce passivamente ma, piuttosto, deve potersi costruire e realizzare *attraverso* i diffe-

renti soggetti cui è destinata, il che richiede una esplicita e chiara focalizzazione sui destinatari dell'azione in oggetto, riconosciuti come agenti decisionali autonomi, consapevoli e responsabili in rapporto alle opzioni formative, professionali ed occupazionali che incontrano sul proprio cammino ma anche e soprattutto come agenti "epistemici" in grado di costruire e ricostruire le proprie esperienze formative, di metterle in relazione, di ricavarne elementi di conoscenza su di sé, sugli altri, sul mondo.

A tale scopo risulta particolarmente funzionale l'utilizzo di un dispositivo narrativo (Rossi & Fabbrì, 2005).

Se, infatti, la progettazione formativa prevede il disegno di percorsi e di itinerari, la scelta e la pianificazione di esperienze, la definizione di mete ed obiettivi, la narrazione consente in ogni momento ed ad ogni passaggio del processo di formazione umano, di ripercorrere e disegnare sequenze, di stabilire relazioni tra esperienze di definire e cogliere il significato di mete ed obiettivi in relazione alla propria storia passata, alla propria realtà presente, ai propri progetti futuri.

Il riferimento alla narrazione come modalità privilegiata di ricostruzione ed interpretazione del processo di formazione nel suo farsi esperienziale attraverso eventi, incontri, situazioni riveste significativa importanza nell'ambito dei contesti formativi in quanto attiva una profonda *ricerca di senso e di significato* in merito alla propria storia ed alla propria identità personale e culturale e rappresenta un importante dispositivo di lavoro educativo.

La narrazione di sé, della propria storia costituisce un dispositivo estremamente funzionale ad indagare le diverse dimensioni del formarsi che si configurano come :

apprenditivo/cognitive;
affettivo/relazionali;
emozionali;
motivazionali.

Essa consente di conferire un significato a specifiche esperienze di apprendimento o di costruzione della conoscenza (positive o negative che siano) nell'ambito della storia di formazione personale e getta luce sulle modalità di apprendere che diversi individui evidenziano, sul loro rapporto con la conoscenza e con il sapere, sul ruolo che essi giocano in quanto "agenti epistemici" nel rapporto con la realtà. Attraverso la narrazione è possibile inoltre ricostruire il significato che determinate relazioni intersoggettive hanno avuto nell'ambito dei processi di formazione individuale, riattualizzare affetti, rievocare stati d'animo in rapporto a particolari situazioni ed esperienze allo scopo di comprendere le personali modalità di relazione che connotano specifiche situazioni ed esperienze di formazione. La narrazione consente inoltre di ripercorrere la storia emozionale e motivazionale dei singoli individui, individuando blocchi, chiusure, idiosincrasie ma anche "leve" su cui lavorare per attivare o riattivare interessi e motivazioni sopiti, riattualizzare emozioni e sentimenti, recuperare o costruire spinte motivazionali.

Un dispositivo narrativo può essere inoltre utile ad indagare e ad esplicitare le "prospettive di significato" (Mezirow, 1991/2003) che hanno contribuito a definire gli "apprendimenti formativi" di base da cui partono i soggetti in formazione; tali prospettive sono alla base di ogni processo apprenditivo-formativo e rappresentano le coordinate di significato che consentono di interpretare e di collocare ogni nuova esperienza nell'ambito dei processi di formazione personali; l'uso di un dispositivo di questo tipo ne consente l'emergenza, la codificabilità /decodificabilità culturale, la trasformazione in prospettiva formativa nell'eventualità che siano state strutturate in modo eccessivamente rigido o che riflettano pregiudizi, ideologie, rappresentazioni sociali distorte ed inadeguate.

Nei contesti dell'orientamento il dispositivo narrativo consente, attraverso la messa a fuoco delle "unità narrative" (ciascun continuum all'interno dell'esperienza di una persona dotato di un significato unitario è una "unità narrativa") che compongono il vivere e l'esperire individuale e collettivo ed i processi di formazione che vi si inscrivono, di individuare l'emergenza di situazioni a forte valenza educativa e formativa e di realizzarne una più articolata e ricca comprensione (Clandinin & Connelly, 2000; Connelly & Clandinin, 1988/1997). La narrazione, infatti, consente di inscrivere le esperienze formative ed educative (passate, presenti, future) in un *continuum*; rende possibile

conferire al *continuum* esperienziale una possibile direzionalità ed un senso e di rintracciarli in esso; permette di individuarvi fratture, intoppi, incongruenze e di comprenderne il significato; mette i soggetti in condizione di comprendere e di raccontare le proprie esperienze e le proprie azioni utilizzando differenti prospettive e di progettare ulteriori esperienze in relazione a quelle passate; offre ai soggetti in formazione l'opportunità di progettare e di progettarsi in termini sempre nuovi e diversi sul piano personale e professionale.

In questi termini, il dispositivo narrativo si configura come un efficace dispositivo riflessivo, in quanto dà modo ai soggetti di ripensare le proprie esperienze e le proprie azioni ricostruendone il senso ed evidenziandone le possibili prospettive di sviluppo, portando alla luce le intenzioni, le motivazioni, le opzioni etiche e valoriali in esse implicate ed inscrivendole all'interno di una rete di significati culturalmente condivisi (Striano, 2006).

8. "I talenti che ho non li conosco bene perché sono ancora tutti da scoprire"

Enfatizzare il ruolo della narrazione come modalità di riflessione che può innescare apprendimenti trasformativo-emancipativi significa anche sottolineare che le narrazioni non sono solo ricognizioni del proprio passato (p. es. sotto forma di storie degli apprendimenti) ma sono costitutivamente aperte al futuro, sono 'progetti', sono ciò attraverso cui il soggetto si proietta nelle possibilità che riconosce come proprie e così si appropria di se stesso e dei suoi modi di essere. Con siffatto lessico, di chiara matrice heideggeriana (Heidegger, 1927/1993), si cerca di 'formalizzare' un tema ricorrente nelle scritture degli studenti. Quando A. nota che

"[i] talenti che ho non li conosco bene perché sono ancora tutti da scoprire. [...] So che il mio carattere e [sic] molto strano",

istituisce un'importante contrapposizione (ed è di secondaria importanza quale ne sia la plausibilità): da una parte c'è il 'carattere' come componente 'fissa' della personalità, dall'altra i 'talenti' che sono qualcosa di appartenente al futuro. Con una certa curvatura si può dire che uno degli elementi più rilevanti delle narrazioni è quello di aver declinato – in questo aiutati dal protocollo riflessivo – i talenti al futuro e di non averli considerati dotazioni fornite una volta per tutte (che è un po' il modo in cui li considera 'la retorica del talento'). D. (una studentessa dell'unico liceo scientifico in cui si è svolto il progetto) pare cogliere questo aspetto:

"Ora che sono stata costretta a ripensare a tutto ciò che ho imparato in passato e a quando sono stata brava nell'imparare, scopro che la mia è forse un'intelligenza spaziale. Voglio capire in questi mesi che mancano alla fine della scuola e alla scelta dell'università se davvero è così e come posso valorizzare questo talento. Dico 'valorizzare' perché così c'è scritto nella domanda ma penso che devo anzitutto capire che cosa è questa MIA intelligenza spaziale e come possa realizzarmi".

Con un'inferiore padronanza linguistica, D. fa un'osservazione forse ancora più profonda:

"Gioco bene a pallone e sono stato sempre bravo in tutti gli sport ma non pensavo era [sic] un talento nel senso che io non posso diventare certo Lavezzi o Valentino Rossi. Ma mi ha colpito che posso andare all'università per le scienze dello sport [in realtà Scienze Motorie SO] e poi insegnare educazione fisica o lavorare nel campo dello sport e questo lo posso fare perché è una specie di talento".

D. legge, insomma, una dote come talento solo nel momento in cui la pensa nella prospettiva di un futuro prima formativo e poi occupazionale, e mostra così di aver compreso che il talento non è tanto qualcosa che si ha quanto qualcosa che si è, e lo si è nella misura in cui lo si forma. Intuisce che i

talenti sono linee di possibilità e traiettorie di formazione possibili e non solamente ciò in cui si ha successo.

Nella riappropriazione ‘possibilizzante-emancipativa’ resa possibile dalla narrazione, molti studenti si riscoprono come agenti epistemici e soggetti di apprendimento: è stata questa, come si è detto, una delle più importanti funzioni ‘inclusive’ del progetto di orientamento, uno dei modi in cui ‘contrastare’ il disagio. Ma a tal fine essenziale è stata la discussione sui talenti, parola che all’inizio gli studenti non consideravano adatta alla loro condizione (Striano & Oliverio, 2010). A. riassume adeguatamente il percorso svolto:

“Mi ha fatto tanto ridere la domanda sui nostri talenti, e mi devo scusare per aver fatto la buffona ma per me chi ha talento va in televisione e ha successo non sta certo in una scuola come questa. Io stessa mi sono iscritta quì [*sic*] perché non ero brava in nessuna materia e mio padre voleva che mi prendessi il diploma. Ma ora ho capito che talento vuole dire anche un’altra cosa. [...] il turismo mi piace e quando ci hanno spiegato i lavori che si possono fare ho capito che ce la posso fare. Per questo avevo deciso di andare in Inghilterra a fare la cameriera per imparare l’inglese. Ma non pensavo di andare all’università perché non sapevo che c’era un corso sul turismo, ora che lo so devo decidere. Non mi spaventa studiare economia, sono brava in quello e anche in diritto me la cavo”.

G. pare, invece, offrire una delle testimonianze più efficaci della scoperta di sé come persona che apprende:

“Mi è piaciuto quando ho capito che fare i tentativi per aggiustare il motorino è una specie di apprendimento. Pensavo di non essere bravo ad imparare anche se mi impegno molto perché voglio avere buoni voti per poi partire militare e firmare. Ma sono contento che essere bravo con i motori, a smontarli e rimontarli a capire che cosa non funziona e che cosa può essere migliorato è come andare bene a scuola. Quando la prossima volta c’è un problema nelle materie che ci fanno studiare devo pensare che sto smontando un motore, devo capire quali sono i pezzi. Ovviamente sto scherzando ma sarebbe bello se potessi fare così”.

G. sintetizza, in modo forse un po’ ingenuo, quale era l’idea che in un certo qual modo ha presieduto alla costruzione del questionario sulle intelligenze multiple per un migliore metodo di studio: è ancora una volta interessante come l’individuazione di passati apprendimenti – ritradotta in termini di talento – venga considerata in una prospettiva futura e in funzione ‘emancipativa’ (immaginando come si possa – col proprio specifico modo di apprendere – apprendere bene anche a scuola).

Se la ‘retorica del talento’ è spesso la via attraverso cui ratificare lo *status quo*, una ‘pedagogia dei talenti’ mira a potenziare l’agentività dei soggetti, a installarli nella loro capacità di dare inizio a nuovi corsi d’azione, a farli fiorire nella pienezza delle proprie personalità. Una pedagogia dei talenti non ha a che fare tanto con una descrizione di uno stato attuale quanto con la delineazione di un campo di possibilità. E proprio per questo rappresenta una cornice importante per progetti di orientamento formativo.

Note

[1] Il presente saggio è stato concepito in maniera unitaria dai due autori. Per quanto riguarda le responsabilità individuali nella redazione, i paragrafi sono così attribuiti: Maura Striano §§ 1, 2, 3, 7; Stefano Oliverio §§ 4, 5, 6, 8.

[2] Quest’ultima frase riprendeva una delle domande della seconda stanza del protocollo riflessivo.

[3] Alcuni/e studenti/esse che hanno contattato l’operatore dopo la fine del percorso di orientamento per avere una decodifica più puntuale del loro questionario vi si riferivano come a un “test di intelligenza”, benché si fosse spiegato come il modello delle intelligenze multiple fosse nato proprio per superare quello del ‘quoziente di intelligenza’.

[4] È da avvertire che la questione della personalizzazione/individualizzazione è particolarmente decisiva in merito alla didattica, laddove negli interventi di orientamento non vi era, ovviamente, alcuna forma di attività didattica. Né può essere questa la sede per esplorare come la questione di 'individualizzazione vs personalizzazione' sia da re-impostare nel campo della pratica dell'orientamento (anzitutto su un piano squisitamente teorico: è pensabile, ad esempio, un orientamento ispirato all'individualizzazione? Che forme assumerebbe? O l'orientamento è sempre e solo retto da personalizzazione? Ovvero lo stesso problema, essenziale in altri settori della pratica educativa, non è pertinente in quello dell'orientamento?). Si è introdotto il riferimento alla questione per fugare possibili fraintendimenti derivanti dall'enfasi sui talenti, precisando la 'filosofia' di fondo dell'intervento, con una curvatura forse idiosincratca della riflessione di Baldacci.

[5] «Infatti, alcuni aspetti che definiscono la qualità del cittadino [...] richiedono conoscenze e strumenti culturali. [...] Pertanto, oggi è la qualità stessa della vita democratica a richiedere cittadini equipaggiati di solide competenze di base» (Baldacci, 2005, p. 28).

Bibliografia

- Aleni Sestito, L., Nasti, M., Parrello, S., & Sica, L.S. (2009). Il posto degli altri nel racconto di sé. L'identità relazionale nel passaggio dalla scuola al mondo universitario/lavorativo. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 10, 19-35.
- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2001). Lifelong Learning: Concepts, Theories, and Values. In *Proceedings of the 31st Annual Conference of SCUTREA* (pp. 38-41). University of East London: SCUTREA.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?*. Trento: Erickson.
- Bauman, Z. (2000). *The Individualized Society*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2001). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2007). *Consuming Life*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (1986). *Risikigesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder and London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder and London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2011). *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Boshier, R. (1998). Edgar Faure After 25 Years: Down But Not Out. In J. Holford, P. Jarvis, & C. Griffin (eds.), *International Perspectives on Lifelong Learning* (pp. 3-20). London: Kogan Page.
- Cambi, F. (2001). La pedagogia generale oggi. In F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, G. Spadafora, *Pedagogia generale. Identità modelli problemi* (pp. 5-48). Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi, F., & Frauenfelder, E. (a cura di) (1994), *La formazione*, Milano: Unicopli.
- Connelly, M.F., & Clandinin, J.D. (1997). *Il curriculum come narrazione* (trad. it. e cura di Maura Striano), Napoli: Loffredo. (Edizione originale pubblicata nel 1988).
- Clandinin, D.J., & Connelly, M.F. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cunti, A. (2008). *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*. Milano: FrancoAngeli.
- de Mennato, P. (a cura di). (2006). *Progetti di vita come progetti di formazione*. Pisa: ETS.
- de Sanctis, O. (2011). L'orientamento come dimensione del processo formativo". In O. de Sanctis, & M. D'Ambrosio, (a cura di). *L'orientamento nei processi formativi* (pp. 15-30). Napoli: Liguori.
- de Sanctis, O., & D'Ambrosio, M. (a cura di). (2011). *L'orientamento nei processi formativi*. Napoli: Liguori.

- Faure, E., et al. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Fiorentino, S. (2004). *Orientamento e formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Frauenfelder, E., de Sanctis, O., & Corbi, E. (2011). *Civitas educationis. Interrogazioni a sfide pedagogiche*. Napoli: Liguori.
- Fredriksson, U. (2003). Changes of Education Policies within the European Union in the Light of Globalisation. *European Educational Research Journal*, 2(4), 522-545.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Grace, A. P. (2004). Lifelong learning as a Chamaleonic Concept and Versatile Practice. *Y2K Perspectives and Trends. International Journal of Lifelong Education*, 23(4), 385-405.
- Grimaldi, A., & Porcelli, R. (2003). *L'orientamento a scuola: quale ruolo per l'insegnante*. Milano: FrancoAngeli.
- Grimaldi, A., & Quaglino, G.P. (a cura di). (2005). *Tra orientamento e autorientamento, tra formazione e autoformazione*. Roma: Isfol Editore.
- Grimaldi, A., & Del Cimmuto, A. (a cura di). (2007). *Dialoghi sull'orientamento. Dalle esperienze ai modelli*. Roma: Isfol editore.
- Heidegger, M. (1993). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. (Edizione originale 1927).
- Iommelli, G. (2011). La scuola che orienta. In O. de Sanctis, & M. D'Ambrosio (a cura di), *L'orientamento nei processi formativi* (pp. 9-13). Napoli: Liguori.
- Jones, N. D., & Schneider, B. L. (2009a). Social Stratification and Educational Opportunity. In G. Sykes, B. Schneider, & D. N. Plank (eds.), *The AERA Handbook on Educational Policy Research* (pp. 889-900). New York: Routledge.
- Jones, N., & Schneider, B. (2009b). The Influence of Aspirations on Educational and Occupational Outcomes. In A. Furlong (ed.), *International Handbook of Youth and Young Adulthood*. Oxford, UK: Routledge.
- Lo Presti, F. (2009). *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*. Roma: Carocci.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione* (trad. it. di Roberto Merlini). Milano: Raffaello Cortina Editore. (Edizione originale pubblicata nel 1991).
- Montedoro C., & Zagardo, G. (a cura di). (2003). *Maturare per orientarsi. Viaggio nel mondo dell'orientamento formativo*. Milano: FrancoAngeli.
- OECD. (1997). *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD.
- Pombeni, M.L. (1995). *Orientamento scolastico e professionale. Il Mulino*, Bologna.
- Pombeni, M.L. (2008). *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*. Roma: Carocci.
- Rossi, B., & Fabbri, L. (2005). Identità e narrazione. *Pedagogia e didattica dell'orientamento*. In F. Batini (a cura di), *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale* (pp. 39-62). Trento: Erickson.
- Schneider, B. (2009). Challenges of Transitioning into Adulthood. In I. Schoon & R. K. Silbereisen (eds.), *Transitions from School to Work: Globalization, Individualization, and Patterns of Diversity* (pp. 265-290). Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Schön, D. A. (1973), *Beyond the Stable State*, New York: The Norton Library.
- Sennett, R. (2001). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale* (trad. it. di Mirjo Tavoanis/ShaKe). Milano: Feltrinelli. (Edizione originale pubblicata nel 1998)
- Striano, M. (1999). *I tempi e i luoghi dell'apprendere. Processi di apprendimento e contesti di formazione*. Napoli: Liguori.
- Striano, M. (2001), *L'orientamento al servizio della formazione*". In E. Frauenfelder, & V. Sarracino, (a cura di), *L'orientamento. Questioni pedagogiche* (pp. 9-23). Napoli: Liguori.

Striano, M. (2004). Orientamento e tutorship per la formazione continua nella società della conoscenza. In E. Catarsi (a cura di), *Obbligo formativo e ruolo del tutor* (pp. 157-174). Pisa: Edizioni del Cerro.

Striano, M. (2006). La pratica riflessiva nei contesti educativi e formativi. In P. de Mennato (a cura di), *Progetti di vita come progetti di formazione* (pp. 35-50). Pisa: ETS.

Striano, M., & Oliverio, S. (2010). Che cosa significa orientar(si) con la scrittura: frammenti da un'esperienza in progress. *Quaderni di didattica della scrittura*, 13-14, 201-222.

Striano, M., & Oliverio, S. (2011). Identità e scelte formative: il ruolo del pre-orientamento come dispositivo ricognitivo e formativo. In P. Valerio (a cura di), *Il viaggio dell'inclusione* (pp. 61-63). Napoli: Ateneapoli editore.

Striano, M., Freda, C., Fiorentino, S. (in press). Le potenzialità formative delle nuove tecnologie nella progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi. In E. Fraunfelder, O. de Sanctis, *Cartografie pedagogiche 5*. Napoli: Liguori.

Tozzi, M., & Etienne, R. (2004). *La discussion en éducation et en formation*. Paris: L'Harmattan.

Zanniello, G. (a cura di). (2003). *Didattica orientativa. Una metodologia educativa per l'attivazione dello sviluppo professionale e personale*. Napoli: Tecnodid.

Questions as a unit of the dialogue in the process of the didactic communication
di Ewa Korchanowska

La comunicazione a scuola costituisce un campo pedagogico di ricerca che fornisce esemplificazioni empiriche ed istruzioni per la prassi educativa. Le tematiche dell'analisi sono le seguenti: caratteristiche della lingua parlata dagli insegnanti nell'ambito della comunicazione didattica; modelli di comunicazione tra insegnante e studenti; codici di comunicazione tra insegnanti e studenti in particolare; linguaggi scolastici nella prospettiva della sociologia dell'educazione.

School communication constitutes a pedagogical field of research that provides empiric exemplifications and instructions for the educational practice. The subjects of the analysis are: features of language that is spoken by teachers in the didactic communication, patterns of communication between teacher and students in the light of the theory of education, as well as codes of communication between teachers and students in specific, school language pragmatics in the sociological aspect of education.

Against common opinion,
it is harder to ask a question than to answer on it.
The art of asking questions is the art of the continuation
of asking question,
it means that it is the art of thinking...
(H. G. Gadamer)

1. The context of the consideration

School communication was and still is the object of many researches and analyses. Furthermore, it constitutes a pedagogical field of research that provides empiric exemplifications and instructions for the educational practice. The subjects of the analysis are: features of language that is spoken by teachers in the didactic communication, patterns of communication between teacher and students in the light of the theory of education, as well as codes of communication between teachers and students in specific, school language pragmatics in the sociological aspect of education. The school education, limited to the communication between its participants (Denek, 1998), takes the form of the educational dialogue. The range of the communicative dialogue, understood here as «the construction of questions and answers, which purpose is to obtain an answer by the questioner» (Rutkowiak, 1982, p. 28), is reflected in so-called speech acts, which should be considered in three aspects: illocutionary, locutionary and perlocutionary, which include intentions of the speaker, the content of the given statement and the effect, which the concrete statement made on the receiver. So, the effectiveness of the speech act depends on four conditions: the preparatory condition (there has to be an opportunity for the performance of the activity, which the speaker wants to be performed, by the listener), the condition of honesty (the speaker must want the listener to accomplish the particular activity), the condition expressed in the content of the statement (the listener should know and understand the content of the statement) and the basic condition defining the content of the intention (the speaker's intention should be properly understood by the listener) (Kurcz, 1992). The course of the communication between teacher and student is determined in large part by the teacher's preferences and behaviors who acts the role of the sender of messages, and the students' activity is the derivative of the understanding of the activity by the teacher, who decides about the purpose of language in the process of learning. Furthermore, the educational dialogue is not something that is isolated from the wider context of the school reality. The rules and structures of communication are mostly defined by the specific concept and the preferred educational model.

In the contemporary educational reality, one is to deal with the specific hybridization of the concept and models of education, which is understood as a mutual intermingling, mixing of various opin-

ions and theoretical approaches to the method of teaching and educating, and to the functions that the contemporary school should perform etc. Despite the fact that the current educational paradigms, which refer to the particular way of gaining of knowledge, such as cognitivism, constructivism and humanism, assume that the human's knowledge is not only the reflection of the reality, but the individual construction which means that the student is supposed to be an active subject of the educational process and the teacher, instead of being only the producer of the irrefutable and correct knowledge, is supposed to be the organizer of the educational situations, who creates opportunities for the children's cognitive activity. In school practice, teachers prefer various models of education, some of them are still very traditional and emphasize the process of teaching not the process of learning. Yet, the school as the social institution changes along with the context of its functioning. The directions of changes should refer and be conducive to the development of both the individual and the society. It requires reconciling of the traditional model of acquiring and reproducing of values according to social needs with the model accenting the need of the process of education of human in correspondence to conditions of the changing reality, which a man should change. Taking into consideration the following functions, the three fundamental types of school [1] and the corresponding with them didactic theories are presented:

Traditional model-serves transmission of knowledge, culture, values and opinions. It is based on the fact that the school grounds on autocratic relations, that are based on the teacher's domination over the student. The teacher controls students' activity and plays the role of the authority on knowledge and values. In the teacher-student dialogue, the rules are strictly appointed, that means that the teacher is the one who provides the knowledge, asks questions and simultaneously checks the level of students' mastery of information and skills.

Romantic model-assumes personal development of an individual. The essence of this theory assumes that the teacher should take care of the individual development of all his students. He or she is to create favorable atmosphere of the dialogue through decreasing the distance between teacher and student. Respect for the student's subjectivity is conducive to establishing personal connection and the authentic dialogue. The teacher and the student are creators of questions.

Progressive model-contributes to the social change. According to it, school should make students familiar with problems and conflicts of functioning in the social life, and it also should teach them how to solve such issues. The teacher should treat the student like his partner, trust him, and listen carefully to the student's questions and should not impose his or her own point of view, which make the genuine dialogue possible.

Questions are the elementary units of the educational dialogue, certain permanent elements of the didactic communication in various models and theories of education. They can perform various functions. The didactics considers questions intellectual cognitive tools that are used by the intellect to understand certain phenomena, states of things and people. Questions are didactic assignments with the help of which the teacher is able to evoke various cognitive activities of students, and is able to regulate the course of these activities [2]. The character and the structure of the question and the situational context in the frames of which the question occurs in the didactic process decide about the course of the didactic communication and the character of changes that were made in personalities of partners of the dialogue, especially in the student's personality.

2. In searching for the model of the educational dialogue in the school of tomorrow

M. Śnieżyński writes that: «speaking and especially asking questions is the chance for learning democracy. In the educational activity the question should be treated as the nucleus of wisdom, the nucleus of the communication between people» (Śnieżyński, 2004, p. 131) But, the course of the communicative processes in schools is rather a reflection of teacher's beliefs on the issue of the teaching-learning process. According to D. Barnes, it may result in two models of teachers: the teacher of "transmission" and the teacher of "interpretation". The teacher of "transmission" presents centralized attitude toward the educational communication, all his or her verbal contacts with stu-

dents are the main means of the transfer of knowledge. Grading and correcting of student's school achievement according to the standards of formal knowledge from curriculums and textbooks become the main task of the teacher. The relations between teacher and student are unequal, asymmetric i.e. the teacher asks questions mainly to receive the student's answer, what corresponds with the standards of so-called textbook knowledge. The teacher's questions have mostly imitative character. According to D. Barnes, the educational attitude of the teacher of "interpretation" is more open to knowledge in the form of the student's capability to transfer it, to thoughts organizing and to creative educational activities. The criteria of the student's school achievements are the result of the dialogue, of the interaction with others and of the partnership between teacher and student in constant gaining of knowledge. The organization of the educational dialogue becomes the main task of the teacher and the content of his or her educational attitude. The teacher of "interpretation" should have many predispositions, such as:

- ability to creating the school informational environment, which effects in cognitive and educational activity of students;
- ability to creating the communicative situation and the teacher-student relation that have two subject;
- ability to supporting the student's development, to respecting student's rights and to directing the educational communication on the student's development;
- ability to self-creation, to developing own individuality and to creating the picture of himself or herself;
- ability to innovation and realization of the school educational aims not according to the rules of the replication, but to the realization of these aims in the innovating way, to shaping students according to current existential needs and his or her own creative ability.

M. Śnieżyński defines dialogue as: «the mutual exchange of thoughts of at least two persons in which there is an exchange of the roles of sender and receiver with the full respect to rights to the subjectivity of the dialogue's participants and the respect to the right to own opinions in order to the mutual acquaintance and understanding that leads to close mutual relations» (Śnieżyński, 2001, p. 9).

J. Tarnowski considers the dialogue in three aspects, as a method, a process and a defined attitude. The method of the dialogue is, according to him, kind of a way of education in which the subjects aim at mutual understanding, close relations and cooperation. The process of the dialogue takes place when at least one of the elements embraced in the method is taken into account. The dialogue attitude can be defined as readiness for opening to understanding, close relations and cooperation within bounds of possibility in reference to the environment (Tarnowski, 2003). The complementary aspect of understanding of the dialogue as the way of communication is the consideration of it in the category of values because, at one hand «people are entitled to the dialogue [...] and the whole people's world is immersed in the space of values» (Sawicki, 1996, p.136); and on the other hand «good and truth are the essence of the dialogue. The dialogue can not exist without them» (Królca, 1998, p. 34). Only the comprehensive approach to the dialogue, which considers J. Tarnowski's three aspects of the dialogue, creates conditions for the properly understood communication in the didactic-educational process. According to M. Reut, if one wants to fully accomplish the dialogue postulate, one need to respect the following rules:

- dialog is not a method that can be considered instrumentally as a useful way of achieving something, for example defined cognitive and educational effects. Obviously, one can "obtain" and "achieve" a lot through the dialogue, but when it starts to perform the role of the strictly technical instrument (when it is used with such an intention) it is not the dialogue anymore;
- the dialogue is not a play that assumes previously written system of roles and situations (neither in the overt nor in the discreet way). It does not mean that we are to deal with complete freedom or complete lack of rules, it simply means that the rules of the dialogue are not established arbitrarily or superiorly;

- joining the dialogue is not free of risk, it requires from one to realize that one can not predict everything. One can not also assume at the start where one should finish with so-called “positive result” (one can also not treat the necessity of obtaining the “positive result” as the main aim of the dialogue);
- dialoguing is not an act (nor a complex of acts), it is a process, a discussion. It means that one can not consider the dialogue situations as closed, isolated sets, sequences of situations that have their beginning and end that gives the “positive result”, nor treat the dialogue as the “elimination of the problem” and the re-establishment of the natural state of harmony (the lack of difficulties);
- the conception of the dialogue that presents the procedural character of cognition assume neither subjectivism nor agnosticism. The truth “is”, but we do not know it, it is not something that can be owned. It does not exist in the ready-made outside the dialogue either. Moreover, we do not have any ready-made universal criteria of distinguishing truth from falsehood. We learn together which does not mean that we do it harmoniously or collectively, just the opposite – we acquire knowledge differently (and, the dialogue makes the communication possible);
- dialogue is not simply the opportunity for noticing, or for qualification of differences between the point of view that is considered to be the very own opinion and the different standpoints. It means that one’s own arguments can become uncertain for one. But, the dialogue can be disturbed by both: dogmatic adherence to these arguments or abandoning of protection of one’s opinions.
- “agreement” or resignation from otherness are not the aim of the dialogue. It does not also come of the limitation of experiences of noticing in otherness things that are typical, but of the authentic experience of the otherness;
- dialogue is not a criticism, relieving oneself from some kind of an uncertain knowledge or revealing of the more certain knowledge, but simply a searching for it;
- dialogue can not be organized like the artificial deliberate discussion, it is not one of many educational and didactic methods, but it is the “way of behaving” (i.e. the base of every educational situation);
- there are no dialogue specialists, so no one can be instructed or taught in dialoguing, the dialogue means equal chances for the dialoguing sites;
- concept of the dialogue does not assume the elimination of mistaking, the elimination of prejudices, it can not guarantee knowledge, certainty and infallibility;
- science is not the base of dialogue, scientific knowledge does not enable the dialogue nor provides the rules for it. It is the dialogue that may enable science to join the dialogue through cancelling its mono-logics. It is impossible in the situation when positivistic self-consciousness of science assumes manipulative relation to objective reality;
- understanding assumed in the dialogue is not the unilateral relation like in the scientific research. We can not consider it in the terms of “the researcher in the face of the object”, but in the terms of various opinions, we ourselves, and things we ask about. All these do not exist independently, they belong to common reality of human experience;
- dialogue does not assume unlimited freedom of understanding, i.e. the overtaking attitude in order to understand; it is the opening to otherness, to things one may not understand. It is only the beginning of understanding;
- in the dialogue we ask, because we do not know, because we want to learn, not in order to obtain desired answer (Reut, 1992).

So, proper teaching and educating in the dialogue and to the dialogue should above-all assume double-subjectivity of the relation between adults (teachers, form-teachers, parents) and child; the relations: teacher-student, form-teacher-pupil are not merely asymmetric because student and a pupil personalities influence the teacher, what leads to the mutual exchange of personal values and the unity of people that is oriented toward the truth and good (Butrymowicz, 1998).

In order to complete accomplishment of the requirement of the subjectivity, one should put constant attention to the following proprieties:

- every student is unique;

- every student has an inalienable right to harmonious and comprehensive development;
- every student is a free and unique person;
- every student has a right to make mistakes;
- every student has a lot of good;
- every student is thinking and feeling person;
- every student has the right to dignity and intimacy;
- every student has the right for free speech (Śnieżyński, 2001).

W. Andrukowicz maintains that “the effective process of the interpersonal communication requires subjects who are able to modify and organize own behaviors according to changing expectations and relations of the sender and the receiver of the message” (Andrukowicz, 2004, p. 74). The author distinguishes acroamatical and erothematical competences. These competences define abilities and opportunities for asking and answering on questions, and shaping of passing the message in the form of monologue or dialogue. The erothematical competences refer to «the ability of spontaneous reaction to the changing situation of the communicating person». They base on anticipation, description, provocation etc. They express through the ability for obtaining information with the use of questions. The acromatical competency is the ability for sending messages that include knowledge and the abilities that pass the sense and the content of the information (*Ibidem*). Acquiring and improving of these competencies by teachers, especially the erothematical one, may be one of the factors that enhance the effectiveness of the educational dialogue.

3. Questions in the process of educational communication

School «as the place of organized educational processes creating characteristic norms of selection of linguistic means, which are obligatory for the teacher and the student in their mutual relations, permits qualitatively varied communicative behaviors» (Wawrzyniak-Beszterda, 2002, p. 37). When the school communication makes the teacher and the student two cooperating and co-working together people, «who are both open to the other side and are ready for speaking and listening» (Śnieżyński, 1998). However, the thing that differentiates the every-day communication and the class-communication makes the participants of the school communication - the student and the teacher can not choose the forms of communication freely, and according to D. KlusStańska (2000), the dominating way of the usage of language creates specific linguistic climate in everyday school class contacts. Unfortunately, this climate has often the following characteristics:

- lack of trust toward spontaneous speaking;
- legality of the everyday language is restricted;
- transferring of the rules of the written language;
- asymmetry of the linguistic rules;
- degradation of the students' language;

and above-all the conviction that the methods develop the speaking skills not through experiencing the situation of speaking but through listening (*Ibidem*). The child as a participant of communication is influenced by the adult person's style and the way of communication, which is expressed through the use of the diversity of the linguistic forms while creating relations, showing intentions and while demonstrating oneself and one's personal world (Rostańska, 2010). Through contact with the adult, the child creates his/her own linguistic and communicative capital, which – according to Pierre Bourdieu – «is especially important in first years of the child's schooling when the understanding of the language and the skills of using it are the basic object of grading by teachers» (Bourdieu & Passeron, 1990, p. 128).

Question, as the inseparable element of the process of educating, should express willingness to deepen the relation with other person. In the process of the interpersonal communication questions are formulated by the person, who:

- does not know something and wants to satisfy his/her interests in order to learn something and to know how to do something;

- knows, can, but is not certain if the answer is correct;
- knows the answer partially and asks because he/she wants to make the answer complete;
- knows the answer, but does not know if the others know it too;
- wants to teach somebody or to make somebody interested or curious;
- intends to explain the unaware person that he/she is wrong;
- intends to define the extent of the resistance to suggestions, to wrong theories in order to check the ability to thinking on one's own (Racinowski, 1967).

The following questions occur: what are the intentions of teachers who ask questions to students? Do teachers with the help of questions encourage students to be active in asking questions? Do the formulated questions are the elements of the authentic educational dialogue?

In constructing the subjective experiences, which allow double-subjectivity to operate during the dialogue, the main role belongs to interactions in which the following rules are obeyed:

- mutuality of taking and giving;
- alternately taking of the first and the second position in the parallel pair (an action responds to other action e.g. welcome- welcome, question- answer etc.);
- changing of the roles performed in the interpersonal contact;
- achieving common conclusions (Szempruch, 2005).

In the educational practice, teachers do not only form certain expectations on the types of behavior they approve, but during every lesson their questions, tones of their voices, gestures, attitudes, their reactions on students' answers and their general behavior show what ways of using of the language they expect from students. The teacher and the student create the social context, i.e. the system of communication which shapes the range of linguistic strategies that are used by students (Barnes, 1988). In the hitherto functioning education exists a stereotype, a scheme of construction of conversation that is based on preparing and asking apparent questions, which "do not really ask about anything", to children. To the most characteristic ones, one may include question asked for example in kindergartens on every occasion, day by day, e.g. "What season of the year do we have now?" and expecting the answer that is also formed according to the pattern – "Now, we have... spring, fall, winter". M. Królica maintains that it is a "artificial, empty 'dialogue'", a shallow, pointless conversation – idle talk. It is a great art to know how to ask questions and how to answer to the child in a way that helps it to understand the sense of the world, things and people. To improve this art one should remember what the dialog is, that the dialogue is valuable and that the dialogue happens in the truth and the good. The child embraces all these values" (Królica, 1998).

4. Conclusions

The multi-dimensional description of the dialog presented here allows to state that the dialogue is possible and even necessary for the realization of the child's educational processes. It is reasoned not only by the essence and the features of the dialogue, but also by the child's attributes, new curriculum concepts and noticeable features of the process of the child's early education. In the teaching-learning process the teacher should not claim the right to the only one acceptable rightness, and his/her pedagogical knowledge can not be the knowledge of the just expert, but the skill for opening to new experiences and the ability of listening to what the student want to say.

In order to create conditions for the authentic dialogue in the course of communication with the student, the teacher should create an appropriate atmosphere of the dialogue during his/her classes, which helps the child not to feel the mental burden. The child presents all his capabilities, is not afraid of facing new, hard and surprising tasks. The atmosphere of friendship, respect and mutual acceptance have the beneficial influence on the enhancing the possibility of the spontaneous, open, warm reactions in mutual relations between teacher and student and between students. The child can ask questions freely, and knows that it has a right to make mistakes. The teacher is really interested in child's problems, he is able to listen to students and give right answers to child's question, the answers that satisfy child's curiosity and encourage to further consideration an improvement of

the knowledge about the particular subject. In the light of the cited standpoints, it is very hard to dialogue in a non-arbitrary, reflective, valuating way along with obeying identical roles and chances for communication by both sides. However, only such critical analysis makes the teacher realize the value and the complexity of this process simultaneously determining the course of teacher's actions in the scope of the selection of cognitively valuable and open questions. The following maxim of Albert Einstein inclines to reflection on the quality of the questions in the educational dialogue: "Most of teachers waste time on questions that are aimed at pointing things which the student does not know, whereas the real teacher, while asking questions, tries to reveal things that the student knows or is able to learn".

Notes

[1] For more information on this issue, see: B. D. Gołębnik, *Szkoła– kształcenie– nauczyciel* (en. School-Education-Teacher [in:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. (en. Pedagogy. The Academic Textbook), Part II, ed.. B. Śliwerski, Z. Kwieciński, PWN, Warsaw 2003, from p. 117.

[2] For further information on this issue, see: W. Kojs, *Kategorie poznawcze w procesie uczenia* (en. Categories of Cognition in the Educational Process), "Przegląd Oświatowo-Wychowawczy" (en. „Educational Review”) 1980, No. 1; W. Kojs, *Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym* (en. Didactic Assignments in the Primary Education), The University of Silesia, Katowice 1988.

[3] For more information on this issue, see: D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia* (en. Teacher and Students . From communication to education), WSiP, Warsaw 1988.

Pytania jako jednostki dialogu w procesie komunikacji dydaktycznej.

“Postawienie pytania jest – całkowicie wbrew potocznym mniemaniom - trudniejsze niż odpowiedzi. Sztuka zapytywania, jest sztuka kontynuacji zapytywania, to zaś znaczy, że jest sztuką myślenia...”

H. G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, 1993

1. Kontekst rozważań

Komunikacja szkolna była i jest przedmiotem wielu badań i analiz, stanowiąc pedagogiczny obszar badawczy dostarczający empirycznych egzemplifikacji i wskazań dla praktyki edukacyjnej. Analizie poddaje się cechy języka, jakim posługują się nauczyciele w dydaktycznej komunikacji, wzorce porozumiewania się nauczyciela i ucznia w świetle teorii komunikacji, jak i kody porozumiewania się nauczycieli i uczniów w swoistej, szkolnej pragmatyce językowej w socjologicznym aspekcie edukacji. Edukacja szkolna, sprowadzana do porozumiewania się jej uczestników (Denek, 1998), przyjmuje formę dialogu edukacyjnego. Nośność reguł dialogu komunikacyjnego, rozumianego tutaj jako «konstrukcja pytań i odpowiedzi, której celem może być uzyskanie odpowiedzi przez pytającego» (Rutkowiak, 1982, s. 28), odzwierciedla się w tzw. aktach komunikacyjnych, które należy rozpatrywać w trzech aspektach: illokucyjnym, lokucyjnym i perlokucyjnym, czyli z uwzględnieniem intencji mówiącego, treści wyrażonego sądu oraz skutku, jaki dana wypowiedź rzeczywiście wywarła na odbiorcy. Skuteczność aktu mowy zależy więc od czterech warunków: warunku przygotowawczego (musi istnieć możliwość wykonania czynności przez słuchacza, na której zależy mówiącemu), warunku szczerości (mówiący musi chcieć, aby słuchacz wykonał dana czynność), warunku wyrażonego w treści sądu (słuchacz powinien znać i rozumieć treść sądu) oraz warunku podstawowego określającego treść intencji (intencja mówiącego powinna zostać właściwie zrozumiana przez odbiorcę aktu mowy) (Kurcz, 1992). Tak więc przebieg komunikowania się nauczyciela z uczniem w dużej mierze wyznaczony jest przez preferencje i zachowania nauczyciela w roli nadawcy komunikatów, a aktywność uczniów jest pochodną rozumienia pojęcia aktywności przez nauczyciela, który w znaczny stopniu decyduje o tym, czemu ma służyć język w procesie uczenia się. Ponadto, dialog edukacyjny nie jest czymś wyizolowanym z szerszych kontekstów rzeczywi-

stości szkolnej. Reguły porozumiewania się oraz struktura komunikowania określone są przede wszystkim daną koncepcją i preferowanym modelem kształcenia.

We współczesnej rzeczywistości edukacyjnej mamy do czynienia ze swoistą hybrydyzacją koncepcji i modeli kształcenia i wychowania, rozumianą jako wzajemne przenikanie się, mieszanie różnych poglądów i podejść teoretycznych na temat tego, jak kształcić i wychowywać, jakie funkcje powinna pełnić współczesna szkoła itd. Mimo, iż aktualne paradygmaty edukacyjne, odnoszące się zarazem do określonego sposobu pozyskiwania wiedzy, takie jak kognitywizm, konstruktywizm czy humanizm, zakładają, że wiedza człowieka nie jest jedynie odbiciem rzeczywistości, lecz indywidualną konstrukcją - co oznacza, że uczeń ma być aktywnym podmiotem w procesie kształcenia, a nauczyciel zamiast osoby przekazującej niepodważalną i jedynie słuszną wiedzę ma być organizatorem sytuacji edukacyjnych, stwarzającym dzieciom możliwości działań poznawczych - w praktyce szkolnej nauczyciele preferują różne modele kształcenia, niestety często jednak nadal tradycyjnie nastawione bardziej na nauczanie niż uczenie się. Tymczasem szkoła jako instytucja społeczna zmienia się wraz z kontekstem jej funkcjonowania. Kierunki zmian powinny odpowiadać i sprzyjać rozwojowi zarówno jednostki jak i społeczeństwa. Wymaga to pogodzenia tradycyjnego modelu przyswajania i reprodukcji wartości według potrzeb społecznych z modelem akcentującym potrzebę edukowania człowieka zgodnie z warunkami zmieniającej się rzeczywistości, którą to on powinien zmieniać. Biorąc pod uwagę wymienione wyżej funkcje, wskazuje się na trzy zasadnicze modele szkoły (Gołębiński, 2003) i zarazem odpowiadające im teorie dydaktyczne:

a. model tradycyjny, służący transmisji wiedzy, kultury, wartości i poglądów, polegający na tym, że w szkole panują autokratyczne stosunki, oparte na dominacji nauczyciela nad uczniem. Nauczyciel steruje aktywnością uczniów i występuje w roli autorytetu wiedzy i wartości. W dialogu nauczyciela z uczniem role są jasno wyznaczone, tzn. nauczyciel jest tym, który dostarcza wiedzę, zadaje pytania i sprawdza w ten sposób poziom opanowania przez uczniów wiadomości i umiejętności;

model romantyczny zakładający indywidualny rozwój jednostki. Jego istota zawiera się w tym, że w szkole nauczyciel powinien dbać o wszechstronny rozwój każdego ucznia, wytworzyć korzystną atmosferę dialogu poprzez zmniejszenie dystansu między nauczycielem a uczniem. Poszanowanie podmiotowości ucznia sprzyja nawiązywaniu kontaktu osobistego i autentycznego dialogu. Nauczyciel i uczeń są twórcami pytań;

model progresywny przyczyniający się do zmiany społecznej, zgodnie z którym szkoła powinna ukazywać uczniom problemy i konflikty funkcjonowania w życiu społecznym i uczyć je rozwiązywać. Nauczyciel powinien traktować ucznia jako swojego partnera, obdarzać go zaufaniem, uważnie słuchać pytań zadawanych przez ucznia, nie narzucać własnego punktu widzenia, co umożliwi w pełni autentyczny dialog.

Podstawowymi jednostkami dialogu edukacyjnego, pewnymi stałymi elementami w komunikacji dydaktycznej w różnych modelach i teoriach kształcenia są pytania, które jednak mogą pełnić różne funkcje. Pytania traktowane są w dydaktyce jako intelektualne narzędzia poznawcze, wykorzystywane przez intelekt dla pojmowania, rozumienia zjawisk, stanów rzeczy, ludzi. Pytania są zadaniami dydaktycznymi, za pomocą których nauczyciel może wywoływać różne czynności poznawcze uczniów i regulować przebiegiem tych czynności [1]. Charakter i struktura pytania oraz kontekst sytuacyjny w obrębie którego ono występuje w procesie dydaktycznym, decydują o przebiegu komunikacji dydaktycznej i charakterze dokonanych zmian w osobowościach partnerów dialogu, zwłaszcza ucznia. D. Klus-Stańska (1997) zwraca uwagę na fakt, że dla uczniów pytania nauczyciela stają się swego rodzaju drogowskazem pomocnym im w wyborze treści, sposobów myślenia i działania, uznanych przez nauczyciela za wartościowe i składające się na wiedzę, o którą należy zabiegać. Sposób formułowania pytań decyduje o tym, czy w świadomości uczniów wiedza – jest strukturą statyczną, zastaną, uniwersalną i niepodatną na zmiany, oderwaną od życia, czy też przeciwnie - będzie postrzegana jako dynamiczna, zmienna, hipotetyczna i podatna na twórcze modyfikacje.

2. W poszukiwaniu modelu dialogu edukacyjnego w szkole jutra

Jak pisze M. Śnieżyński: «mówienie, a zwłaszcza zadawanie pytań, jest szansą na uczenie się demokracji. W działalności edukacyjnej pytanie należy traktować jako początek mądrości, początek porozumienia się osób» (Śnieżyński, 2004, s. 131). Przebieg procesów komunikacyjnych w szkole jest jednak odbiciem przekonań nauczyciela na temat istoty procesu nauczania - uczenia się. Może to doprowadzić, zdaniem D. Barnes, do przyjęcia postawy nauczyciela „transmisji” bądź nauczyciela „interpretacji”. Nauczyciel „transmisji” reprezentuje wobec komunikacji edukacyjnej postawę scentralizowaną, a wszystkie kontakty słowne z uczniami są głównym środkiem przekazu wiedzy. Głównym zadaniem staje się ocena i korekta osiągnięć szkolnych ucznia, zgodnie z kryteriami wiedzy formalnej zawartej w programach i podręcznikach. Relacje pomiędzy nauczycielem i uczeniem w procesie komunikacji są nierówne, asymetryczne, tzn. to nauczyciel głównie pyta chcąc uzyskać odpowiedź ucznia, zgodną najczęściej z kryteriami tzw. wiedzy podręcznikowej. Pytania nauczyciela mają głównie charakter odtwórczy. Postawa edukacyjna nauczyciela „interpretacji” jest natomiast, według Barnes, otwarta wobec wiedzy, w formie zdolności ucznia do jej przetwarzania, organizowania myśli i twórczych działań edukacyjnych. Kryteria osiągnięć szkolnych ucznia są więc wynikiem dialogu, interakcji z innymi, partnerstwa nauczyciela i ucznia w ciągłym gromadzeniu wiedzy. Organizowanie dialogu edukacyjnego staje się tu głównym zadaniem nauczyciela i treścią jego postawy edukacyjnej. Nauczyciel „interpretacji” powinien posiadać wiele predyspozycji, a mianowicie :

- zdolność do tworzenia szkolnego środowiska informacyjnego, które powoduje aktywność poznawczą i edukacyjną uczniów;
- zdolność do tworzenia sytuacji komunikacyjnej i dwupodmiotowej interakcji nauczyciel- uczeń;
- zdolność do wspierania rozwoju ucznia, do respektowania jego praw i ukierunkowania komunikacji edukacyjnej na jego rozwój;
- zdolność do autokreacji, rozwoju własnej indywidualności i tworzenia obrazu własnego „ja”;
- zdolność do innowacji i realizacji celów edukacyjnych szkoły nie według zasad replikacji, ale realizacji tych celów w sposób innowacyjny, do kreowania ucznia na miarę współczesnych potrzeb egzystencjonalnych i jego możliwości twórczych [2].

M. Śnieżyński definiuje dialog jako „wzajemną wymianę myśli co najmniej dwóch osób, w którym dochodzi do wymienności ról nadawcy i odbiorcy z pełnym poszanowaniem prawa do podmiotowości ich uczestników, z poszanowaniem prawa do własnych poglądów, celem wzajemnego poznania się i zrozumienia prowadzącego do wzajemnego zbliżenia się osób” (Śnieżyński, 2001, s. 9). J. Tarnowski rozpatruje dialog w trzech aspektach: jako metodę, proces i określoną postawę. Metodę dialogu traktuje jako sposób komunikacji, w której podmioty dążą do wzajemnego zrozumienia, zbliżenia oraz współdziałania, zaś proces dialogu zachodzi wtedy, gdy chociażby jeden z elementów zawartych w metodzie został uwzględniony. Postawa dialogu to gotowość otwierania się na rozumienie, zbliżenie i współdziałanie w miarę możliwości (w miarę możliwości) w stosunku do otoczenia (Tarnowski, 2003). Uzupełniającym aspektem rozumienia dialogu jako sposobu komunikowania się jest rozpatrywanie go w kategorii wartości, ponieważ z jednej strony, „[...] dialog przysługuje ludziom (...), a cały świat osobowy jest zanurzony w przestrzeni wartości” (Sawicki, 1996, s. 136), a z drugiej „[...] istotą dialogu jest dobro i prawda. Bez nich nie ma dialogu” (Królca, 1998, s.34). Tylko kompleksowe podejście do dialogu, uwzględniające wymienione wyżej jego aspekty, stwarza warunki do właściwie rozumianej komunikacji w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Zdaniem M. Reut, chcąc w pełni realizować postulat dialogu edukacyjnego należy przestrzegać następujących zasad:

- dialog nie jest metodą rozumianą instrumentalnie jako użyteczny sposób osiągnięcia czegoś, na przykład określonych efektów poznawczych, pedagogicznych. Jakkolwiek wiele można w dialogu „uzyskać”, „osiągnąć”, to jednak wtedy, gdy zaczyna on pełnić funkcję technicznie rozumianego narzędzia (gdy z takim zamysłem jest stosowany), przestaje być dialogiem;

- dialog nie jest grą zakładającą uprzednio wyreżyserowany układ ról i sytuacji (ani w sposób jawny, ani – tym bardziej – dyskretny). Nie oznacza to, że mamy tu do czynienia z dowolnością i brakiem jakichkolwiek zasad; znaczy to tylko tyle, że zasady te nie są odgórnie arbitralnie stanowione;
 - podjęcie dialogu nie jest wolne od ryzyka; wymaga pogodzenia się z tym, że nie wszystko da się przewidzieć. Nie można też tu w punkcie wyjścia zakładać, jaki powinien być punkt dojścia jako „rozwiązanie pozytywne” (ani w ogóle traktować konieczności uzyskania „rozwiązanie pozytywnego” jako głównego celu dialogu);
 - dialogowanie nie jest aktem (czy też zbiorem aktów), lecz procesem, trwającą „rozmową”. Oznacza to nie tylko nietraktowanie sytuacji dialogowych jako zamkniętych, izolowanych układów, ciągów sytuacji mających początek i koniec, dających „rozwiązanie pozytywne”, ale też w ogóle dialogu jako sposobu „likwidacji problemu” i przywrócenia naturalnego stanu harmonii (braku trudności);
 - koncepcja dialogu, wskazując na procesualny charakter poznania, nie zakłada ani subiektywizmu, ani agnostycyzmu. Prawda „jest”, ale jej nie mamy, nie jest ona czymś do posiadania. Nie istnieje też ona w postaci gotowej, poza dialogiem. Nie mamy ponadto uniwersalnych, gotowych kryteriów odróżniania prawdy od nieprawdy. Poznajemy wspólnie, co nie oznacza, że „harmonijnie” i „kolektywnie”, bo właśnie różnie (A dialog umożliwia komunikację);
 - dialog nie jest po prostu możliwością dostrzeżenia i kwalifikacji różnic pomiędzy – przyjętym jako własnym – punktem widzenia, a stanowiskiem odmiennym. Oznacza on możliwość potraktowania jako niepewnych również własnych racji, zakłóca jednak dialog zarówno dogmatyczne trzymanie się tych racji, jak i niepodjęcie ich obrony;
 - celem dialogu nie jest „uzgodnienie” czy rezygnacja z odmienności. Nie chodzi też o ograniczenie doświadczenia do dostrzegania w inności tylko tego, co typowe, lecz o faktyczne doświadczenie inności;
 - dialog nie jest krytyką, uwalnianiem się od jakiejś wiedzy niepewnej, odkrywaniem pewniejszej wiedzy, lecz poszukiwaniem;
 - dialogu nie można „zorganizować” jako sztucznej celowej dyskusji, nie jest on po prostu jedną z wielu metod (wychowawczych, dydaktycznych), lecz „sposobem bycia” (a więc podstawą każdej sytuacji edukacyjnej);
 - nie ma „specjalistów” od dialogu, a więc nie można być pouczanym, podlegać instrukcjom, dialog to równość szans dialogujących stron;
 - w koncepcji dialogu nie zakłada się, że da się błędzenie wyeliminować, przesąd usunąć, zagwarantować wiedzy pewność i nieomyślność;
 - nauka nie stanowi dla dialogu podstawy, to nie wiedza naukowa umożliwia dialog czy dostarcza zasad. To dialog może umożliwić włączenie się nauki do ludzkiego doświadczenia poprzez zniesienie jej monologiczności. Jest to jednak niemożliwe w sytuacji, gdy pozytywistyczna samoświadomość nauki zakłada manipulacyjny stosunek do rzeczywistości przedmiotowej;
 - zakładane w dialogu rozumienie nie jest stosunkiem jednostronnym, jak w badaniu naukowym. Nie „badacz wobec przedmiotu”, lecz różne poglądy; my sami i to, co pytamy, to wszystko nie istnieje niezależnie, jest w tej samej rzeczywistości ludzkiego doświadczenia;
 - dialog nie zakłada nieograniczonej wolności rozumienia, tzn. wyprzedzającego nastawienia, żeby zrozumieć; jest otwarciem na inność, na niezrozumiałość. To dopiero jest początek rozumienia;
 - w dialogu pytamy, bo nie wiemy, bo chcemy się dowiedzieć, a nie po to, by uzyskać pożądaną odpowiedź (Reut, 1992).
- Tak więc, właściwie pojmowane nauczanie i wychowanie przez dialog i do dialogu powinno przede wszystkim zakładać dwupodmiotowość relacji dorosły (nauczyciel, wychowawca, rodzic) – dziecko. Nigdy relacja: nauczyciel – uczeń, wychowawca – wychowanek nie jest wyłącznie asymetryczna, ponieważ uczeń, wychowanek oddziałuje również swoją osobowością na nauczyciela, co doprowadza do wzajemnej wymiany wartości osobowych i zjednoczenia osób ukierunkowanego na prawdę i dobro (Butrymowicz, 1998). Aby w pełni zrealizować wymóg podmiotowości, należy nieustannie mieć na uwadze wymienione niżej prawidłowości:

- każdy uczeń jest niepowtarzalny;
- każdy uczeń ma niezbywalne prawo do harmonijnego i wszechstronnego rozwoju;
- każdy uczeń jest osobą wolną, ale i niepowtarzalną;
- każdy uczeń ma prawo do popełniania błędów;
- każdy uczeń nosi w sobie wiele dobrego;
- każdy uczeń jest istotą myślącą, ale i czującą;
- każdy uczeń ma prawo do zachowania godności i intymności;
- każdy uczeń ma prawo do swobodnej wypowiedzi (Śnieżyński, 2001).

W. Andrukowicz, twierdzi, iż „skuteczny i efektywny proces komunikacji interpersonalnej wymaga, aby biorące w nim udział podmioty potrafiły modyfikować i organizować własne zachowania w zależności od zmieniających się oczekiwań i reakcji nadawcy i odbiorcy komunikatu” (Andrukowicz, 2004, s. 74). Autor rozróżnia kompetencje akroamatyczne i kompetencje erotematyczne. Kompetencje te określają umiejętności oraz możliwości zadawania pytań i odpowiadania na pytania, a także formowanie monologicznego i dialogowego przekazywania komunikatu. Kompetencje erotematyczne „dotyczą umiejętności spontanicznego reagowania na zmieniające się sytuacje komunikacyjnego bytu [...]”, oparte na antycypacji, opisie, prowokacji itp. Ich wyrazem jest umiejętność odbioru informacji za pomocą pytań. Kompetencja akroamatyczna to umiejętność nadawania komunikatów zawierających wiedzę i umiejętności, będących przekazem sensu lub treści informacji (Ibidem). Nabycie i doskonalenie przez nauczycieli wymienionych wyżej kompetencji, zwłaszcza kompetencji erotematycznych, może być jednym z czynników podnoszących efektywność dialogu edukacyjnego.

3. Pytania w procesie komunikacji dydaktycznej

Szkoła jako «miejsce zorganizowanych procesów kształcenia i wychowania, wytwarzając charakterystyczne normy doboru środków językowych, obowiązujących nauczyciela i ucznia w ich wzajemnych relacjach, dopuszcza w swych ramach jakościowo zróżnicowane zachowania komunikacyjne» (Wawrzyniak-Beszterda, 2002, s. 37) . Kiedy komunikacja szkolna czyni zarówno z nauczyciela, jak i ucznia dwie współdziałające i współpracujące ze sobą osoby, «każda z nich jest otwarta na drugą stronę i jest gotowa na rozmowę i słuchanie» (Śnieżyński, 1998, s. 197). Jednakże to, co różnicuje komunikację codzienną oraz komunikowanie się na lekcji, sprawia, iż uczestnicy komunikacji szkolnej — uczeń i nauczyciel, nie mogą w sposób dowolny wybierać form komunikacji, a dominujący sposób użytkowania języka tworzy — jak to określa Dorota Klus-Stańska — swoisty klimat językowy w codziennych kontaktach w klasie szkolnej (Klus-Stańska, 2000, s. 139). Cechuje go często niestety:

- brak zaufania do roli mówienia spontanicznego;
- ograniczanie legalności języka potocznego;
- przenoszenie reguł języka pisanego;
- niesymetryczność reguł lingwistycznych;
- zmiany kierunku komunikacji;
- deprecjonowanie języka uczniów;

a nade wszystko przekonanie, że metody rozwijają umiejętności mówienia nie przez doświadczenie sytuacji mówienia, a przez słuchanie (Ibidem). Dziecko, jako uczestnik porozumiewania się, poddane jest wpływowi stylu i sposobu komunikacji dorosłego, który to wyraża się poprzez użycie zróżnicowanych form językowych zarówno w tworzeniu relacji, jak i w okazywaniu intencji czy wreszcie w demonstrowaniu siebie i swojego świata (Rostańska, 2010). Dzięki kontaktowi z dorosłym dziecko tworzy swój kapitał lingwistyczny i komunikacyjny, który — zdaniem Pierre’a Bourdieu — «szczególnie ważny jest w pierwszych latach nauki szkolnej, kiedy rozumienie języka i umiejętność posługiwania się nim stanowią podstawowy przedmiot oceny dokonywanej przez nauczycieli» (Bourdieu & Passeron, 1990, s. 128).

Pytanie, jako nieodłączne zjawisko towarzyszące procesowi kształcenia, powinno wyrażać chęć pogłębienia więzi z innym człowiekiem. W procesie komunikacji międzyludzkiej pytanie formułuje ten, kto:

- nie wie czegoś, a chciałby zaspokoić swoje zainteresowania, aby się dowiedzieć, aby się nauczyć, aby umieć wykonać;
- wie, umie, ale jest niepewny, czy odpowiedź jest trafna;
- zna częściowo odpowiedź, pyta, aby tę odpowiedź uzupełnić;
- zna odpowiedź, ale nie wie, czy inni znają tę odpowiedź;
- pragnie kogoś nauczyć, zaciekawić, zainteresować;
- zamierza osobę niewiedzącą wyprowadzić z błędu;
- zamierza określić stopień odporności na sugestię, na błędne twierdzenie, aby zbadać samodzielność myślenia (Racinowski, 1967).

Rodzą się zatem pytania: jakie intencje przyświecają nauczycielom, którzy stawiają pytania przed uczniami? Czy za pomocą pytań nauczyciele zachęcają uczniów do aktywności pytaniowej? Czy formułowane pytania są elementami autentycznego dialogu edukacyjnego?

W budowaniu doświadczeń podmiotowych, umożliwiających podczas dialogu działanie dwupodmiotowe, szczególną rolę odgrywają interakcje, w których przestrzegane są następujące zasady:

- wzajemność brania i dawania;
- naprzemienność zajmowania pierwszej i drugiej pozycji w parze przyległej (jednemu zachowaniu w sposób konieczny odpowiada inne zachowanie, np.: powitanie – powitanie; pytanie – odpowiedź);
- zmienność ról pełnionych w układach interpersonalnych;
- dochodzenie do wspólnych znaczeń (Szempruch, 2005).

W praktyce edukacyjnej nauczyciele nie tylko formułują pewne oczekiwania co do rodzajów zachowania, jakie aprobują, lecz także na danej lekcji lub zajęciach, ich pytania, ton głosu, gesty, postawa, reakcje na odpowiedzi uczniów i w ogóle całe ich zachowania świadczą o tym, jakich sposobów posługiwania się językiem oczekują od uczniów. Nauczyciel - uczeń tworzą bowiem kontekst społeczny, czyli system porozumiewania się, a to właściwie kształtuje zakres strategii językowych stosowanych przez uczniów (Barnes, 1998).

W dotychczasowej edukacji nadal często funkcjonuje stereotyp, schemat budowania rozmów poprzez przygotowywanie i stawianie dzieciom pytań pozornych, w rzeczywistości „o nic nie pytających”. Do najbardziej charakterystycznych zaliczyć można pytania zadawane np. w przedszkolach przy każdej okazji, dzień po dniu, np. „Jaką mamy teraz porę roku?”, i oczekiwanie odpowiedzi, też według schematu – „teraz mamy porę roku ... (wiosnę, jesień, zimą). M. Królicza pisze: „Sztuczny, pusty „dialog”, pusta nic nie wnosząca rozmowa – gadanina. To wielka sztuka umieć pytać i wielka – umieć dziecku odpowiedzieć tak, aby pomóc mu dotrzeć do sensu istnienia świata, rzeczy i ludzi. Tę sztukę doskonalili pamięć o tym, czym jest dialog i o jego rozumieniu jako wartości, o tym, że dialog odbywa się w prawdzie i dobru. Dziecko jest nośnikiem tych wartości...” (Królicza, 1998).

Konkluzje

Zaprezentowany wielowymiarowy opis dialogu pozwala na stwierdzenie, że jest on możliwy i wręcz konieczny do realizacji procesu edukacyjnego dziecka. Jest to uzasadnione nie tylko istotą dialogu, jego cechami, ale także właściwościami dziecka, nowymi koncepcjami programowymi oraz dostrzegalnymi cechami procesu wczesnej edukacji dziecka. W procesie nauczania - uczenia się nauczyciel nie powinien rościć sobie prawa do jedynej racji, a jego pedagogiczna wiedza nie może być wiedzą jedyne go eksperta, lecz umiejętnością otwarcia się na nowe doświadczenia, zdolnością słuchania tego, co uczeń ma do powiedzenia.

Aby stworzyć warunki do autentycznego dialogu w toku komunikacji z uczniem, nauczyciel powinien dbać o wytworzenie w toku zajęć odpowiedniej atmosfery dialogu, dzięki której dziecko,

nie czując obciążenia psychicznego, ujawnia swe pełne możliwości, nie obawia się podejmować zadań nowych, trudnych i zaskakujących. Klimat przyjaźni, szacunku i wzajemnej akceptacji wpływa dodatkowo na zwiększenie się możliwości reakcji spontanicznych, otwartych, serdecznych we wzajemnych stosunkach nauczyciela i ucznia, a także między uczniami. Dziecko może swobodnie zadawać pytania i wie, że ma prawo do błędu. Nauczyciel jest autentycznie zainteresowany problemami dziecka, potrafi słuchać ucznia i udziela właściwie odpowiedzi na pytania dziecka zaspokajając jego ciekawość, ale też zachęcając do przemyśleń i pogłębiania wiedzy na dany temat. W świetle przytoczonych poglądów, prowadzenie dialogu w sposób bezarbitralny, refleksyjny, wartościujący, przy postrzeganiu przez obie strony jednakowych ról i szans komunikacji, jest bardzo trudne. Niemniej dopiero taka krytyczna analiza warunków dialogu uświadamia nauczycielowi wagę i złożoność tego procesu, wyznaczając równocześnie kierunek działań nauczyciela w zakresie doboru wartościowych poznawczo i otwartych pytań.

[1] Zob. szerzej na ten temat: W. Kojs, Kategorie poznawcze w procesie kształcenia, „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1980, nr 1; W. Kojs, Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym, Wyd. UŚ, Katowice 1988.

[2] Zob. szerzej na ten temat: D. Barnes, Nauczyciel i uczniowie: od porozumiewania się do kształcenia, WSiP, Warszawa 1988, s. 137-138.

Bibliography

- Andrukowicz, W. (2004). Dydaktyka komplementarna (en. The Complementary Didactics). Warsaw: The Higher School of Pedagogy of The Society of Public Knowledge in Warsaw.
- Barnes, D. (1998). Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia (en. Teacher and Students. From Communications to Education). Warsaw: WsiP.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). Reprodukcyjność. Elementy teorii systemu nauczania. (en. Reproduction. The Elements of the Theories of the System of Education.) Translated by: Neyman, E., Introduction and ed. Kłoskowska, A. Warsaw: PWN.
- Butrymowicz, M. (1998). Tworzenie dwupodmiotowych sytuacji edukacyjnych jako warunek nowatorstwa nauczycieli klas początkowych. (en. Creation of Double-Subjective Educational Situations as a Condition of the Innovation of Primary Class Teachers) [in:] Nowatorskie tendencje w edukacji wczesnoszkolnej (en. Innovative Tendencies in Elementary Education), Rzeszów: ed. J. Kida, WSP.
- Denek, K. (1998). O nowy kształt edukacji (en. For the New Shape of Education). Toruń: „Akapit”.
- Gadamer, H. G. (1993). Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej (en. Truth and Method. The Outline of Philosophical Hermeneutics), translated by: Baran, B. Cracow: „Inter Esse”.
- Gołębniak, B. D. (2003). Szkoła – kształcenie – nauczyciel (en. School – Education – Teacher) [in:] Pedagogika. Podręcznik akademicki (en. Pedagogy. The Academic Textbook), Part II, Warsaw: ed. B. Śliwowski, Z. Kwieciński, PWN.
- Klus–Stańska D (2000). Konstruowanie wiedzy w szkole (en. Constructing of Knowledge at School), Olsztyn: the University of Warmia and Mazury.
- Kojs, W. (1980). Kategorie poznawcze w procesie uczenia (en. Categories of Cognition in the Educational Process). „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” (en. „Educational Review”), No. 1.
- Kojs, W. (1988). Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym (en. Didactic Assignments in the Primary Education). Katowice: The University of Silesia .
- Królica, M (1998). Dialog- wartość i metoda w edukacji małego dziecka (en. Dialogue-the Value and Method of the Education of Small Children) [in:] Komunikacja, dialog, edukacja (en. Communication, Dialogue, Education.) Part II. Cieszyn: ed. W. Kojs, R. Mrózek, with cooperation of Ł. Dawid, University of Silesia .
- Kurcz, I. (1992). Pamięć. Uczenie się. Język (en. Memory. Learning. Language). Warsaw: PWN.

- Racinowski, S. (1967). Pytania i odpowiedź (en. Questions and Answers). Warsaw: Nasza Księgarnia..
- Reut, M. (1992). Pytanie– nauczanie problemowe– dialog (en. Question– Problematic Teaching– Dialogue) [in:] Pytanie, dialog, wychowanie (en. Question, Dialogue, Education). (pp. 196-198). Warsaw: ed. J. Rutkowiak, PWN.
- Rostańska, E. (2010). Dziecko i dorosły w dyskusji. Doświadczenie komunikacji. Odniesienia edukacyjne (en. Child and Adult in Discussion. Experience of Communication . Educational Reference). Katowice: the University of Silesia.
- Rutkowiak, J. (1982). Pytanie, dialog, wychowanie (en. Question, Dialogue, Education).Warsaw: PWN, .
- Sawicki, M. (1996). Hermeneutyka pedagogiczna (en. Pedagogical Hermeneutics). Warsaw: Semper .
- Szempruch, J. (2005). Czynniki pedagogiczne warunkujące szanse edukacyjne uczniów klas początkowych (en. Pedagogical factors Determining Educational Chances of Students of Primary of Elementary Classes) [in:] Procesy uczenia się i ich uwarunkowanie (en. Processes of learning and their conditioning). Szczecin: ed. K. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko- Pilipczuk, Kwadra.
- Śnieżyński, M. (2001). Dialog edukacyjny (en. Educational Dialogue). Cracow: PAT.
- Śnieżyński, M. (2004). Dialog edukacyjny przepustką do szkoły jutra (en. Educational Dialogue- a Pass to the School of Tomorrow), [in:] X Tatrzańskie Seminarium Naukowe. Edukacja Jutra (en. X Academic Seminars in Tatras. The Education of Tomorrow). Wrocław: ed. K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski..
- Śnieżyński, M. (1998). Zarys dydaktyki dialogu (en. The Outline of The Didactics of The Dialogue). Cracow: PAT.
- Tarnowski, J. (2003). Jak wychowywać? (en. How to educate?). Warsaw: ATK.
- Wawrzyniak–Beszterda, R. (2002). Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne (en. Students' communicative experiences during the lesson. The Empiric Study). Cracow: Impuls.

Buone prassi di orientamento scuola-università. Il progetto “orientare per snodi culturali” del Liceo Classico “O. Flacco” di Bari
di Loredana Perla, Antonio D’Itollo

Di orientamento è possibile parlare in molti modi.

Letteralmente il termine nasce con un significato geografico - *volgersi verso l'Oriente*, cioè verso il punto cardinale della nascita del Sole - e dal campo dello spazio si è progressivamente esteso a tutte le scienze umane, in particolare alla pedagogia e alla didattica laddove oggi indica in generale l'insieme dei processi e dei dispositivi che consentono di dare una direzione alla propria esistenza e un senso alle scelte che costellano la costruzione della soggettività. Il tutto per approdare alla competenza del saper *riconoscere* la propria posizione relativa all'interno del percorso di sviluppo evolutivo che, sempre, in qualsiasi momento della vita, può veder esposta la persona al rischio del *disorientamento*.

L'accezione didattica del significato di orientamento evidenzia, inoltre, come esso non vada considerato soltanto nei termini di sostegno alla decisione di indirizzi scolastici o professionali, ma piuttosto in quelli di un *processo formativo permanente*, volto a far progredire il soggetto verso il traguardo dell'equilibrio affettivo e lavorativo. Del resto la proposta avanzata negli anni Settanta del secolo scorso dall'Unesco a proposito dell'orientamento andava esattamente in questa direzione: "orientare vuol dire mettere in grado l'individuo di prendere coscienza di sé e di progredire, con i suoi studi e la professione, in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana".

In tal senso l'orientamento ha la sua radice nell'educazione personalizzata che si attua nei confronti dell'educando al fine di guidarlo all'esercizio sempre più autodeterminato della libertà personale, in accordo con i valori di vita liberamente scelti (Camiciotti, 1981).

Orientamento scolastico e orientamento personale vengono così a coincidere.

Come scrive infatti Zanniello «senza l'orientamento personale l'educazione resterebbe astratta e inefficace, perché esso è l'applicazione dei fini e dei principi generali dell'educazione alla situazione *hic et nunc* della persona unica e irripetibile che l'educatore ha davanti a sé. Si fa orientamento personale perché il singolo alunno sia capace di prendere, in ogni circostanza, decisioni coerenti con lo stile di vita scelto e proficue per l'ulteriore sviluppo della sua libertà. L'orientamento è una concretizzazione ulteriore dell'educazione» (Zanniello, 1979, p. 24). Pur non trascurando il ruolo che la famiglia e le altre agenzie formative e sociali svolgono in funzione orientativa, si intuisce la centralità del ruolo della Scuola e degli insegnanti nel riuscire a propiziare un orientamento che sia "concretizzazione ulteriore dell'educazione". La Scuola resta il perno del processo di orientamento per due ragioni:

a) per *la possibilità di gestione distesa della variabile "tempo"*. Il tempo (in termini di quantità e di qualità formativa) è dimensione consustanziale alla pratica orientativa. Il processo di orientamento necessita di tempo: tempo per la conoscenza reciproca fra insegnante e allievo, tempo per l'ascolto e la lettura della propria vocazione da parte dell'educando; tempo per l'accompagnamento alla scelta da parte del collegio docente;

b) per *la possibilità di costruzione di una significativa relazione allievo-maestro(insegnante)* quale propedeutica essenziale dell'azione orientativa. La relazione maestro-allievo correttamente intesa (Perla, 2011) rende più operante l'azione orientativa della Scuola perché crea le condizioni per l'attivazione di quel dialogo educativo che, nell'incontro di menti e di cuori proprio di ogni relazione educativa riuscita, apre alla conoscenza delle proprie attitudini e alla valutazione realistica del Sé da parte dell'educando (è questo è obiettivo cardine dell'orientamento didattico!). L'attività docente, in tale direzione, diventa il supporto indispensabile sia per le informazioni che fornisce circa lo sviluppo dell'educando (auspicabilmente in continuità con gli altri gradi e ordini di Scuola), sia per le metodologie che può mettere in campo nel processo di comunicazione didattica. L'azione orientati-

va attua infatti la convergenza di molteplici interventi didattici mirati alla valorizzazione della persona prima ancora che al suo accompagnamento alla scelta.

Entro quest'ultima accezione di significato, cioè di orientamento come "concretizzazione ulteriore dell'educazione", si colloca la proposta progettuale "Snodi culturali" messa a punto dal Liceo Classico "Quinto Orazio Flacco" di Bari in collaborazione con il Servizio orientamento dell'Ateneo dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

La presentiamo subito dopo l'indicazione di alcuni principi didattici che l'hanno giustificata.

1. I principi della pratica orientativa

Gran parte delle ricerche sul tema dell'orientamento (Grimaldi, 2002) evidenzia che un buon modello di formazione orientativa dovrebbe articolarsi sia in senso *cronotopico*, cioè lungo l'asse del *tempo educativo* (cominciando, cioè, il più precocemente possibile, sin dalla famiglia, sin dalla scuola dell'infanzia, aiutando l'allievo a focalizzare sempre meglio la conoscenza/consapevolezza dei propri interessi e delle proprie attitudini), sia lungo l'asse dei *luoghi educativi* (scolastici e professionali), delineandosi nei termini di un accompagnamento razionale alla scelta del proprio personale *progetto di vita* (Perla, 2008).

Qui di seguito richiamiamo i cinque principi-cardine di una didattica orientativa scolastica correttamente intesa.

1.1. Flessibilità

Come è noto, la riforma dell'autonomia scolastica (art.21 L. 59/1997) ha posto le premesse legislative affinché le Scuole possano rimodulare il curriculum nazionale fino al limite del 15% del loro monte ore annuo. Ciò significa poter declinare il principio didattico della *flessibilità* su molti fronti del lavoro d'aula, compreso l'orientamento. La flessibilità costituisce infatti uno degli strumenti principali per la realizzazione di percorsi personalizzati in riferimento soprattutto a due ambiti: *modularità* (ovvero l'organizzazione di percorsi integrativi-aggiuntivi rispetto a quelli previsti dal curriculum ordinario) e *organizzatività* (ovvero razionalizzazione delle risorse di Scuola individuando le aree bisognose di investimento didattico). Del resto è proprio il principio della flessibilità a rendere plurale e differenziata l'offerta didattica di una Scuola, ovvero *adattata* (così come dovrebbe sempre essere) ai bisogni del soggetto cui è rivolta.

1.2. Desiderio

A lungo connotata in senso negativo, oggi la categoria del "desiderio" pare essere tornata al centro di una rinnovata attenzione da parte della riflessione educativa sull'orientamento, non solo per la sua valenza antropologica abbastanza ovvia (quella che ne fa una tendenza umana che muove e orienta l'azione del singolo verso il mondo) ma soprattutto perché, in riferimento al tema, essa pone in luce un problema assai avvertito dagli insegnanti e che pesa come un macigno nel momento in cui l'allievo di scuola secondaria raggiunge la soglia della scelta della facoltà universitaria: quello di una diffusa "caduta del desiderio" fra le giovani generazioni e che, entro l'orizzonte di una società "mucillagine" incapace di integrare le sue componenti, va forse letto come esito di quel processo di desublimazione, come lo ha definito De Rita, che ha investito le esistenze individuali: al desiderio si va sostituendo sempre più l'impulso, oppure, all'opposto, la rinuncia al progetto (e il progetto è desiderio di futuro!). Un orientamento efficace è, dunque, anzitutto educazione del desiderio di progetto, chiarimento del rapporto di coerenza fra mete auspicate e possibilità concrete di conseguimento. E', insomma, porre le basi - sin dalla Scuola secondaria superiore - del *fare esperienza controllata e anticipata* di quanto l'Università offrirà in termini di curricula.

1.3. Autoriflessività

Un terzo principio cardine di una formazione autenticamente orientativa inerisce alla promozione dell'autoriflessività cognitiva ed emozionale dell'allievo.

Si tratta probabilmente del nodo più delicato di qualsiasi percorso orientativo perché orientarsi significa anzitutto *conoscere se stessi*, ovvero *le proprie attitudini e come ci si mette in relazione con gli altri* giungendo, attraverso il *feed-back* che se ne ricava, a una progressiva e più avanzata consapevolezza del Sé. In tal senso un ruolo di grande rilievo è svolto dalle pratiche di *ascolto attivo* dal parte del docente dei bisogni-desideri degli allievi circa il loro futuro. L'ascolto attivo, come è noto, è funzione tutt'altro che marginale nei processi intersoggettivi e si sviluppa solo attraverso un apprendistato rigoroso che insegni a non valutare e a non interpretare pregiudizialmente quanto viene detto dall'altro; a porre domande a chi parla per capire meglio ciò che ha detto e per permettergli di chiarire il suo pensiero; a soffermarsi a raccogliere le idee e le impressioni prima di replicare oltre che, ovviamente, a non interrompere, a non distrarsi o a non monopolizzare i tempi delle comunicazioni. Occorre, nell'ascoltare l'allievo, una reale volontà di capire quello che dice e di assumere il suo punto di osservazione sul mondo.

1.4. Contrattualità

Di derivazione francese (la cosiddetta "Pedagogia del contratto" nasce infatti in Francia negli anni Sessanta anche sulla base della proposta educativa di Freinet dei "piani di lavoro" e del "consiglio" degli allievi), il principio della contrattualità fa leva sulla trasparenza dell'offerta formativa della Scuola e sulla negoziazione degli incarichi/doveri di studio riconosciuti nella relazione docente allievo quali elementi quantificabili e oggettivabili dell'impegno formativo.

Depurata da accezioni di significato eccessivamente funzionalistiche, la contrattualità risulta assai efficace ai fini dell'orientamento poiché attiva l'autoriflessione dell'allievo in riferimento al "disegno del futuro" e al carico dei compiti da assolvere per dare concretezza a quel disegno. Non è un caso che in tutte le pedagogie di matrice cooperativistica (si pensi, solo per richiamare due nomi, a don Milani o al già citato C. Freinet) il "peso" didattico della contrattualità sia elevato: è infatti solo nella logica del raggiungimento del giusto equilibrio fra diritti e doveri di studio che cresce la consapevolezza del proprio sé in formazione e del ruolo (sociale) che per tale sé si intende conseguire.

1.5. Relazionalità

La relazione educativa è la chiave di volta di qualsiasi percorso di orientamento riuscito. Al fondamento dell'apprendere (della motivazione, della volontà, del senso dell'apprendere) vi è, infatti, la *magistralità* del docente che non agisce attraverso esercizi di coercizione o di persuasione, ma, come scrive H. Arendt, è un *augere* l'allievo che vi si inchina obbediente perché percepisce, nei gesti e nelle parole di una relazione magistrale, d'esserne innalzato (Perla, 2011, p. 17). E lì, nella relazione fra *auctoritas* magistrale e consenso dell'allievo, che si gioca la scommessa del "conformismo dinamico" [1] o, più semplicemente, dell'apprendimento all'uso saggio della libertà che è ogni educazione riuscita. L'orientamento è competenza insegnativa che richiede una conduzione esperta: quella di un insegnante-Maestro che sappia iniziare l'allievo con sapienza al dialogo con se stesso e con l'altro. Ma l'insegnante è Maestro, cioè *magis*, di più, anche perché volano del desiderio. E come tale assurge a un ruolo essenziale nei processi di orientamento. L'allievo, infatti, non sceglie di desiderare, sceglie il modello a cui desidera uniformarsi. E il modello è indispensabile affinché il desiderio non resti allo stato di pura tensione psicologica ma si orienti verso degli oggetti definiti (Minichiello, 2002, pp. 19-20). La *maestría* dell'insegnante non è, dunque, solo un comunicare la scienza, l'epistème, ma è un suscitare l'attività interiore dell'allievo verso la ricerca della verità, è un saper offrire, un *saper mostrare direttamente*, direbbe Agostino, ai sensi e all'intelletto dell'allievo, l'oggetto culturale che si vuol far conoscere, affinché questi ne giunga al possesso at-

traverso un atto autonomo della mente. Il Maestro è un *agente ministeriale* (cioè mero trasmettitore-esecutore dell'ordine dettato da altri, in questo caso da Dio) dell'autoapprendimento (Agostino, 1968, p. 26). Questa interpretazione della relazione insegnante-allievo, largamente presente anche nella iconologia della Scuola, spiega la radice delle molte rappresentazioni di magistralità latenti nell'immaginario sociale: ciò che le accomuna è proprio l'idea "ministeriale" di Maestro, laddove invece l'allievo è sempre assunto «come soggetto focale del suo (del Maestro, n.d.r.) universo antropologico» (Damiano, 2004, p. 92).

Flessibilità, desiderio, autoriflessività, contrattualità, relazionalità.

A questi principi si è ispirato il progetto "Orientare per snodi culturali" disegnato dall'équipe del Gruppo Orientamento del Liceo Classico "Quinto Orazio Flacco" di Bari in collaborazione con il Servizio di orientamento dell'Università degli Studi di Bari.

Qui di seguito se ne presentano contesto, contenuti, tratti e proiezioni formative.

Si tratta di un esempio emblematico di buona prassi di orientamento Scuola secondaria-Università di valore paradigmatico per le novità che introduce su due essenziali ambiti di azione didattica: quello della continuità educativa fra un'istituzione scolastica (in questo caso liceale) e l'Università e quello del rapporto consapevole attivato fra l'allievo e i "saperi universitari" "assaggiati" grazie al progetto mentre l'allievo frequenta ancora il percorso della Scuola secondaria.

Vediamo specificatamente.

2. Il contesto del Progetto "Orientare per snodi culturali"

L'introduzione del nuovo ordinamento liceale [2] ha determinato significative trasformazioni nella struttura curricolare e nei quadri orari del Liceo classico riducendo, come è noto, il monte ore settimanale di Italiano [3] e di Geografia, introducendo l'"aggregazione" di quest'ultima alla Storia, [4] anticipando al Ginnasio l'insegnamento delle Scienze Naturali (con il conseguente calo del monte ore nel triennio liceale [5]); assottigliando a sole due ore l'insegnamento della Matematica nel triennio (modifica, quest'ultima, parzialmente bilanciata dall'anticipo al primo liceo dell'insegnamento della Fisica).

Non si è trattato di novità indolori.

Le modifiche, infatti, lasciano intravedere nel futuro prossimo venturo uno scenario di depotenziamento del percorso culturale del Liceo classico [6] e giustificano le preoccupazioni di quanti, e non sono pochi, temono un calo delle iscrizioni, peraltro già monitorato su scala nazionale.[7]

Entro tale sfondo critico è nata l'idea del progetto "Orientare per snodi culturali" messo a punto nell'anno scolastico 2011-2012 in partnership fra il Liceo "Quinto Orazio Flacco" di Bari e il Servizio Orientamento dell'Università degli Studi di Bari al fine di raccogliere la sfida formativa (fattasi più difficile per le ragioni poc'anzi enunciate) di un Liceo classico che sappia "comunicare l'antico", temperando, nel contempo, gli accademismi classicistici che purtroppo ancora allignano nella formazione di molti docenti liceali.

La finalità più a lungo termine del progetto è, infatti, quella di costruire un raccordo stabile di studio e ricerca didattica fra l'istituto Flacco e l'Università di Bari, schiudendo progressivamente la didattica liceale alla sfida di una formazione secondaria autenticamente *orientante* e capace di leggere - dalla parte della cattedra, così come da quella del banco - la complessità dell'apprendimento delle nuove generazioni.

2.1. I contenuti

Il progetto è stato articolato in funzione di due obiettivi di apprendimento specifici:

- 1) consolidare conoscenze, abilità e competenze degli allievi liceali nelle aree culturali del triennio del Liceo maggiormente "toccate" dalla riduzione oraria della L. 133;
- 2) orientare gli allievi alla scelta post-secondaria attraverso una conoscenza *esperienziale* (e non meramente *informativa*) dell'offerta di alcuni corsi di laurea universitari.

Gli *snodi* nei quali si articola il progetto costituiscono, infatti, un ampliamento strategico del curricolo ordinario del Liceo classico [8] con contenuti di sapere estrapolati dai curricula universitari e realizzati grazie alla partecipazione dei docenti di alcune Facoltà dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

Le norme che giustificano il progetto sono soprattutto due: la *Raccomandazione* del Parlamento Europeo del 2006 (che, come è noto, pone l'accento sulla promozione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente dello studente) [9] e il *Nuovo Obbligo di istruzione* [10] che ha introdotto nella Scuola secondaria di II grado i quattro *assi culturali* [11] di costruzione del curricolo secondario.

A livello territoriale, invece, la cornice entro cui il progetto si iscrive è la Convenzione stipulata il 18 marzo 2010 tra la Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia e l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro finalizzata a promuovere partnership per la realizzazione di percorsi di *orientamento* da svolgersi presso le Scuole e/o l'Università o con modalità *on-line* e di percorsi formativi laboratoriali di livello post-secondario ai quali possono partecipare gli studenti degli Istituti di istruzione secondaria di II grado convenzionati.

Le competenze acquisite in uscita da tali percorsi possono essere validate con un apposito esame e con una certificazione utile per il riconoscimento di crediti universitari, nel rispetto degli ordinamenti didattici dei corsi di studio universitari e della normativa di riferimento [12].

Come si intuisce, il progetto "Snodi culturali" in qualche modo "compensa" le "restrizioni" del curricolo liceale introdotte dalla L. 133/2008, offrendo nel contempo agli allievi liceali l'opportunità di fare esperienza concreta di moduli di attività delle Facoltà universitarie verso le quali si orienteranno nella scelta post-secondaria. Se la sperimentazione andrà a regime, come ci auguriamo, il canale comunicativo fra Liceo Classico e Università potrebbe consolidarsi e assumere i tratti di un modello replicabile di orientamento scolastico post-secondario.

2.2. L'organizzazione

La valenza orientativa più rilevante del progetto "Snodi culturali" è infatti nella *istituzionalizzazione* del rapporto tra Scuola ed Università che insiste sulla *durata*: il raccordo copre infatti l'intero arco temporale del triennio liceale [13].

Capitalizzando alcune esperienze pregresse dell'Istituto Flacco [14], il *focus* delle pratiche del progetto è stato portato sulla promozione e responsabilizzazione dello studente e sulla valorizzazione delle sue risorse personali in funzione dell'inserimento universitario e lavorativo [15].

Sotto questo profilo risultano illuminanti le indicazioni già offerte dal MIUR in materia di orientamento post-secondario ed universitario e dai contenuti degli allegati dei "Progetti generali", in cui si afferma con chiarezza che: "(...) Il rapporto tra scuola e università deve mirare alla reciproca integrazione, così da garantire allo studente una formazione che riduca al minimo lacune e ridondanze, e che garantisca la piena spendibilità di quanto acquisito in ogni fase dell'iter formativo"[16]. E ancora, evidenziando il ruolo di orientamento in ingresso che le Università sono chiamate a svolgere, anche in funzione dell'acquisita autonomia, il testo opportunamente rimarca che: "(...) Le università, a loro volta, possono finalizzare i loro servizi alla diffusione delle conoscenze sugli ambienti di studio universitario e alla realizzazione di brevi esperienze (ricerche, seminari, attività di laboratorio, ecc), che permettano un'integrazione dell'apprendimento scolastico e la continuità dei processi formativi"[17].

Si tratta dunque di dar corso a quanto già le norme indicano da tempo e che, probabilmente, solo alcune resistenze all'innovazione impediscono di trasformare in progetti-pilota sperimentali.

Il progetto "Snodi culturali" agevola in particolare negli studenti liceali la costruzione di percorsi disciplinari di sostegno delle motivazioni di base e di orientamento alla scelta post-diploma, fornendo adeguate conoscenze specifiche e competenze trasversali [18]. In più. Esso promuove una riflessione-valutazione critica delle proprie inclinazioni.

Esso prevede l'avvio di quattro snodi-percorsi rivolti (a partire dall'a.s. 2012-2013) agli studenti del triennio del Liceo di nuovo ordinamento:

lo snodo filologico-linguistico,
 lo snodo giuridico-economico [19],
 lo snodo scientifico-sperimentale,
 lo snodo matematico-scientifico [20].

Le attività previste in ciascuno snodo avranno carattere opzionale, saranno svolte in integrazione all'orario scolastico ordinario e, una volta scelte dallo studente, diventeranno parte integrante del curriculum scolastico e formativo di ciascuno (art. 8 del DPR n. 275/99) [21].

Il mediatore didattico elettivo per lo svolgimento delle attività sarà il laboratorio col coinvolgimento di un numero limitato di studenti per volta. L'intero processo verrà monitorato dall'Università oltre a prevedere forme di monitoraggio interne all'Istituto.

Il monte ore complessivo previsto per gli snodi (nella loro prima fase di attuazione) sarà di 75 ore, così ripartite: 15 ore in I liceo, 30 in II liceo, 30 in terzo liceo classico. Tale "pacchetto orario" potrà essere modularizzato seguendo l'articolazione e l'organizzazione didattica dei singoli snodi, sulla base delle attività concordate da Scuola e Università insieme, delle sedi in cui esse si svolgeranno, dei docenti che vi si impegneranno. A conclusione di ogni anno scolastico, agli studenti sarà somministrata una prova strutturata concordata tra le parti (Scuola e Università). Una volta superato tale "esame", gli studenti potranno accedere al credito formativo. Al termine del percorso triennale gli studenti sosterranno una prova finale superata la quale potranno accedere ad un *bonus* in termini di crediti scolastici e universitari, come peraltro previsto dalla citata convenzione stipulata nel 2010 tra Università ed Ufficio Scolastico Regionale [22].

2.3 Tratti e prospettive formative

Quali i tratti formativi più significativi che caratterizzano il progetto?

Quali prospettive esso lascia intravedere?

Sono diversi, tutti parimenti importanti se li riguardiamo dalla prospettiva dell'orientamento scolastico.

Anzitutto una reale concretizzazione del principio enunciato all'inizio della *flessibilità didattica*.

L'articolazione didattica prevista dal progetto ha infatti il vantaggio di lasciare inalterato il piano di studi dell'ordinamento liceale, configurando la libertà di aggiungere un modulo opzionale. L'aggiunta non implica modifiche all'organico della Scuola, né obbliga a una rimodulazione dell'organizzazione delle classi liceali. I moduli degli snodi (di 6-8 ore ciascuno) possono essere svolti in coda alle lezioni.

In secondo luogo una *contrattualità trasparente* e condivisa fra Scuole e Università, fra studente che sceglie e Istituto che riconosce la scelta con crediti formativi spendibili.

Il progetto "Snodi culturali" prevede una forma di intensa cooperazione nella progettazione e nello svolgimento dei moduli didattici fra Scuola e Università e ha costantemente come *focus* lo studente, le sue potenzialità, le sue aspettative, i suoi possibili orizzonti professionali. I moduli sono affidati a docenti universitari delegati dai rispettivi corsi di laurea e coinvolti pienamente nelle attività di valutazione e di riconoscimento dei crediti [23]. Inoltre, nella logica dell'orientamento professionale, i percorsi prevederanno la possibilità di un coinvolgimento ulteriore di aziende ed enti pubblici e privati [24] entro le attività previste dal progetto, allargando la rete delle cooperazioni fra Scuola-Università-Territorio [25].

Ulteriore tratto significativo del progetto è l'innovatività della concertazione che ha portato all'esito progettuale [26]. Ne richiamiamo brevemente le fasi.

La prima stesura dell'idea progettuale (ad opera di chi scrive e di un gruppo ristretto di docenti del Liceo) è stata inizialmente negoziata e condivisa con i delegati degli uffici amministrativi e didattici

dell'Università [27]. Chiarita la cornice strutturale entro cui inscrivere il percorso, si è passati ad esaminare e a discutere il mosaico delle attività e dei mediatori didattici, prima in un'unica assemblea plenaria (cui hanno partecipato i rappresentanti delle Facoltà interessate alla sperimentazione), eppoi in quattro commissioni di lavoro miste composte da docenti afferenti alle strutture di raccordo didattico dei diversi ambiti universitari e dai docenti del liceo [28].

Il lavoro delle commissioni è stato finalizzato a individuare discipline e contenuti integrativi che caratterizzassero i moduli didattici, nonché i relativi obiettivi didattici e a predisporre test intermedi e conclusivi che saranno utilizzati in fase realizzativa [29]. Si è poi convenuto di individuare un tutor scolastico e un tutor universitario con il compito principale di monitorare le attività del proprio "snodo" e di istituire un canale continuo di comunicazione tra Scuola e Facoltà universitaria coinvolta dalle attività.

Ogni commissione di lavoro ha poi prodotto una "programmazione triennale" per ciascuno "snodo", individuando i nuclei dei saperi essenziali da promuovere e le competenze che si intenderà valorizzare nei percorsi (anche capitalizzando il lungo lavoro di studio e ricerca compiuto dai dipartimenti disciplinari del Liceo Flacco), in raccordo con quanto richiesto dall'Università in termini di competenze di accesso.

In questi ultimi mesi il Liceo Flacco ha avviato una serie di attività di informazione per l'utenza sugli obiettivi formativi del progetto "Snodi culturali", coinvolgendo gli studenti e le famiglie [30].

I risultati di questa fase consultiva sono stati inaspettati: l'adesione degli studenti è stata del 90%. Su 209 iscritti e frequentanti, ben 189 studenti di prima liceo classico – a partire da febbraio 2013 – frequenteranno i nuovi percorsi di orientamento Scuola-Università [31].

Si tratta di un risultato che va letto nei termini di una grande rilevanza didattica.

Esso dimostra l'attenzione che famiglie e studenti riservano alle iniziative di orientamento post-secondario.

Ed è la dimostrazione di quanto sia importante che Scuola e Università raccolgano la sfida dell'orientamento perché essa è espressione di un bisogno diffuso dei ragazzi. Una sfida che, però, dovrebbe rispondere a precisi criteri educativo-didattici:

- a) il primo è che un progetto di orientamento dovrebbe costituire un intervento integrato e non meramente accessorio del curriculum delle Scuole;
- b) il secondo è che la pratica di orientamento dovrebbe configurarsi nei termini di una proposta di accompagnamento piuttosto che di conduzione meramente informativa verso il livello post-secondario;
- c) il terzo è che il processo di orientamento non dovrebbe mai essere delegato ad agenzie extrascolastiche (e con esse, spesso, alla mitologia dei test psico-attitudinali), ma concordato e costruito *didatticamente* dall'istituto scolastico in partnership con le Università;
- e) l'ultimo è che l'orientamento, in ragione della sua rilevanza educativa, dovrebbe costituire un'occasione di costruzione-consolidamento della continuità verticale e orizzontale fra i diversi ordini di Scuole e fra la Scuola Secondaria e il segmento successivo post-secondario dell'Alta Formazione.

Il lavoro non è lieve, ma le idee e le risorse non mancano.

Note

[1] L'espressione è di Antonio Gramsci (1975, p. 1537) che la usa per indicare il conformismo a determinati saperi, valori, condotte cui educare i giovani al fine di promuoverne l'autonomia.

[2] Dall'a.s. 2010-2011, con l'entrata in vigore del DPR 15 marzo 2010, n. 89, recante "Revisione dell'assetto ordinativo, organizzativo e didattico dei licei ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del D.Lgs 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla Legge 6 agosto 2008, n. 133".

[3] La riduzione del monte ore della cattedra di Lettere nel biennio del liceo classico (da 18 a 16) e l'obbligo di formare cattedre di Lettere a 18 ore, in mancanza di discipline con 2 ore settimanali (come erano, invece, Storia e Geografia), hanno reso necessaria l'attribuzione della stessa ad almeno due docenti (circostanza già collaudata e di per sé non negativa), ma ha creato nelle scuole medio-grandi una conseguente parcellizzazione degli insegnamenti.

[4] Con un unico voto (orale). Solo ricorrendo ad un calcolo ragionieristico (finalizzato a mantenere il monte ore settimanale del ginnasio entro 27 ore, per far posto a 2 ore di Scienze Naturali) si spiega l'anomalo accostamento di due discipline che hanno certamente nella pratica didattica molti punti di contatto, ma che mantengono intatti e distinti i propri statuti epistemologici, come distinti restano i programmi, in cui mai si fa riferimento alla neonata "Geostoria".

[5] Le 2 ore settimanali di Scienze Naturali introdotte nel biennio sono un opportuno adeguamento del liceo classico agli altri indirizzi scolastici (v. D.M. n. 139/2007), ciò comporta la riduzione del monte ore complessivo triennale dell'area delle Scienze Naturali (Chimica, Biologia e Geografia Astronomica), che passa da 9 (4 – 3 – 2) a sole 6 ore (2 per ciascuno dei 3 anni).

[6] Di fatto ridotto allo studio dell'"antico", come si evince dalla lettura del profilo culturale e professionale dello studente. «*Il percorso del liceo classico è indirizzato allo studio della civiltà classica e della cultura umanistica. Favorisce una formazione letteraria, storica e filosofica idonea a comprenderne il ruolo nello sviluppo della civiltà e della tradizione occidentali e nel mondo contemporaneo sotto il profilo simbolico, antropologico e di confronto di valori. Favorisce l'acquisizione dei metodi propri degli studi classici e umanistici, all'interno di un quadro culturale che, riservando attenzione anche alle scienze matematiche, fisiche e naturali, consente di cogliere le intersezioni tra i saperi e di elaborare una visione critica della realtà. Guida lo studente ad approfondire ed a sviluppare le conoscenze le abilità e a maturare le competenze necessarie*» (Legge 6 agosto 2008, n. 133).

[7] Le iscrizioni (dati MIUR, visionabili sulla *home page* del sito www.istruzione.it) al primo anno di scuola superiore (a.s. 2012-2013) presentano un decremento di quasi il 2% dell'area liceale generale, con una significativa flessione dei licei scientifici (1,57%) e dei licei classici (0,86%), a fronte di un aumento complessivo dell'area tecnica pari all'1,11% e professionale (0,87).

[8] Ai sensi dell'art. 9 (*offerta formativa aggiuntiva*) e dell'art. 10 (*offerta formativa integrata*) del DPR n. 275/2000 (*Regolamento dell'autonomia*), e secondo quanto previsto dal nuovo ordinamento di studi secondari di II grado (L. n. 133/2009).

[9] Raccomandazione 2006/961/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio (18 dicembre 2006).

[10] D.M. 22 agosto 2007, n. 139 (*Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*).

[11] Asse linguistico, Asse storico-sociale, Asse logico-matematico, Asse scientifico-tecnologico.

[12] Convenzione 18.03.2010 tra Università degli Studi di Bari Aldo Moro e Direzione Generale dell'U.S.R. per la Puglia.

[13] La convenzione tra Università degli Studi di Bari Aldo Moro e il Liceo Classico "Orazio Flacco" per migliorare il processo di formazione e di orientamento degli studenti, di durata triennale, è stata stipulata l'8 giugno 2011; il Senato Accademico – nella seduta del 14.04.2011 – ha accolto la richiesta del liceo ed approvato lo schema di convenzione.

[14] Il Flacco ha aderito nell'a.s. 2010-2011 al Progetto "Lauree scientifiche", che prevede azioni atte ad accompagnare gli studenti del triennio liceale sino alla scelta universitaria attraverso l'attivazione di laboratori sperimentali e di corsi integrativi da realizzarsi in sinergia fra università e scuole secondarie di II grado. Le facoltà universitarie possono riconoscere crediti formativi agli studenti frequentanti, a condizione che il laboratorio di concluda con un elaborato finale, che il corso sia integrativo rispetto al monte ore curricolare, e che si concluda con una prova di verifica. Il Flacco partecipa altresì al progetto "Isomeri", proposto dall'Ambito Territoriale di Bari dell'U.S.R. per la Puglia in sinergia con l'Ateneo barese, a partire dall'a.s. 2010-2011. Si tratta di una sperimentazione tesa ad enucleare le conoscenze e le competenze di base utili agli studenti che devono accedere al sistema universitario. Dall'a.s. 2009-2010, il liceo ha attivato una convenzione con la Facol-

tà di Giurisprudenza I del medesimo Ateneo, attivando percorsi su temi fondanti del Diritto. Più circoscritte, ma ugualmente significative, sono le convenzioni con la LUISS “G. Carli” di Roma e con la Facoltà di Economia dell’Università degli Studi di Trento, che annualmente ospitano alcuni nostri studenti con borse di studio per brevi *stage*. Nella medesima dimensione della integrazione orientante vanno collocati i percorsi in alternanza scuola lavoro, che il *Flacco* è stato autorizzato a svolgere a partire dall’a.a. 2010-2011, giunti oggi al secondo ciclo, e rivolti ad approfondire in chiave di avvicinamento al futuro professionale e lavorativo degli studenti liceali il campo della comunicazione finalizzata a fare impresa nel campo della filiera del turismo culturale.

[15] In particolare rinvio al D. Lgs 14 gennaio 2008, n. 21, recante “*Norme per la definizione dei percorsi di orientamento all’istruzione universitaria e all’alta formazione artistica, musicale e coreutica, per il raccordo tra la scuola, le università e le istituzioni dell’alta formazione artistica, musicale e coreutica, nonché per la valorizzazione della qualità dei risultati scolastici degli studenti ai fini dell’ammissione ai corsi di laurea universitari ad accesso programmato di cui all’art. 1 della L. 2 agosto 1999, n. 264, a norma dell’art. 2 c. 1 lett. a), b), c) della L. 11 gennaio 2007, n. 1*”.

[16] Avvisi MIUR n. 4384 e 2269/2005, Allegati “*Progetti generali*”.

[17] *Ibidem*.

[18] Non a caso, “(...) una volta identificato un corso di studi coerente con i propri interessi, lo studente deve impiegare la fase conclusiva del ciclo superiore per raggiungere una piena “*fitness formativa*”, cioè l’acquisizione di conoscenze e metodi che si raccordino al futuro percorso universitario”. Avvisi MIUR n. 4384 e 2269/2005, Allegati “*Progetti generali*”.

[19] A sua volta ripartito in due sottogruppi: uno centrato sugli aspetti peculiari del Diritto, l’altro su quelli economici.

[20] I quattro snodi culturali corrispondono, pur con una certa approssimazione, ai quattro assi culturali di cui al D.M n. 139/2007.

[21] Ogni studente avrà, tuttavia, la possibilità di riorientarsi verso un secondo *snodo culturale* entro il 2° liceo classico.

[22] Convenzione 18 marzo 2010 tra la D.G. dell’Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia e l’Università degli Studi di Bari Aldo Moro. Quello del riconoscimento dei crediti universitari è materia quanto mai delicata, particolarmente in questa fase di transizione dalla vecchia struttura accademica (ripartita per Facoltà e corsi di laurea) alla nuova in cui ruolo centrale verrà assunto dai dipartimenti e dai corsi di studio. Infatti, i regolamenti dei singoli corsi di laurea normalmente, nell’Ateneo barese, attribuiscono crediti per attività esterne nell’ambito delle attività elettive lasciate alla libera scelta dello studente. Tuttavia, non tutti i corsi di laurea dispongono di queste attività. A ciò si aggiunga che, per uno snodo “complesso”, quale quello scientifico-sperimentale, cui afferiscono le attuali facoltà di Scienze Biologiche, Agraria, Medicina, Medicina Veterinaria, Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali, è obiettivamente arduo individuare elementi di integrazione curricolare comuni a tutti e, dunque, riconoscibili da parte di tutti. Nell’ultima riunione plenaria (14 giugno 2012) è emersa dunque l’esigenza di un indirizzo unitario per il riconoscimento dei crediti universitari, da indirizzare ai singoli corsi di laurea per una regolamentazione che, naturalmente, dovrà essere garantita fin dall’avvio della sperimentazione (febbraio 2013).

[23] In origine il progetto *Snodi culturali* prevedeva una modifica del piano di studi delle tre classi liceali, in cui – a seconda dello snodo – si verificava l’integrazione (di 1 o 2 ore) del monte ore di 1 o 2 discipline (a rotazione per ciascun anno del triennio) con una contestuale riduzione di altre due. Questa soluzione, che prevedeva anche l’aggiunta di un piccolo monte ore “accademico”, aveva il vantaggio di far aderire più strettamente la sperimentazione al curriculum ordinario, ma è stata accantonata – come detto – per la rigida struttura del sistema scolastico attuale, che impedisce interventi concreti in termini di flessibilità delle risorse di organico.

[24] Un problema da non sottovalutare è quello delle risorse (finanziarie e in termini di impiego del personale): in prima attuazione il progetto prevede un modesto investimento di risorse economiche da parte della scuola (per tutoring, assistenza e monitoraggio da assolvere mediante ricorso ai fondi per il miglioramento dell’offerta formativa), e da parte dell’università, prestazioni volontarie e gra-

tuite. La messa a regime (in 3 anni) comporterà l'impiego di risorse triplicate, che dovranno prevedere forme di incentivazione dell'impegni didattico per i docenti universitari. Un altro problema è quello dell'impiego delle strutture universitarie messe a disposizione della sperimentazione, in particolare dei laboratori che, piuttosto limitato nel primo anno (3 ore); diventerà cospicuo a regime, quando saranno attivi tutti tre i corsi (con circa 1/3 del monte ore previsto destinato ad attività di laboratorio). Si tratta dunque, da parte degli organi accademici, di operare una precisa, e coraggiosa, scelta di campo: aprire l'università ad una utenza motivata, ma virtuale, investendo in una attività di orientamento sistematica e produttiva.

[25] Il *Flacco* ha attivato dallo scorso anno un percorso di Alternanza Scuola-Lavoro "*Comunicare l'antico*", autorizzato dal MIUR (USR per la Puglia) e giunto oggi al secondo anno (un secondo percorso è stato già autorizzato per il prossimo anno scolastico e sarà dedicato al tema "Dal casale alla città"). Il percorso si rivolge agli studenti del triennio ed è centrato sulla comunicazione e promozione del nostro patrimonio culturale. Partner dell'iniziativa sono l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro (Istituto di Archeologia Classica) e Al.T.A.I.R., una azienda *spin off* dell'ateneo stesso.

[26] Colgo a tale proposito l'occasione per ringraziare l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro nella persona del suo Rettore Magnifico, il chiar.mo prof. Corrado Petrocelli, per aver subito condiviso il progetto, i Presidi e i docenti tutti delle attuali tredici facoltà firmatarie della convenzione per aver messo a disposizione la propria competenza professionale ed offerto la propria disponibilità alla realizzazione del progetto, le dott. Rutigliani e Iacobone per aver seguito con cura le fasi di avanzamento del progetto, fornendo utili consigli per la sua riuscita.

[27] Alla convenzione hanno aderito finora le seguenti facoltà dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro: Agraria, Economia I, Giurisprudenza I, Farmacia, Lettere e Filosofia, Lingue e Letterature straniere, Medicina e Chirurgia, Scienze Biotechologiche, Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali, I e II, Scienze Politiche, Scienze della Formazione.

[28] La delegazione del liceo è formata oltre che dal Preside, dal direttore del dipartimento disciplinare e da un altro docente individuato dallo stesso al suo interno.

[29] A partire, dunque dall'a.s. 2012-2013, poiché, come detto, il presente accordo si rivolge alle classi liceali di nuovo ordinamento.

[30] A tutti i genitori degli alunni di quinta ginnasio è stato consegnato un sintetico fascicolo informativo contenente informazioni sulla struttura e sul funzionamento degli snodi, sui contenuti – anno per anno – dei quattro percorsi, sul periodo di svolgimento e sulle modalità di verifica.

[31] Essi sono così ripartiti: indirizzo matematico-scientifico 10, indirizzo filologico-linguistico 38, indirizzo economico 16, indirizzo giuridico 48, indirizzo scientifico-sperimentale 77.

Bibliografia

AA.VV. (2008). Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza. *Atti del XLVI Convegno di Scholé (pp.265-272)*. Brescia: La Scuola.

Agostino, S. (1968). *De Magistro* (F.V. Lombardi Ed.). Padova: Editrice R.A.D.A.R.

Camiciotti, G. (1981). *L'orientamento personale degli alunni*. Firenze: Le Monnier.

Gramsci, A. (1975). *Quaderni dal carcere*. Torino: Einaudi.

Grimaldi, A. (2002). A cura di. *Modelli e strumenti a confronto: una rassegna sull'orientamento*. Milano: FrancoAngeli.

Minichiello, G. (2002). Il rapporto maestro-allievo nella rivelazione della verità. In AA.VV. *Maestro, maestri, nuovi maestri*. Atti del XL Convegno di Scholé (pp. 1-17). Brescia: La Scuola.

Perla, L. (2008). Educare alla scelta fra desiderio e speranza. In AA.VV.

Perla, L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.

Zanniello, G. (1979). *L'orientamento educativo nelle scuole secondarie*. Firenze: Le Monnier.

Orientamento universitario ed e-learning: il progetto E-start delle Facoltà di Agraria e Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Foggia
di Annamaria De Santis

Il processo di orientamento non fa riferimento esclusivamente allo sviluppo di competenze di decision making, ma include anche pratiche di accompagnamento dello studente nella prima fase di inserimento in nuovi ambienti di studio che possono apparire complessi e talvolta incomprensibili proprio in ragione della loro novità rispetto alle precedenti esperienze formative. Quali supporti le nuove tecnologie possono dare in tale fase di inserimento? I nuovi media restano solo un mezzo di pubblicizzazione degli eventi di orientamento (matricola day, saloni dell'orientamento, orari sportelli, ecc.) o possono, sfruttando le potenzialità del web 2.0, divenire strumento di comunicazione fra gli studenti e di confronto con i responsabili dei corsi di studi? Possono i nuovi media facilitare l'inserimento nella realtà universitaria?

La dissertazione presenta un progetto di orientamento e tutorato realizzato nelle Facoltà di Agraria e Scienze della Formazione dell'Università di Foggia realizzato nell'anno accademico 2010-2011. Tale progetto ha previsto un innovativo utilizzo di un corso e-learning per la preparazione ai test di ingresso (a numero programmato per la Facoltà di Agraria ed ad accesso libero con verifica delle conoscenze iniziali per la Facoltà di Scienze della Formazione), corso che si è rivelato centrale per la raccolta di informazioni e diffusione di pratiche per l'ingresso nel mondo universitario.

Guidance does not refer exclusively to the development of decision making skills, but also includes students' support practices in the first phase of integration in new learning environments that can appear complex and sometimes incomprehensible because of their novelty. What support can the new technologies give in the first phase of integration in the academic environment? Are the new media only a means of promoting guidance events or can become instruments of communication among students and with the managers of course of study, through web 2.0 tools? Can the new media facilitate the insertion into the university world?

The paper describes a guidance and tutoring project realized in the Faculties of Agraria and Scienze della Formazione at University of Foggia during the Academic Year 2011-2012. The project has provided the innovative use of e-learning courses to prepare first-year students for admission test, courses became a gathering of information and practices dissemination for entry into the academic world.

1. I bisogni orientativi in ambito universitario

L'introduzione dell'idea di orientamento universitario è abbastanza recente: da quando l'università è diventata di massa (anni '70), si è presentata la necessità di "orientare" i nuovi studenti nella scelta e nel percorso universitario. Tale esigenza si è tradotta in legge soltanto negli anni '80 (Loiodice, 1998).

Oggi, le attività di orientamento in ambito universitario riguardano la totalità degli studenti nelle varie fasi del percorso universitario. Si prevedono perciò, attività di orientamento per studenti in ingresso, in itinere ed in uscita. I bisogni orientativi, cambiano in base alla diversa fase del percorso di studi attraversata dagli studenti. Se nella fase iniziale, gli studenti hanno bisogno di scegliere il corso di laurea più adatto alle proprie capacità ed aspettative ed inserirsi nelle pratiche e nelle logiche del nuovo ambiente di studio, nella fase intermedia, gli stessi hanno bisogno di essere guidati nelle pratiche di tirocinio e nello studio. Infine, nell'ultimo anno del percorso universitario, le preoccupazioni dei laureandi ruotano attorno al job placement, ovvero all'inserimento nel mondo del lavoro. Ornella Gelmini, Laura Ferrazzi ed Emanuela Brumana (2008) distinguono i bisogni orientativi in bisogni informativi, formativi e di counseling. L'orientamento in entrata di solito si focalizza sui bisogni informativi degli studenti: opuscoli, piani di studio, sbocchi professionali, sono i dati che più frequentemente gli studenti hanno la curiosità di conoscere e, allo stesso modo, le università sono

maggiormente disposte a fornire. Come sottolinea Laura Formenti (2009), però, «se la scelta di diventare studente universitario emerge da una biografia e prende corpo nell'esperienza quotidiana, è solo con la riflessione che si produce 'la volontà di sopravvivere' nel sistema» (p. 122). Le matricole, accanto quindi a competenze di decision making, hanno bisogno di sviluppare una approfondita conoscenza del mondo universitario in cui si stanno inserendo: è fondamentale conoscere le discipline di studio, i futuri colleghi, le sedi, i volti dei docenti con cui avranno a che fare negli anni a seguire. «La stessa formazione delle singole persone impone, accanto all'acquisizione di un sapere approfondito e critico, capacità di 'leggere' i contesti, di ascolto e comunicazione, di costruire e gestire 'reti di relazioni', di aprirsi e praticare l'innovazione» (Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori [ISFOL], 2011, p. 84). Pertanto, accanto ai bisogni informativi, è necessario che si tengano in debito conto i bisogni formativi di orientamento. Alcuni dei bisogni formativi elencati dalle autrici già citate (Gelmini, Ferrazzi, Brumana, 2008), riguardano quindi la possibilità di autovalutare la propria preparazione ed acquisire la metodologia di studio richiesta all'università.

Non solo l'opinione pubblica, ma anche statistiche autorevoli [1] affermano che i tassi di abbandono nel primo anno di università in Italia sono significativamente elevati. Seguire gli studenti nel loro ingresso nel mondo universitario, significa sostenere la scelta, evitare abbandoni (per scelte curricolari sbagliate o per difficoltà di familiarizzazione con l'ambiente universitario), creare negli studenti quelle capacità di base che consentiranno loro di affrontare con decisione e rapidità il percorso universitario, evitando il rischio frequente di finire fuori corso.

La legge 240/2010, "Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario", indica all'art. 6 il preciso dovere dei professori di assolvere a compiti didattici, fra i quali orientamento e tutorato. Come sostiene Luca Vanin (2006), «università e studente interagiscono continuamente ed è responsabilità della prima mettere il secondo in condizione di accedere a un processo formativo di qualità, accogliendolo, sostenendolo nell'accesso delle risorse ed esigendo, come riscontro, una preparazione coerente alle aspettative» (p. 256).

2. Orientamento universitario e nuovi media

L'evoluzione delle nuove tecnologie in campo educativo e comunicativo ha contribuito a una forte diffusione di informazioni sulle possibilità di scelta in ambito universitario: sono numerosi i siti dedicati al tema, video e campagne pubblicitarie on-line, pagine di orientamento nei siti di Facoltà o Ateneo, ecc. Con mappe organizzate in maniera sempre più scientifica, flessibile ed efficace, i siti sono oggi un utilissimo strumento nella scelta della Facoltà universitaria. (Disint & Michellini, 2005).

I media e il tipo di comunicazione generata attraverso gli stessi influiscono pesantemente sul tipo di riflessioni e scelte dei più giovani, condizionando le rappresentazioni sociali e i modelli cognitivi degli stessi (Limone, 2009). La summenzionata legge 240/2010, nelle note dell'art. 15, sottolinea come il processo di orientamento possa essere condotto anche "attraverso l'utilizzo di strumenti informatici e telematici". L'indicazione data dalle normative nazionali è pienamente in linea con le necessità delle nuove generazioni di matricole. I media digitali sono considerevolmente presenti nella vita e negli spazi dei giovani studenti e pertanto assumono un ruolo di rilievo nelle scelte dei cosiddetti nativi digitali, che usano con facilità il linguaggio multimediale e i meccanismi ipertestuali di apprendimento propri dei nuovi media (Prensky, 2001).

Riferendoci ai dati raccolti dall'ISFOL (2011), in particolare sugli enti del mondo universitario che svolgono attività di orientamento, si evince che accanto alle tipiche attività di presentazione dell'offerta formativa nelle scuole superiori, giornate aperte, partecipazioni a saloni, predisposizione di opuscoli, materiale cartaceo e sportello informativo, circa il 70% degli istituti raggiunti (93 enti) ha realizzato attività informative on-line e con una stessa percentuale attività di accoglienza ed accompagnamento. Soltanto il 37% degli enti considerati ha invece svolto attività di preparazione ai

test di ingresso. Inoltre, autorevoli ricerche condotte a livello nazionale (Gelmini et al., 2008) dimostrano che il 100% delle Facoltà intervistate si occupa dei bisogni informativi degli studenti, soltanto il 90,1% pone attenzione ai bisogni di carattere formativo e addirittura l'83,57% si impegna a soddisfare i bisogni di consulenza dei giovani arrivati. L'utilizzo di pacchetti multimediali liberamente accessibili tramite il web è uno dei metodi maggiormente utilizzati per soddisfare i bisogni formativi di orientamento degli studenti universitari. Nonostante la definizione del tipo di prodotti utilizzati sia abbastanza generica, l'emergere di tale tipologia di materiale didattico ed orientativo all'interno di studi condotti a livello nazionale (Gelmini et al., 2008; ISFOL, 2011), ci spinge a porci domande in merito alla relazione fra orientamento formativo e nuove tecnologie: è possibile utilizzare le nuove tecnologie per l'orientamento universitario? In quale misura tale scelta risulta efficace?

Il web 2.0 offre ottime possibilità di scambio di informazioni e opinioni fra utenti che in tempi e luoghi diversi accedono tramite internet alla rete, ai suoi servizi e ai cosiddetti social media: blog, forum, wiki, social network, ecc. Attorno a tali spazi, si sviluppano comunità di pratiche che sono veri e propri centri di sapere, nei quali gli utenti, nell'ottica dell'user generated content, diventano produttori di conoscenze e non fruitori passivi di contenuti (Ferrari & Rivoltella, 2010). Anche l'e-learning è stato definito 2.0, poiché le nuove piattaforme utilizzate si servono di numerosi ed efficaci strumenti collaborativi (Downes, 2005). Personalizzare il proprio profilo, scrivere nel proprio blog, condividere quesiti nei forum dei corsi on-line, caricare materiali utili per i propri colleghi di corso, può divenire motivo di crescita e adattamento a un nuovo contesto di vita e di studio. Gli strumenti dei sistemi LCMS (Learning Content Management System) per l'e-learning permettono agli studenti di condividere e co-costruire le conoscenze con i colleghi e a docenti e tutor di avere un monitoraggio costante dei bisogni dei corsisti, del livello degli apprendimenti, del clima relazionale generato nello spazio on-line.

3. L'e-learning per la preparazione ai test di ammissione: il progetto E-start per l'a.a. 2011/12

Il progetto E-start nasce a partire dall'attenzione e dai fondi che l'Ateneo foggiano sta dedicando al tema dell'orientamento (Fondo per l'incentivazione delle attività di tutorato e per attività didattico-integrative, propedeutiche e di recupero).

Il D.M. 270/2004 stabilisce che i regolamenti didattici di ateneo definiscano "le conoscenze richieste per l'accesso e ne [determinino] le modalità di verifica, anche a conclusione di attività formative propedeutiche, svolte eventualmente in collaborazione con istituti di istruzione secondaria superiore."

A partire da tali premesse, due Facoltà dell'Università degli Studi di Foggia, condividendo la metodologia didattica dell'e-learning, hanno organizzato per le giovani matricole corsi di preparazione ai test di ammissione ai CdL della propria offerta formativa. La Facoltà di Agraria, che comprende il CdL a numero programmato in Scienze e tecnologie agrarie e in Scienze e tecnologie alimentari (rispettivamente 75 e 215 posti disponibili) ha organizzato un corso on-line costituito da quattro discipline (Matematica, Fisica, Chimica, Biologia), raccogliendo iscrizioni per circa 50 studenti. La Facoltà di Scienze della Formazione ha presentato un corso costituito allo stesso modo da quattro discipline (Filosofia, Storia, Letteratura Italiana, Linguaggi Mediali) per circa 250 matricole alle prese con i test per la verifica delle competenze iniziali per l'iscrizione al CdL in Scienze dell'Educazione e della Formazione. I corsi sono stati erogati sul Portale dei servizi e-learning dell'Università di Foggia, disponibile all'indirizzo <http://elearning.unifg.it> e gestito dal laboratorio ERID (Educational Research & Interaction Design) dello stesso Ateneo. La piattaforma utilizza il servizio open source di LCMS, Moodle, versione 2.1.



FIG. 1. Portale dei servizi e-learning dell'Università degli Studi di Foggia (<http://elearning.unifg.it>)

Ciascuna disciplina all'interno dei corsi comprende un numero variabile di videolezioni (da 6 a 24), organizzate in pacchetti SCORM (Shareable Content Object Reference Model). Accanto alle videolezioni, in piattaforma sono stati caricati approfondimenti, documenti, link utili e test di autovalutazione. Di grande rilevanza ed attenzione per il discorso qui affrontato è poi la predisposizione di forum, strumento fra i più noti per la comunicazione asincrona. Tale strumento, come evidenziano Simona Ferrari e Laura Piccardi (2010), permette di condividere situazioni problematiche e interessi comuni cercando soluzioni in maniera collaborativa a partire dalle conoscenze pregresse dei partecipanti. Pertanto, l'analisi dei forum consente una riflessione sia sui contenuti, sia sui processi di comunicazione e sulle dinamiche di gruppo attivate nei corsi on-line. La comunicazione scritta del forum permette un'analisi più chiara e trasparente dei processi relazionali e collaborativi nei gruppi (Macdonald, 2003; Wever et al., 2005). I forum assumono caratteristiche diverse a seconda degli obiettivi che perseguono: si ottiene così la possibile distinzione fra forum puramente informativi, forum di discussione con gli esperti disciplinari, forum di socializzazione e di lavoro di gruppo, forum di confronto sui contenuti disciplinari (Ferrari et al, 2010). Ciascuno nella sua specificità garantisce così la possibilità di monitorare i bisogni dei corsisti nella singolarità dei temi affrontati.

Nei corsi in questione, sono stati predisposti tre forum:

- Il forum News è stato dedicato alla comunicazione di novità relative ai corsi di preparazione, ma anche alla comunicazione di eventi della vita della Facoltà di riferimento (scadenze, prove di verifica per i corsi, seminari e convegni).
- Il forum Chiedilo al tutor è un forum di carattere più formale per il confronto con esperti disciplinari e tecnici.
- Pausa Caffè o Quattro chiacchiere sono invece i forum dedicati alla comunicazione fra gli studenti per l'intrattenimento e il confronto fra pari.

Per consentire un migliore utilizzo degli strumenti presenti in piattaforma da parte degli utenti, sono state predisposte delle FAQ sulle modalità di visualizzazione delle videolezioni, sull'uso dei forum e sulla distinzione esistente fra i tre forum, sulla personalizzazione del proprio profilo, sul servizio di messaggistica interno ai corsi.

In entrambe le Facoltà, i corsi on-line sono stati tenuti da docenti della stessa università (ordinari, associati, ricercatori), ossia i docenti dei percorsi di studi appena intrapresi.

Si possono così riassumere gli obiettivi che da progetto ci si augurava di raggiungere con la realizzazione dei due corsi on-line:

- gestire corsi di recupero della preparazione di base delle matricole attraverso una didattica innovativa: avvalendosi delle tecnologie per una erogazione in modalità e-learning, rispondendo concretamente ed efficacemente alle esigenze di formazione di giovani utenti e lavoratori;

- coinvolgere attivamente i partecipanti nel primo approccio al mondo universitario attraverso la creazione di spazi di comunicazione on-line che possano favorire l'instaurarsi di relazioni significative e ridurre il tipico "disorientamento iniziale" delle matricole;
- favorire un apprendimento delle materie oggetto della valutazione iniziale attraverso l'utilizzo di didattiche innovative;
- creare una reale sinergia tra mondo accademico e mondo della scuola al fine di favorire l'acquisizione di un metodo di studio adeguato ad affrontare serenamente e adeguatamente il percorso universitario.
- favorire la media literacy tra gli studenti: l'"alfabetizzazione ai media" è un obiettivo fondamentale delle politiche pubbliche dell'Unione Europea.

3.1 Materiali didattici e strumenti di comunicazione in una valutazione di sistema del progetto E-start

Nonostante non sia possibile allo stato attuale fornire dati relativi alla customer satisfaction, è tuttavia possibile in questa sede effettuare un'analisi dei dati emersi dalla presenza in piattaforma delle matricole. In particolare, saranno analizzati i log-file e la partecipazione ai forum da parte degli studenti. Ci soffermeremo sulla descrizione di quelli che sono i contenuti e le dinamiche prodotte all'interno del corso.

L'analisi dei log-file rivela che, al di là delle attese dei progettisti del corso, non è così ovvio che la totalità dei partecipanti scelga di utilizzare come oggetto privilegiato di studio le videolezioni. Della durata di non più di 15 minuti (proprio per limitare le difficoltà di apprendimento provenienti dal calo di concentrazione), sono state l'oggetto principale delle attenzioni solo di una parte delle matricole. È chiaramente molto elevato il numero degli studenti che ha visualizzato tale materiale, ma è significativo il numero di soggetti in formazione che ha scelto di utilizzare come strumento principale di studio in piattaforma altre risorse ed attività (presentazioni, quiz, forum).

Gli studenti di Agraria hanno preferito piuttosto soffermarsi sui quiz a risposta multipla forniti dai docenti stessi per esercitarsi per i test di ingresso del corso di laurea che, come già detto, è a numero programmato; non sono stati particolarmente attivi nella personalizzazione del proprio profilo, né tantomeno sono intervenuti significativamente nei forum. Le discussioni di sollecitazione dei tutor disciplinari si sono spesso trasformate in threads morti. Gli argomenti principali, comunque, sono stati quelli relativi a problemi di natura tecnica e in secondo luogo, a problemi di natura disciplinare. Le discussioni si esaurivano in forum poco profondi, con lo scambio di un numero limitato di messaggi. Probabilmente nella scelta del materiale da studiare, ha influito il fatto che il corso di laurea al quale ci si riferiva, fosse a numero chiuso: l'urgenza e la necessità principale degli studenti era quella quindi di superare il test d'ingresso rispondendo a quesiti, esercitandosi in questa specifica prova di verifica degli apprendimenti.

Le matricole di Scienze della Formazione hanno invece con maggior successo popolato i forum, nonostante in tali corsi fosse prevista unicamente la presenza di mediatori e-learning. Le matricole hanno dato inizio a molti argomenti di discussione. Più che discutere degli argomenti e dei temi affrontati nelle discipline, gli studenti hanno creato legami e solidarizzato fra loro: anche spiegare il meccanismo di apertura delle finestre pop-up per la visualizzazione delle videolezioni è divenuto un momento di confronto e di sostegno fra pari. Se gli argomenti aperti dai tutor raccolgono non più di 3-4 messaggi in risposta, troviamo threads di argomenti di discussione aperti dagli studenti stessi con addirittura 67 repliche. Gli studenti si sono confrontati sul numero di materiali consultati, hanno deciso nei forum di scambiarsi l'amicizia anche su Facebook, hanno organizzato attività in presenza, come ad es. l'operazione denominata dagli stessi "salviamo il pendolare": in occasione dei test per la verifica delle competenze in ingresso, hanno deciso di incontrarsi in un punto di raccolta unico prima della prova, per evitare che qualche pendolare potesse perdersi nella città poco conosciuta. Inoltre, non appena iniziati i corsi universitari, i non frequentanti e i lavoratori hanno cominciato ad

utilizzare gli spazi di comunicazione della piattaforma per ricevere informazioni dai loro pari in merito ai temi affrontati nelle lezioni e ai testi consigliati per l'esame.

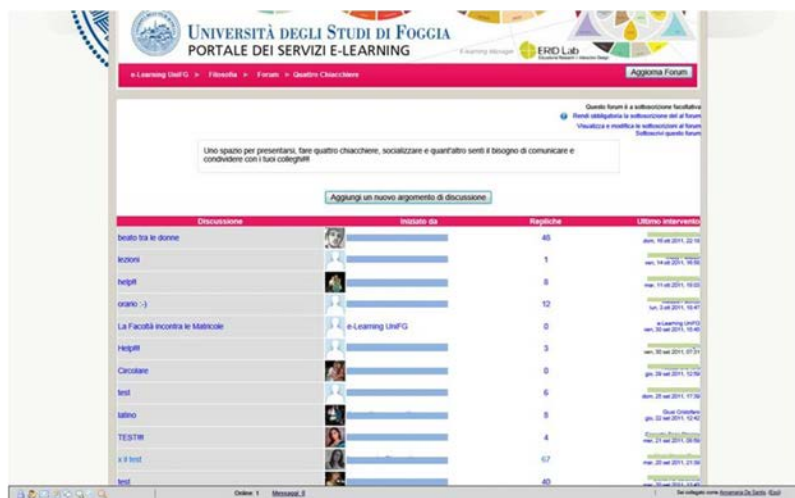


FIGURA 2. Il forum Quattro chiacchiere per il corso di preparazione organizzato dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Foggia.

Gli studenti (o meglio dire le studentesse, come notano le stesse matricole in una delle loro conversazioni nei forum) hanno personalizzato il proprio profilo con una foto e hanno vissuto la piattaforma in maniera molto personale. A testimonianza di tale osservazione, è il linguaggio estremamente colloquiale e sciolto utilizzato nei forum, in particolare nei threads in cui sentivano di essere “da soli”, cioè nelle catene di messaggi in cui non hanno sentito la presenza invadente dei mediatori e-learning.

4. Conclusioni

L'esperienza realizzata ci permette di riflettere su alcuni elementi chiave:

- a. Le scelte, gli interventi e il modo di utilizzare i materiali didattici e le aree per la comunicazione denota una capacità d'utilizzo dello strumento da parte delle matricole, digital natives. La presenza consistente delle nuove tecnologie nella vita quotidiana, rende i più giovani in grado di utilizzare con scioltezza i nuovi media, anche scegliendo tempi e modi propri per l'utilizzazione degli stessi. Ne è esempio la scelta del materiale didattico da utilizzare per lo studio da parte delle matricole della Facoltà di Agraria. Le relazioni e le idee che si costruiscono in tali spazi virtuali, non restano lontani dalla realtà materiale: il sostegno, le informazioni e gli appuntamenti presi nel mondo virtuale dei forum (il caso del “salviamo il pendolare” descritto nel paragrafo precedente) si sono trasformati in pratiche reali.
- b. La piattaforma ha garantito la possibilità di comunicare direttamente con rappresentanti dell'istituzione (tutor disciplinari o mediatori e-learning) e con i propri colleghi. Chiedere nei forum il numero degli iscritti alla prova di verifica in ingresso, piuttosto che esprimere fra pari le proprie preoccupazioni riguardo al test o ascoltare e riconoscere i docenti della futura esperienza universitaria tramite i video sono semplici pratiche che però hanno reso più semplice l'approccio alla realtà universitaria e pertanto hanno risposto a un bisogno di accompagnamento nella prima fase di inserimento nel mondo e nelle logiche accademiche.
- c. I corsi, così come sono stati pensati, avrebbero dovuto rispondere ai bisogni, che Ornella Gelmini, Laura Ferrazzi ed Emanuela Brumana (2008) definiscono formativi: la disponibilità di contenuti disciplinari e la possibilità di relazione rispondono senza dubbio a tale definizione. È altrettanto vero però, che anche a partire dalle richieste degli studenti, è emersa con forza la necessità di avere informazioni. Molto spesso le risposte date dai tutor sono state sufficienti, ma bisognerebbe ripensare

il dialogo con responsabili amministrativi per il servizio di orientamento in entrata, ad esempio coinvolgendo nelle discussioni dei forum, componenti della Segreteria didattica e della Segreteria Studenti che potrebbero rendere più veloci e di facile comprensione adempimenti burocratici, fornendo veloci e dettagliate risposte ai nuovi iscritti.

Confrontando i risultati ottenuti, con gli obiettivi previsti dal progetto, riconosciamo senza dubbio i meriti da attribuire all'iniziativa. Al di là della pura funzione informativa, i nuovi media grazie alla loro diffusa presenza nella vita quotidiana e alle possibilità di condivisione e confronto che offrono attraverso il web 2.0, presentano significative potenzialità nel campo dell'orientamento, non del tutto esplorate. L'esperienza vissuta raccoglie tuttavia idee ed osservazioni per interventi futuri della stessa natura.

Il progetto E-start, sarà riproposto per l'a.a. 2012-2013 con il nome di E-start & jobs 2.0. Il nuovo progetto conserverà i punti di forza della precedente edizione, ossia i corsi con i contenuti disciplinari e i forum, ma potenzierà il discorso dell'orientamento non solo in entrata. Sfruttando tutte le potenzialità del web 2.0, si predisporranno sullo stesso portale, spazi per la comunicazione con i tutor di Facoltà e con i colleghi senior per l'intero percorso universitario sui temi che preoccupano maggiormente gli studenti: esami non superati, pratiche per il tirocinio, dispense per gli esami, ricerca del lavoro, ecc.

Inoltre, nell'auspicio di rispondere anche ai bisogni di counseling degli studenti, parte integrante del progetto sarà la predisposizione di servizi per il Bilancio di competenze, sia on-line tramite la realizzazione di video e materiale informativo sia attraverso la realizzazione di incontri in presenza con esperti del Laboratorio di bilancio delle competenze, già presente all'interno della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Foggia.

I tempi e gli strumenti possono cambiare ma restano invariati invece i bisogni di relazione, ascolto, apprendimento, orientamento dei giovani universitari ai quali l'istituzione e i suoi membri devono necessariamente fornire una risposta.

Note

[1] Si veda a tal proposito l'Undicesimo Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario del Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario - MIUR, 2011.

Bibliografia

- Bailo, F. (2009). *Proposte per una didattica 2.0*. Iprase Trentino.
- Bartolomé, A. (2008). *Web 2.0 and New Learning Paradigms*. eLearning Papers, 8.
- Bertagna, G., & Puricelli, E. (2008) (A cura di). *Dalla scuola all'università: orientamento in ingresso e dispositivo di ammissione*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Cattaneo, A., & Rivoltella, P. (A cura di). (2010). *Tecnologie, formazione, professioni. Idee e tecniche per l'innovazione*. Milano: Unicopli.
- De Wever, B., Schellens, T., Valcke, M. & Van Keer, H. (2006). *Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review*. Computers & Education, 46, 6-28.
- Disint, C., & Michelini, M. (2005). *Dalle "cattive" alle "buone pratiche" per l'orientamento: idee ed esperienze*. Magellano. *Rivista per l'orientamento*, 27.
- Downes, S. (2005). *E-Learning 2.0*. Trade Journals.
- Elliott, O. (2008). *E-Pedagogy: Does e-learning require a new pedagogy?* e-Learning symposium.
- Ferrari, S., & Piccardi, L. (2010). *Studiare la CMC: i forum di discussione*. In A. Cattaneo, & P.C. Rivoltella (A cura di). *Tecnologie, formazione, professioni. Idee e tecniche per l'innovazione*. (pp. 185-204) Milano: Unicopli.

- Ferrari, S., & Rivoltella, P.C. (2010). *Comunicare. Interazioni e reti sociali*. In A. Cattaneo, & P.C. Rivoltella (A cura di). *Tecnologie, formazione, professioni. Idee e tecniche per l'innovazione*. (pp. 61-76). Milano: Unicopli.
- Formenti, L. (2009). *Educare all'incertezza: l'orientamento presso l'università. Riflessioni sistemiche*, 118-127.
- Galliani, L. (2004). *La scuola in rete*. Roma-Bari: Laterza.
- Gelmini, O., Ferrazzi, L., & Brumana, E. (2008). *Bisogni orientativi e risposte*. In G. Bertagna, & E. Puricelli (A cura di). *Dalla scuola all'università: orientamento in ingresso e dispositivo di ammissione*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Giacomantonio, M. (2008). *Learning object. Progettazione dei contenuti didattici per l'e-learning*. Milano: Carocci.
- Giove, A., Di Lecce, V., & Calabrese, M. (2007). *Ariann@ project: E – Learning Platform for University Guidance*, Conference ICL2008. Villach, Austria.
- ISFOL. (2011). *Rapporto Orientamento 2010. L'offerta e la domanda di orientamento in Italia. I libri del fondo sociale europeo*.
- Limone, P. (2009). *Orientamento informale e media digitali. L'esperienza dell'Università di Foggia*. In I. Liodice (A cura di). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit.
- Liodice, I. (1998). *Orientamento e formazione nella società del cambiamento*. Bari : Adda.
- Macdonald, J. (2003). *Assessing online collaborative learning: process and product*. *Computers & Education*, 40, 377–391.
- Prensky, M. (2001) *Digital Natives, Digital Immigrants*. *On the Horizon*, 9 (5).
- Suthers, D., Vatrappu, R., Medina, R., Joseph, S., & Dwyer, N. (2008). *Beyond Threaded Discussion: Representational Guidance in Asynchronous Collaborative Learning Environments*. *Computers & Education*, 50, 1103-1127.
- Terzis, V., Moridis, C. N., & Economides, A. A. (2012). *The effect of emotional feedback on behavioral intention to use computer based assessment*. *Computers & Education*, 59, 710–721.
- Vanin, L. (2006). *Orientamento informativo e formazione universitaria a distanza. Riflessioni teoriche, operative e metodologiche*. *Psicologia dell'educazione e della formazione*, 8(2), 251-275.
- Vercellone-Smith, P., Jabłokowa, K., & Friedel, C. (2012). *Characterizing communication networks in a web-based classroom: Cognitive styles and linguistic behavior of self-organizing groups in online discussions*. *Computers & Education*, 59, 222–235.

Il Peer Tutoring nell'Orientamento universitario. Punti di forza e criticità
di Concetta La Rocca

Nell'ottica dell'orientamento universitario come supporto alla persona per la realizzazione del suo progetto di vita, sembra interessante e auspicabile prevedere un intervento di peer-tutoring (PT) che accompagni lo studente nel suo percorso di studi. La letteratura internazionale mostra come il PT abbia ottenuto risultati molto positivi nella scuola primaria e secondaria in cui è stato attivato principalmente come sostegno cognitivo agli studenti. Anche gli studi sperimentali svolti in ambito universitario mostrano che il peer-tutoring, utilizzato come sostegno cognitivo nei corsi accademici, ha ottenuto risultati positivi soprattutto nell'ambito affettivo-motivazionale e socio-relazionale. Questo sembra supportare l'ipotesi che l'attivazione del PT nell'orientamento universitario possa influenzare positivamente gli studenti nel mantenere costante la motivazione e l'affettività verso lo studio, arginando in questo modo le forme di drop-out o il protrarsi della permanenza oltre il tempo previsto dal Corso di Laurea e che possa inoltre fornire strumenti utili per l'inserimento nel mondo del lavoro.

Considering the university guidance as a program to support the person in realizing his/her life-project, it seems interesting and desirable to provide a peer-tutoring intervention (PT) to accompany the student throughout his/her academic career. The international literature shows that the PT, activated mainly as a cognitive support for students of primary and secondary schools, achieved very positive results. Experimental studies in the university field, too, show that this teaching technique, used as a cognitive support in academic courses lead to positive results, especially in the affective-motivational and social-relational areas. This seems to support the hypothesis that the activation of PT in university guidance could positively influence undergraduates in maintaining a constant motivation and affectivity towards studying, thus curbing the forms of drop-outs or the students' permanence beyond the time scheduled by the Degree Course, as well as providing useful tools for their insertion into the professional world.

1. Introduzione

Il prezioso contributo di Maria Luisa Pombeni al Convegno "Tavolo per l'orientamento", tenutosi a Tione (Trento) nel 2007, oltre a offrire un'attenta panoramica della normativa di riferimento per la dispersione scolastica e per l'orientamento in ambito nazionale ed europeo, individua i presupposti culturali e metodologici a cui debbano riferirsi le attività di orientamento promosse in ambito formativo.

In primo luogo l'orientamento è considerato un bene individuale che appartiene alla persona perché esso può risultare una risorsa efficace per dirigere le azioni e le scelte che ciascun individuo si trova ad affrontare nell'arco della vita, in campo formativo e lavorativo. Dunque

«L'orientamento mira a mettere i cittadini in grado di gestire e pianificare il proprio apprendimento e le esperienze di lavoro in coerenza con i propri obiettivi di vita, in collegamento con le proprie competenze e interessi, contribuendo al personale soddisfacimento. Nell'ambito delle istituzioni educative e formative esso mira ad avere allievi e studenti ben motivati e formatori che si assumono la responsabilità del sostegno ai loro percorsi formativi, alle scelte e alla loro realizzazione» (Pombeni, 2007, p.1).

Pombeni (2007) sottolinea che, comunque, nell'agire orientativo la centralità della fase formativa rimane un nodo strategico sia per la persona sia per l'istituzione. Infatti ogni persona, nel proprio percorso educativo, deve avere l'opportunità di costruire competenze che la pongano nella condizione di orientare ed eventualmente ri-orientare consapevolmente il proprio progetto di vita; l'istituzione avrà il compito di coordinare elementi di istruzione, formazione e politiche per il lavoro nell'ottica di un orientamento che svolga le sue funzioni lungo tutto il ciclo di vita.

Naturalmente il ruolo svolto dalla scuola nella costruzione di competenze orientative (Pombeni, 1995, 2008) è fondamentale e lo è soprattutto nell'ottica di un orientamento diacronico-formativo (Domenici, 2009) ovvero nella costruzione e nella messa in atto di specifici interventi che accompagnino lo studente durante tutto il percorso scolastico, nei suoi gradi differenti, dalla scuola primaria all'università. (Legge n. 1/2007 e decreti legislativi attuativi n. 21 e n. 22 del 14/1/2008).

In particolare nell'orientamento universitario rivestono un ruolo importante le attività di tutorato, come previsto e regolamentato dal comma b della Legge dell'11 luglio 2003, n.170 e dall' Art. 13 della Legge del 19 novembre 1990, n.341 nelle quali si sottolinea l'importanza del tutorato tra pari, e si prevede la possibilità, da parte dell'istituzione, di erogare borse di collaborazione per le attività suddette.

Il tutorato tra pari – peer-tutoring (PT) – considerato una forma di cooperative learning (CL), è ritenuto generalmente una tecnica efficace per il successo scolastico degli studenti a ogni livello di scolarità e consiste sostanzialmente in un'attività di sostegno, anche reciproco, praticata tra studenti dello stesso corso, in un contesto didatticamente strutturato. (Bargh & Schul, 1980; Greenwood, Carta & Hall, 1988; Jenkins & Jenkins, 1985; Lew, Mesch, Johnson & Johnson, 1986; Magolda & Rogers, 1987; Slavin, 1991; Griffin & Griffin, 1997; Topping, 1998).

2. Focus

L'ipotesi sostenuta in questo contributo riguarda la possibilità di prevedere attività di peer-tutoring (PT) nell'ambito dell'orientamento universitario per sostenere gli studenti nella costruzione del proprio percorso formativo da un punto di vista socio-relazionale, affettivo-motivazionale e cognitivo. L'argomento è affrontato in riferimento a studi teorici e sperimentali relativi al PT nell'ambito della letteratura internazionale e soprattutto anglofona, perché, a oggi, le ricerche sul PT in ambito accademico risultano attivate in particolare nelle università del mondo anglosassone.

3. Il dibattito internazionale sul peer-tutoring

La storia del PT è molto antica (Topping, 2005) e per lungo tempo esso è stato considerato una forma didattica minore rispetto all'insegnamento lineare classico attivato da un docente. Da circa 25 anni (Chi, Siler, Jeong, Yamauchi & Hausmann, 2001; King, 1998) si è compreso che l'interazione tra pari rappresenta un forma qualitativamente differente da quella tra un docente e un alunno e, come ogni tecnica didattica, può presentare vantaggi e svantaggi.

Sebbene il PT nasca nell'alveo dell'apprendimento collaborativo, nella costruzione di un buon intervento di tutorato tra pari, non è sufficiente un semplice riferimento al CL in cui siano previste figure tutoriali. Innanzitutto Topping (Topping, 2005) sottolinea che, non solo nella pratica ma anche in letteratura, molto spesso si confonde il ruolo del mentoring con quello del tutoring: il mentore è colui che accompagna e sorregge gli studenti esercitando il ruolo di guida e di maestro; il tutor ha una funzione più specificamente didattica, di facilitazione dell'apprendimento e di mediazione tra lo studente, la disciplina, il docente, la struttura. Nel PT si fa riferimento allo specifico ruolo del tutor che, peraltro, può non appartenere in maniera esclusiva a una sola persona, ma può essere rivestito, a seconda delle esigenze, da studenti diversi in maniera alternata, naturalmente all'interno di un contesto didattico opportunamente strutturato.

Inoltre l'apprendimento collaborativo non coincide semplicemente con il lavorare o studiare insieme, perché il CL è una situazione costruita per perseguire obiettivi specifici, in cui siano stati definiti compiti, risorse, ruoli, sistemi di valutazione da parte di un docente/conducente che facilita e guida il percorso di interazione, con l'obiettivo di far coincidere i successi del gruppo con la responsabilità individuale (Slavin, 1990, citato da Topping, 2005).

Perciò quando si pianificano attività di apprendimento tra pari, bisogna tenere conto di tutti quelli (adattato da Topping, 2001a): analisi del contesto; chiara individuazione degli obiettivi da perseguire; definizione dell'area specifica del curriculum di studio e dei materiali didattici; identifi-

cazione dei partecipanti e dei loro ruoli; precisazione dei metodi, dei tempi e degli spazi; organizzazione di attività di formazione per i tutor; monitoraggio del processo per garantirne la qualità; valutazione degli studenti e dell'intervento didattico; feed-back per fornire l'informazione e la divulgazione degli esiti a tutti i partecipanti in modo da migliorare gli sforzi futuri. Dalle sperimentazioni effettuate risulta che se il CL e il PT vengono utilizzati insieme possono produrre vantaggi in termini di competenze socio-relazionali, comunicative e motivazionali, con un miglioramento dell'autostima, dell'affettività verso la disciplina e verso i compagni di corso (Topping, 2001a; Topping & Ehly, 1998. In merito al CL: Johnson & Johnson, 1986; Slavin, 1990; riguardo al PT: Cohen, Kulik, & Kulik, 1982; Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo & Miller, 2003; Sharpley & Sharpley, 1981, citati in Topping 2005, p. 5).

In linea generale le ricerche non mostrano risultati particolarmente significativi in merito alla ricaduta del PT e del CL sugli apprendimenti, ma Topping (2005) ritiene che ciò non toglie che esse rappresentino comunque un valore aggiunto al dibattito scientifico.

Per esempio Griffin B.W. e Griffin M.M., della Georgia Southern University (Griffin & Griffin, 1997), riportano due esperimenti condotti per determinare gli effetti di peer-tutoring reciproco sul rendimento scolastico, l'ansia di prestazione e la percezione dell'auto-efficacia di studenti laureati. Gli autori rilevano che i ricercatori hanno scoperto che nella partecipazione al peer-tutoring sia i tutor che i tutees ottengono effetti positivi nell'apprendimento, anzi, di solito, sono i tutor che ne beneficiano maggiormente, probabilmente perché si impegnano in prima persona nello svolgimento di prove sui contenuti del corso mentre si preparano per insegnare ai tutees (Allen & Feldman, 1973; Annis, 1983; Bargh & Schul, 1980; Benware & Deci, 1984). Notando i vantaggi derivanti agli studenti in qualità di tutor, Fantuzzo e i suoi collaboratori (Pigott, Fantuzzo & Clement, 1986; Wolfe, Fantuzzo & Wolter, 1984) hanno sviluppato una procedura che consente a tutti i membri del PT di ricoprire il ruolo di tutor. In questa tecnica, conosciuta come peer-tutoring reciproco (Reciprocal Peer Tutoring: RPT), gli studenti svolgono reciprocamente funzioni sia come tutor che come tutees: questo doppio ruolo consente loro di acquisire abilità, conoscenze e competenze sia dal ruolo di istruttore svolto in qualità di tutor che dal ruolo di istruito come tutees.

Lo scopo degli esperimenti effettuati in questo studio (Griffin & Griffin, 1997) è stato di indagare se il RPT migliora l'apprendimento di studenti laureati nell'ambito di un corso a un livello paragonabile a quello frequentato da studenti universitari. Inoltre, si è voluto verificare se il RPT ha effetti sia sui livelli bassi di apprendimento (LC) che su quelli alti (HC). Le reazioni degli studenti RPT sono state rilevate tramite interviste e questionari, gli esiti dell'apprendimento tramite i voti ottenuti al test d'esame. Si riportano, in estrema sintesi, gli esperimenti effettuati e i risultati conseguiti dai ricercatori.

Nell'esperimento-1 gli studenti sono stati divisi in gruppi e poi assegnati a una delle due condizioni RPT o non-RPT, ovvero di partecipazione o non partecipazione alle attività di peer-tutoring reciproco. Contrariamente ai risultati ottenuti da alcune ricerche precedenti, i gruppi RPT e quelli di controllo (non-RPT) non hanno mostrato differenze significative nella misurazione del test di profitto finale, né per i livelli cognitivi inferiori né per quelli superiori; nonostante ciò, gli studenti che hanno partecipato ai gruppi RPT hanno generalmente riferito che l'esperienza ha migliorato la loro comprensione dei contenuti del corso.

Nell'esperimento-2 sono state potenziate le procedure RPT applicando con maggiore attenzione quelle utilizzate in studi precedenti che avevano rilevato condizioni di superiorità negli studenti partecipanti ai gruppi RPT. Inoltre, gli strumenti per la rilevazione dei dati sono stati ampliati per includere misure relative all'auto-efficacia e all'ansia da prestazione. Come nell'esperimento precedente, i gruppi RTP e non-RPT non differivano in modo significativo nei test di profitto somministrati al termine dell'indagine. Tuttavia, come nell'esperimento 1, gli studenti riferivano che il RPT è una tecnica efficace per meglio comprendere i contenuti didattici più difficili del corso. Quindi le percezioni degli studenti circa l'utilizzo del RPT sono risultate uniformemente positive. In sintesi, i due esperimenti hanno prodotto risultati misti perché sebbene i test di significatività statistica abbiano indicato che il RPT non è più efficace in ambito cognitivo, gli studenti, che hanno

usufruito di questa tecnica per la preparazione degli esami, hanno percepito il RPT come altamente benefico anche da un punto di vista cognitivo.

Gli autori (Griffin & Griffin, 1997), in conclusione alle proprie indagini, ritengono necessario effettuare ulteriori ricerche sugli studenti universitari per determinare se questi benefici da essi percepiti possano avere un effetto sull'apprendimento dei contenuti del corso, elemento che non è stato misurato negli esperimenti attuali. Inoltre Griffin e Griffin ribadiscono che sono necessarie ulteriori ricerche per determinare se le procedure RPT potrebbero essere ridisegnate per essere maggiormente utili ai bisogni di apprendimento degli studenti universitari.

Un altro aspetto molto interessante, nell'ambito del PT, riguarda il tema della valutazione tra pari, ovvero la possibilità che la valutazione espressa dai pari possa avere un peso o determinare variazioni sulla valutazione finale ottenuta a fine corso. A questo proposito Chadi Aoun (2008) rileva che ci sono opinioni contrastanti circa la validità e l'utilità del peer-tutoring e della valutazione tra pari nell'istruzione superiore. L'autore ricorda che Topping (1998), nella sua meta-analisi sugli studi relativi al PT, osserva che "la valutazione tra pari sembra avere la stessa probabilità di contribuire o non contribuire alla valutazione finale ufficialmente espressa in forma di voto" (Topping, 1998, p. 267, citato da Aoun, 2008).

Questa scoperta, apparentemente paradossale, riportata in molti studi che hanno o non hanno trovato differenze di prestazioni tra gruppi di studenti PT o non-PT (Sluijsmans et al., 2004), sono considerati da Aoun piuttosto "intriganti" e lo hanno spinto a effettuare un'indagine sulla valutazione nel PT, con l'intento di esaminare se tale concetto sia intrinsecamente viziato, o se il problema sia generato da un'attuazione inadeguata della strategia didattica.

Aoun (Aoun, 2008), dopo aver effettuato uno studio di caso durato due anni con gli studenti dell'Università di Sidney (nell'ambito del Master per laureati Information Systems and Accounting) perviene alla constatazione che la difficoltà nel rilevare l'efficacia o meno del PT, e della valutazione tra pari, è legata piuttosto alla difficoltà di monitorare il processo di questa tecnica didattica che a quella di analizzare il prodotto finale. Infatti, in accordo con le opinioni espresse dai ricercatori del settore, egli rileva che il PT viene complessivamente e generalmente considerato in modo molto positivo dagli studenti che vi hanno partecipato, anche in assenza di risultati oggettivamente riscontrabili.

Poiché è evidente che il PT viene percepito dagli studenti universitari come una tecnica vantaggiosa nel sostegno e nella facilitazione allo studio, sembra interessante provare a individuare quali dei suoi elementi possano essere spendibili nell'ambito dell'orientamento universitario. A questo scopo sembra utile riassumere i fattori di forza e di debolezza della valutazione nel PT, su cui sembrano concordare gli studiosi, così come semplificati da Chadi Aoun (2008):

Vantaggi

Topping rileva che la peculiarità della valutazione tra pari è determinata dal fatto che il feedback formativo da parte dei coetanei è dettagliato e libero, essendo legato alla fiducia che si sviluppa nella conoscenza personale e nella valutazione reciproca delle competenze (Topping, 1998) e afferma che "la valutazione tra pari può aumentare le capacità di auto-valutazione, e può produrre un incremento in ambito meta-cognitivo" (Topping, 2005, p. 640). Gli altri vantaggi relativi alla valutazione tra pari individuati in letteratura sono sintetizzati da Cassidy (Cassidy, 2006, p.509, citato da Aoun, 2008) il quale riporta che gli studenti, a seguito della partecipazione ad attività di PT, sviluppano:

- una maggiore responsabilità e autonomia;
- la capacità di valutare il contesto e il processo;
- la comprensione delle procedure di valutazione anche in relazione alle proprie aspettative per un lavoro qualificato;
- la propensione ad applicarsi con più impegno nello studio dovendo confrontarsi con i pari;

- la determinazione ad attivare un numero maggiore di feedback senza che vi siano sollecitazioni e richieste da parte dei docenti;
- un apprendimento profondo piuttosto che superficiale.

Inoltre Aoun (2008), sottolinea che la valutazione tra pari viene considerata come un mezzo per migliorare la costruzione e l'impiego delle competenze, in particolare quelle non-tecniche, come l'oralità, la comunicazione, la lettura, la capacità di apprendere strategie, la pratica del problem solving, la decisione, l'affidabilità, e la responsabilità (Cassidy, 2006).

Alcuni studi (Ballantyne et al., 2002, p.428, citato da Aoun, 2008) ritengono che la valutazione tra pari «promuove l'acquisizione di competenze spendibili lungo tutto il corso della vita perché si basa sul coinvolgimento attivo degli studenti nell'esperienza di valutazione».

A seguito di queste considerazioni non meraviglia il fatto che nelle indagini specifiche (come riportato da Aoun, 2008) si raccomandi spesso che le pratiche di PT vengano attivate abitualmente nel contesto accademico poiché rispondono, tra le altre cose, a uno degli obiettivi più importanti dell'istruzione universitaria, ovvero quello di imparare a valutare, ad auto-valutarsi e a individuare uno sviluppo professionale coerente o adeguato al proprio percorso formativo e alle proprie aspirazioni.

Svantaggi

La rilevazione degli svantaggi individuati nel PT (Aoun, 2008) riguarda soprattutto la preoccupazione espressa dagli studenti in merito all'obiettività della valutazione reciproca, vista la mancanza di formazione e di esperienza che gli studenti stessi posseggono in questo ambito (Cassidy, 2006). Bushell (2006) afferma che è necessaria una supervisione del docente qualora la valutazione dei pari contribuisca all'assegnazione di un voto per una valutazione sommativa, perché possono verificarsi degli effetti di distorsione, come quelli che, ad esempio, hanno condotto alcuni studiosi a ritenere che vi sia una sorta di solidarietà di genere nell'attribuire le valutazioni nell'ambito dei gruppi di lavoro (Flachikov & Magin, 1997; Brindley & Scoffield, 1998).

Le percezioni degli studenti

Quasi tutti gli studi (Aoun, 2008) indicano che la maggioranza degli studenti coinvolti nel PT ritiene che tale tecnica produca esiti favorevoli nel perfezionamento della scrittura (Van Den Berg et al., 2006), nel potenziamento della motivazione (Brindley & Scoffield, 1998), nel migliorare la qualità del lavoro individuale e nello sviluppo delle competenze (Topping et al., 2000).

4. Il peer-tutoring nell'orientamento universitario: le iniziative dell'Università degli Studi Roma Tre

I fenomeni del drop-out e i ritardi di carriera costituiscono preoccupanti problemi per il sistema universitario nazionale, sia pure con significative differenze tra Atenei e Corsi di studio. L'Università Roma Tre esegue un monitoraggio puntuale delle carriere degli studenti e interviene con azioni mirate ad affrontare tali questioni anche attraverso le iniziative del Gruppo di Lavoro per l'Orientamento di Ateneo (GLOA) composto da delegati di tutte le Facoltà. Tra le proposte relative all'orientamento in itinere, il GLOA istituisce borse di collaborazione per potenziare le attività di tutorato e in particolare alcune specifiche borse per studenti seniores finalizzate all'affiancamento e al sostegno degli studenti del primo anno. Tali pratiche si stanno sempre più caratterizzando per il ricorso al peer-tutoring.

Infatti, come dimostrato dagli studi citati, il PT contribuisce a rendere gli studenti co-protagonisti del processo formativo favorendo la frequenza dei corsi, la costruzione di un metodo di studio appropriato e lo svolgimento delle attività didattiche inerenti.

Inoltre, le forme di valutazione reciproca, in esso previste, poiché consentono di sviluppare competenze di auto-valutazione, di meta-cognizione e di valutazione del processo di formazione, risultano

essere molto importanti per gli studenti perché possono contribuire a rendere più chiara la percezione di quali siano gli ambiti nei quali spendere con maggiore soddisfazione e successo le competenze acquisite ponendoli anche nella condizione di riformulare le proprie aspettative in rapporto a contesti professionali in trasformazione.

Per tutti questi motivi gli interventi di PT sono previsti dal GLOA nell'ambito dell'orientamento in itinere con l'obiettivo di ridurre l'abbandono e il protrarsi degli studi, favorendo lo sviluppo di una positiva disposizione cognitiva, relazionale, affettiva e motivazionale verso l'apprendimento e promuovendo abilità meta-cognitive, auto-valutative e auto-orientative.

Le linee generali che guidano tale iniziativa tengono conto delle indicazioni suggerite dalle riflessioni e dalle esperienze elaborate dai ricercatori nel corso degli anni, con particolare riferimento al piano di lavoro proposto da Topping (Topping, 1997, p. 65):

«Nella seguente guida vengono elencati i principali problemi e gli ambiti di decisione da prendere in esame nell'organizzazione di un progetto di tutoring. Come noterete, i vari punti sono raggruppati in dieci sezioni principali: contesto, selezione dei partecipanti, aree curriculari, materiali, contatti, tecniche, formazione, monitoraggio, valutazione e feed-back. [...]. La guida ha volutamente un carattere molto generale, per poter essere applicata a tutti i tipi di progetti di tutoring, senza che ciò, si spera, vada eccessivamente a scapito della sua specificità e praticità».

Fig.1: Tavola degli elementi che caratterizzano un intervento di peer-tutoring (adattato da Topping, 1997, pp. 68-75)

AMBITI	PROBLEMATICHE	STRUMENTI
CONTESTO	<p>Problemi da affrontare:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Scarsa motivazione - Bassi livelli di rendimento - Relazioni insoddisfacenti nel gruppo - Presenza studenti stranieri - Adeguatezza delle sedi - Supporti didattici - Altro 	<p>Costruire griglie per la rilevazione dei dati necessari alla definizione del contesto</p>
SELEZIONE DEI GRUPPI (tutor – tutee)	<p>Situazione di partenza: osservare le abitudini di lavoro, l'atteggiamento cooperativo, etc.</p> <p>Reclutamento: come effettuarlo, se a livello personale, o con inserzioni, etc. Tenere conto di eventuali tutor di riserva.</p> <p>Età: decidere se tutor e tutee avranno età simili o diverse; pro e contro delle due ipotesi, etc.</p> <p>Composizione dei gruppi: definire le dimensioni e la struttura</p>	<p>Costruire e somministrare un questionario che consenta di cogliere elementi utili per formare i gruppi di lavoro.</p>

	<p>organizzativa/gerarchica.</p> <p>Abilità: osservare la gamma di abilità per garantire che il differenziale tra tutor e tutee non sia né eccessivo né troppo ridotto</p> <p>Relazioni interpersonali: decidere se tenere conto delle tipicità caratteriali, delle preferenze individuali, delle differenze di sesso o altro.</p> <p>Incentivi: stabilire se e cosa possa essere offerto come incentivo o se privilegiare le motivazioni intrinseche.</p>	
AREE CURRICULARI	<p>Prevedere interventi nell'ambito di:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lettura e comprensione del testo -Organizzazione delle conoscenze -Rielaborazione in formale e scritta -Lingue straniere -Abilità logiche -Altro. 	<p>Fornire i gruppi di materiali e strumenti per svolgere:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Esercitazioni -Laboratori -Autovalutazione -Peer-evaluation
MATERIALI	<ul style="list-style-type: none"> -Decidere se organizzare i materiali di studio secondo step progressivi. -Prevedere la possibilità di approfondimento tramite materiali scelti autonomamente dagli studenti o all'interno di elenchi predisposti dal docente. -Prevedere la possibilità di far produrre materiali ai gruppi. 	<ul style="list-style-type: none"> -Biblioteca -Raccolte particolari -Materiali dei partecipanti -Accesso alle reti -Altro
CONTATTI	<p>Organizzare tempi e luoghi degli incontri</p>	<p>Aule; contatti on line</p>
FORMAZIONE	<p>Fornire a tutor e tutee di elementi sulle tecniche</p>	<p>Lezione frontale</p>

	della comunicazione verbale e non verbale; favorire la conoscenza reciproca e la socializzazione. Definire il numero degli incontri.	-Problem solving -Giochi di ruolo
MONITORAGGIO	Registrazione delle attività svolte in senso quantitativo (n. incontri, frequenze, interazioni, etc.) per Osservazione delle interazioni tra tutor e tutee da parte del docente. Osservazioni reciproche tra tutor e tutee.	Griglie per la registrazione delle attività, l'osservazione delle interazioni, co-writing, etc.
VALUTAZIONE	Prevedere attività di valutazione, anche reciproca, ante quem e post-quem. In particolare sottoporre agli studenti prove per rilevare: - l'apprendimento di abilità e conoscenze - la frequenza degli errori, - la tipologia dei materiali utilizzati, - il calcolo dei tempi di risposta alle sollecitazioni del tutor - la rilevazione di miglioramenti in campo relazionale e affettivo-motivazionale	-Test d'esame -Prove semi-strutturate -Prove oggettive -Check-list -Intervista semistrutturata
FEED-BACK	Raccolta e confronto dei dati	

Considerazioni conclusive

In conseguenza dell'analisi della letteratura e delle ricerche effettuate sul campo, si ritiene che le pratiche di peer-tutoring in ambito universitario possano essere utilizzate con successo soprattutto nell'orientamento in itinere. Infatti, è proprio nel corso degli studi che gli allievi mostrano di avere bisogno di un sostegno nella motivazione all'apprendimento in modo da evitare, o quanto meno arginare, l'abbandono o la permanenza ben oltre i tempi previsti, poiché si è osservato che gli studenti che abbiano usufruito di pratiche di PT hanno sviluppato un atteggiamento positivo anche in ambito cognitivo come ricaduta del potenziamento della dimensione affettiva e relazionale. Come rilevato dagli studi riportati, le maggiori criticità relative al PT riguardano la valutazione del processo didattico perché per la rilevazione dei dati relativi al prodotto, cioè ai risultati che gli stu-

denti hanno ottenuto in uscita, sono stati elaborati strumenti che consentono di confrontare gli esiti del test d'esame tra i gruppi di studenti PT e quelli non-PT e di rilevare le loro relative opinioni. Nelle attività di PT attivate presso l'Università Roma Tre, per affrontare la valutazione del processo didattico, si reputa opportuno prevedere una interazione effettuata in modalità blended-learning per affiancare alle attività collaborative in presenza, tra tutor e tutee, anche quelle effettuate online. In questo modo è possibile raccogliere un maggior numero di elementi che contribuiscano a rendere più ricca e puntuale la valutazione delle interazioni, poiché l'attività blended consente sia la tracciabilità dei contributi sia la comunicazione anche a distanza, evitando con ciò le eventuali problematiche legate alle difficoltà connesse agli incontri in loco.

A questo proposito sembra opportuno segnalare gli studi in merito effettuati da Trentin (2004; 2005) ai quali sembra interessante riferirsi per costruire contesti in cui sia possibile pervenire a forme di valutazione della interazione e della collaborazione tra tutor e tutee.

L'autore individua sostanzialmente nel collaborative problem-solving su un problema dato e nel co-writing su un determinato argomento di studio, gli strumenti che possono porre in atto la strategia del collaborative-learning che ha l'obiettivo di riconquistare e rivalutare la dimensione collaborativa dell'apprendimento, creando le condizioni di una crescita conoscitiva individuale come risultato dell'interazione di gruppo (Trentin, 2007, p. 4). In particolare nel suo studio del 2007, Trentin individua nel wiki lo strumento in grado di favorire il processo di monitoraggio e valutazione del collaborative-learning poiché esso consente di

«ridistribuire su tutti i membri del gruppo il compito e la responsabilità dell'editing del documento complessivo; stimolare ogni partecipante, attraverso una specifica strutturazione del lavoro di gruppo, a collaborare alle diverse fasi del processo di produzione dell'intero elaborato; mettere a punto un meccanismo valutativo basato sull'analisi delle interazioni fra i partecipanti, la valutazione delle singole produzioni e la struttura reticolare dell'elaborato finale, utilizzando allo scopo i dati tracciati di default dal wiki (comment, linker, tag, versioning, ecc.)» (Trentin, 2007, p. 5).

Naturalmente l'utilizzo di una piattaforma online a sostegno delle attività di PT non limita le attività di interazione al solo aspetto della valutazione, ma rappresenta un luogo ideale anche per l'esercizio di quelle forme di sostegno e facilitazione che, come si è visto, producono una forte ricaduta in ambito affettivo/motivazionale/relazionale costituendo l'anima più autentica del PT.

Bibliografia

- Allen, V. L., & Feldman, R. S. (1973). Learning through tutoring: Low achieving children as tutors. *Journal of Experimental Education*. Vol.42, pp.1-5.
- Annis, L. F. (1983). The processes and effects of peer tutoring. *Human Learning*. Vol.2, pp.39-47.
- Aoun, C. (2008). Peer-assessment and learning outcomes: product deficiency or process defectiveness? *Educational Assessment Annual Conference* (September 2008: Cambridge, UK); http://www.iaea2008.cambridgeassessment.org.uk/ca/digitalAssets/180447_Aoun.pdf
- Ballantyne, R., Hughes, K. & Mylonas, A. 2002. Developing Procedures for Implementing Peer Assessment in Large Classes Using an Action Research Process. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 27, N. 5, pp. 427-441.
- Bargh, J. A., & Schul, Y. (1980). On the cognitive benefits of teaching. *Journal of Educational Psychology*. Vol.72, pp.593-604.
- Benware, C. A., & Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*. Vol. 21, pp.755-765.
- Bloom, B.S. (1984). The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Leadership*. Vol.41, N.8, pp 4-17.
- Brindley, C. & Scoffield, S. 1998. Peer Assessment in Undergraduate Programmes. *Teaching in Higher Education*. Vol 3, N.1, pp. 79-89.

- Bushell, G. 2006. Moderation of Peer Assessment in Group Projects. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 31, N. 1, pp. 91-108
- Cassidy, S. 2006, Developing Employability Skills: Peer Assessment in Higher Education. *Education + Training*, Vol. 48, N.7, pp.508-517.
- Chi, M. T. H., Siler, S. A, Jeong, H., Yamauchi, T., & Hausmann, R. G. (2001). Learning from human tutoring. *Cognitive Science*. Vol 25, pp.471–533.
- Cohen, P. A., Kulik, J. A. & Kulik, C. C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A metaanalysis of findings. *American Educational Research Journal*. Vol.19, pp.237–248.
- Domenici, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.
- Fantuzzo, J.W., Riggio, R.E., Connelly, S., & Dimeff, L.A. (1989). Effects of reciprocal peer tutoring on academic achievement and psychological adjustment: A component analysis. *Journal of Educational Psychology*. 81, 173-177.
- Greenwood, C. R., Carta, J. L., & Hall, V. (1988). The use of peer tutoring strategies in classroom management and educational instruction. *School Psychology Review*. 17, 258-275.
- Griffin, B.W., & M.M.Griffin. (1997). The Effects of Reciprocal Peer Tutoring On Graduate student Achievement, Test Anxiety, and Academic Self-Efficacy. *The Journal of Experimental Education*. Vol.65, No.3, pp.197-209.
- Jenkins, J., & Jenkins, L. (1985). Peer tutoring in elementary and secondary programs. *Focus on Exceptional Children*. Vol.17, pp. 3-12.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1986). *Learning together and alone* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- King, A. (1998). Transactive peer tutoring: Distributing cognition and metacognition. *Educational Psychology Review*. Vol.10, pp. 57–74.
- Lew, M., Mesch, D., Johnson, D.W., & Johnson, R. (1986). Positive interdependence, academic and collaborative-skills group contingencies, and isolated students. *American Educational Research Journal*. Vol. 23, pp.476-488.
- Magin, D.J. (2001). A Novel Technique for Comparing the Reliability of Multiple Peer Assessments with that of a Single Teacher Assessment of Group Process Work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 26, N.2, pp.139-152.
- Magolda, M. B. & Rogers, J. L. (1987). Peer tutoring: Collaborating to enhance intellectual development. *The College Student Journal*. Vol 21, pp. 288-296.
- Pigott, H.E., Fantuzzo, J.W. & Clement, P.W. (1986). The effects of reciprocal peer tutoring and group contingencies on the academic performance of elementary school children. *Journal of Applied Behavior Analysis*. Vol.19, pp. 93-98.
- Pombeni, M.L. (1995). *Orientamento scolastico e professionale*. Bologna: Il Mulino.
- Pombeni, M.L. (2008). *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*. Roma: Carocci.
- Pombeni, M.L. (2007). *Metodologie per lo sviluppo delle competenze orientative. Il contributo della scuola nel processo di orientamento. Intervento al Convegno Tavolo per l'orientamento*. Tione (Trento) 20 ottobre 2007; <http://www.irrefvg.org/2010/orientamento/documenti/pombeni2007.pdf>
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W. & Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 95, pp.240–257.
- Sharpley, A. M., & Sharpley, C. F. (1981). Peer tutoring: A review of the literature. *Collected Original Resources in Education*. Vol.5, N3, pp. 7–C11.
- Slavin, R. E. (1990). *Co-operative learning: Theory, research and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational leadership*. Vol.48, pp.71-82.
- Sluijsmans, D.M.A., Brand-Gruwel, S., Van Merriënboer, J.J.G & Martens, R.L. (2004). Training Teachers in Peer Assessment Skills: Effects on Performance and Perceptions. *Innovation in Education and Teaching International*. Vol. 41, N.1, pp.59-78
- Topping, K. J. (1997). *Tutoring*.

L'insegnamento reciproco tra compagni. Trento: Erikson.

Topping, K. J. (1998). Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*. Vol. 68, No. 3, pp. 249-276.

Topping, K. J. (2001a). *Peer assisted learning: A practical guide for teachers*. Cambridge, MA: Brookline Books.

Topping K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*. Vol. 25, No. 6, pp. 631-645

Topping, K. J. & Ehly, S. (1998). *Peer-assisted learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Topping, K.J., Smith, E.F., Swanson, I. & Elliot, A. (2000). Formative Peer Assessment of Academic Writing Between Postgraduate Students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol.25, N.2, pp.149-166.

Trentin G. (2004), Networked collaborative learning in the study of modern history and literature. *Computers and the Humanities*, Vol. 38, pp.299-315.

Trentin G. (2005), Apprendimento collaborativo in rete: un possibile approccio metodologico alla conduzione di corsi universitari online. *TD Tecnologie Didattiche*. Vol. 36, pp.45-59.

Trentin G.(2007). I wiki nell'organizzazione e nella valutazione del c-learning. *TD Tecnologie Didattiche* Vol. 42, N.3, pp 4-14.

Van Den Berg, I., Admiraal, W. & Pilot, A. (2006). Peer Assessment in University Teaching: Evaluating Seven Course Designs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 31, N.1, pp.19-36

Wolfe, J. A., Fantuzzo, J. W. & Wolter, C. F. (1984). Student-administered group-oriented contingencies: A method of combining group-oriented contingencies and self-directed behavior to increase academic productivity. *Child and Family Behavior Therapy*. Vol. 6, pp. 45-60.

La giusta misura di Maurizio Salvarani, Luca Malagoli

L'esecuzione di una misura, azione quotidiana, spesso viene compiuta in modo inconsapevole sia per quanto riguarda le modalità di realizzazione e di riproposizione dei risultati, sia per la poca consapevolezza sulle difficoltà che la accompagnano. Per queste ragioni assume un carattere molto importante l'educazione alla misura e al trattamento dei dati connessi, proprio a partire dagli alunni dei primi anni della scuola primaria. E un museo dedicato ad uno strumento, la bilancia, ontologicamente connesso al concetto di misura e basato sulla precisione può diventare il veicolo giusto per lavorare in questa direzione.

1. Il significato della misura

Misure di lunghezza, misure di tempo, misure di massa e misure di peso, misure di energia, di potenza e di forza, di temperatura, di velocità e di accelerazione, misure di portata e di capacità, e molte altre, tutte quelle di cui siamo a conoscenza. Un'azione, quella del misurare, nota a tutti e certamente eseguita dalla maggior parte delle persone di qualsiasi età ed estrazione sociale e formazione culturale; basta pensare alla misurazione della temperatura corporea, eseguita almeno una volta da ogni essere umano nel corso della vita. La familiarità con un'azione può portare a ritenere la stessa semplice, quasi banale; ma si tratta pur sempre di un'operazione a sfondo scientifico ed essere in grado di eseguire una misura in modo scientificamente corretto è un'operazione con una certa, nascosta, difficoltà, anche per chi si crede, ed è, capace. Non tanto per difficoltà connesse con l'atto della misura, quanto, piuttosto, per le implicazioni presenti nel momento in cui il risultato della misura deve essere reso disponibile a tutti gli interessati, e deve, contestualmente, essere leggibile in modo univoco da chiunque desideri ottenere informazioni in merito (uniformità della forma e dell'unità di misura). La misurazione è una parte fondamentale [1] nel complesso percorso associato all'esecuzione di un esperimento, il cui canone fondamentale per rendere l'esercizio sperimentale significativo risiede nella riproducibilità dello stesso in ogni momento e in ogni luogo del globo, con la certezza di ottenere sempre lo stesso risultato della misura in considerazione. A questo punto è chiaro come la riproducibilità implica la condivisione della forma in cui il risultato è presentato, ovvero la condivisione della forma con cui il valore della misura oggetto dell'esperimento viene reso pubblico. E in questo caso la forma è sostanza. L'origine della difficoltà, liberato il campo dalle differenti formazioni individuali, è da ricercare nel concetto stesso di misura. Cosa significa effettuare una misura? Cosa significa associare al valore di un determinato oggetto, in funzione delle sue caratteristiche fisiche (come lunghezza, massa, peso, durata, energia) un numero? Come rendere universale il risultato di una misura? Già nella frase "quel tavolo è lungo ..." sono nascosti una serie di ostacoli e di possibili imprecisioni maggiori di quanto si possa sospettare. In questa seconda parte del lavoro si vogliono sollevare le difficoltà evidenziate nelle righe precedenti per cercare una risposta e proporre possibili soluzioni.

Il primo punto su cui concentrarsi per chiarire alcuni dubbi è legato al significato di effettuare una misura. Escludendo difficoltà legate alla sua realizzazione, anche nei casi di strumentazioni complicate, misurare possiede un meta-significato ben oltre il valore etimologico del termine. Il processo di misura trova il suo compimento nel momento in cui viene fornito il risultato, la cui caratteristica principale, assieme alla correttezza, risiede nella universalità di lettura; in altre parole non avrebbe particolare significato eseguire delle misure prive di corrispondenza numerica precisa, così come non sarebbero di nessuna utilità misure il cui valore venisse interpretato a seconda del lettore. Si può vedere quest'ultimo aspetto come un carattere di rigidità dell'operazione, ma forse è più corretto e interessante vederlo in termini di possibilità di comunicare con precisione e chiarezza, tratti distintivi del misurare. In altri termini il misurare si può vedere come l'estrapolazione dall'oggetto di alcune sue caratteristiche pregnanti e nascoste a prima vista e proprio per questo motivo decisamente importanti, e lo strumento di misura come il traduttore, in un linguaggio a noi noto, della caratte-

ristiche fisiche dell'oggetto sotto esame. Si è davanti a “un'estetica della misura” e “dell'atto di misurare”. Le scienze della Natura sono ontologicamente legate a un canone di bellezza coniugato in termini di semplicità delle leggi sottese ai fenomeni. Assieme alla bellezza materiale, visibile, dei fenomeni naturali è presente una bellezza nascosta, e forse proprio per questa sua caratteristica, ancor più intrigante. Si pensi, ad esempio, al millenario ripetersi del moto della Luna attorno alla Terra; col calar della luce il levarsi nel cielo notturno del nostro satellite di cui ammirare la superficie o di cui utilizzare la luce riflessa per muoversi nel buio della notte, è fenomeno noto ma non di meno stupefacente. Non da minor stupore si rimane colpiti nell'apprendere il moto lunare governato da un numero il cui valore è ben determinato, è stato misurato e non può essere altro. La legge di gravitazione universale [2] regola il moto orbitante di un pianeta, se e solo se al denominatore il valore dell'esponente è 2 (due), non 1,99999 o 2,00001. E, fatto ancor più sorprendente, la stessa legge anche se riferita a costanti diverse, in egual modo regola le forze elettriche a livello atomico. Il canone estetico raggiunge il suo apice con la determinazione delle costanti fisiche, parametri imprescindibili nella descrizione e nella comprensione della Natura, i cui valori sono continuo oggetto di misura e di perfezionamento.

La scelta, ormai prossima al suo completamento, di basare i campioni delle unità del Sistema Internazionale sulle costanti fondamentali della fisica chiarisce meglio di molte parole e di altrettanti esempi l'ontologia della misura, specifica in modo chiaro e inequivoco la necessità di misurare, ad esempio, il valore della velocità della luce con precisione sempre maggiore.

2. La stima di una misura

Per la verifica sperimentale sono necessarie una serie di operazioni prima e durante la misurazione, dal cui buon esito trae vantaggio la misura stessa. Prima di tutto è fondamentale avere un'idea di cosa si vuole misurare e di qual è lo strumento idoneo all'atto. Già in questa prima fase è contenuta tutta la difficoltà dell'operazione e la conseguente necessaria attenzione e delicatezza. La scelta dello strumento idoneo richiede una preliminare capacità di effettuare una stima sufficientemente precisa del risultato atteso. È il momento in cui è importante essere in grado di ragionare in termini di ordini di grandezza (OdG) per poter valutare il risultato atteso (vedi Appendice). Ragionare per ordini di grandezza è un'operazione di una certa complessità, in quanto bisogna essere in grado di stimare preventivamente il risultato assieme ai parametri ad esso connessi; di contro i calcoli eseguiti con questo sistema risultano particolarmente agevoli essendo limitati all'uso della prima decade di numeri reali, una volta a conoscenza della notazione scientifica [3]. Nella storia della fisica il caso più conosciuto ed eclatante di scienziato capace di stimare in modo preventivo per ordini di grandezza fu, senza dubbio alcuno, quello di Enrico Fermi. Sono indimenticabili alcuni suoi esempi di tale tipo di calcoli; basta ricordare il famoso episodio avvenuto in occasione del test della prima bomba atomica della storia. Una parte degli scienziati coinvolti nel progetto si trovavano ad Alamogordo, nel deserto del New Mexico, di notte, posizionati in modo convenuto, a grande distanza, tutti attorno al traliccio su cui era stato installato il terribile ordigno [4]. La bomba venne sganciata e l'esplosione ebbe luogo, prima di tutto a livello visivo; in quel preciso momento il fisico originario di Roma si alzò in piedi dal suo bunker lasciando cadere alcuni piccoli pezzetti di fogli di carta precedentemente preparati; lo scopo era una prima e approssimativa valutazione del potenziale dell'esplosione, realizzabile valutando la distanza dal punto di rilascio a cui detti pezzetti di carta sarebbero caduti per effetto dello spostamento d'aria causato dall'esplosione. Ovviamente, al ritorno nei laboratori per i calcoli precisi delle grandezze coinvolte nell'esplosione, i valori stimati da Fermi con il suo sistema risultarono del tutto corretti. Un altro esempio molto famoso e legato a momenti meno drammatici ricorda come il Papa [5] fosse solito proporre ai suoi studenti dei problemi, noti oggi come Fermi questions [6], in cui venivano chieste stime di grandezze tra le più diverse. Un efficace metodo per imparare il calcolo per ordini di grandezza [7]. Ragionare per ordini di grandezza significa avere un'idea della decade [8] entro cui ricercare l'atteso risultato corretto; non significa affatto cercare di avvicinarsi quanto più possibile al valore della misura. Dal punto di vista dell'ordine di grandezza non corre alcuna differenza tra 20 e 40, ovvero tra 1500 e 1800. Nel

primo caso si è davanti a una misura dell'ordine delle decine di unità, mentre nel secondo delle migliaia. In Appendice è disponibile una sintetica spiegazione della notazione scientifica. A questo punto dovrebbe essere chiaro il motivo vero e profondo per cui è importante scegliere lo strumento di misura idoneo solo dopo una valutazione dell'ordine di grandezza: appoggiare sul piatto di una bilancia da cucina un sacco di cemento porterà come unico risultato la rottura dello strumento di misura. D'altra parte valutare il valore della massa di un gioiello con la precedente bilancia da cucina non permetterebbe di apprezzare alcuna misura.

3. La misura esatta e quella corretta

Una volta terminata la fase preliminare dedicata alla stima e alla determinazione dello strumento idoneo alla misura da effettuare, ci si appresta all'esecuzione del rilievo sperimentale; diventa, quindi, necessario parlare della differenza tra misura esatta e misura corretta, ovvero è bene ragionare sull'esistenza della misura esatta.

Dal punto di vista della fisica la misura esatta non esiste [9], non può esistere; la misura, intesa come risultato del confronto tra l'oggetto di cui misurare una proprietà e lo strumento di misura scelto per l'operazione, è strettamente legata allo strumento stesso misura utilizzato, fino al punto in cui può essere quest'ultimo a influenzare lo stato finale del sistema da misurare, come accade nel caso della fisica quantistica, in cui l'intervento dello strumento può provocare la modificazione dello stato del sistema [10].

Da cosa è determinato il legame tra il dispositivo di misura utilizzato e la misura stessa? Da un punto di vista epistemologico la misura non esiste fino a quando non interviene lo strumento di misura; è quest'ultimo che permette alla misura di prendere forma e valore, indipendentemente dal tipo di strumento utilizzato, sia esso moderno e raffinato, ovvero antropometrico. Da un punto di vista pratico il legame è dato dalle caratteristiche dello strumento, in particolare da due parametri posseduti obbligatoriamente, in ogni caso: la sensibilità e la portata. Il primo è definito come il valore più piccolo, diverso da zero, apprezzabile dallo strumento, mentre il secondo corrisponde al valore massimo misurabile dallo strumento utilizzato [11]. In quest'ultimo caso l'influenza sulla misura è limitata all'esistenza di un limite superiore da rilevare, mentre il legame tra sensibilità e valore della misura è molto forte, per un duplice aspetto:

1 – dalla definizione di sensibilità risulta chiaro come anche lo strumento di misura più preciso esistente, all'atto operativo limita la precisione della misura alla sua sensibilità.

Il procedimento di misura consiste, in pratica, nel confronto tra l'oggetto da misurare e lo strumento stesso, nel tentativo di trovare una corrispondenza tra le due entità. Quando la corrispondenza cercata trova soddisfazione si è giunti all'esplicitazione della misura, cioè alla lettura, sullo strumento, del valore cercato dell'oggetto misurato. Il limite imposto alla misura dallo strumento diventa chiaro; se, ad esempio, ci si appresta a determinare il valore della massa di un oggetto utilizzando una bilancia capace di apprezzare fino al grammo, non sarà mai possibile conoscere i valori dai decigrammi a scendere verso gli ordini di grandezza più piccoli. Almeno fino a quando non si decide di cambiare lo strumento di misura con uno caratterizzato da una sensibilità maggiore.

2 – la sensibilità indica l'intervallo di variabilità a cui la misura certamente appartiene; è un concetto fondamentale in quanto svolge una duplice funzione: spiega come la misura cade, con certezza, entro un determinato intervallo di valori, e, di conseguenza, esplicita la non esistenza della misura esatta, intesa come risultato abbinato a un unico valore.

Non esiste la misura esatta. Si tratta di un concetto teorico imprescindibile, non legato né alla qualità dello strumento di misura né all'abilità dello sperimentatore, ma dovuto esclusivamente alla teoria della misura: la misura esatta non esiste, non può esistere. Esistono misure più o meno precise, ma ognuna ha un suo limite reso evidente dal metodo con cui il risultato della misura viene riportato. Da un punto di vista fisico affermare, ad esempio, quel tavolo ha un lato lungo 165 centimetri non ha alcun senso in quanto viene indicata una misura precisa, esatta: è proprio 165 cm, non 164 o

166? Da un punto di vista fisico è corretto indicare la misura rilevata assieme all'intervallo entro cui, con certezza, il valore è compreso.

4. Gli errori associati alla misura

Nei paragrafi precedenti si è parlato della necessità, per lavorare correttamente da un punto di vista scientifico, di introdurre il concetto di intervallo di misura, inteso come la gamma dei valori possibili per la misura in oggetto, così da poter affermare la certezza dell'appartenenza del valore all'intervallo indicato. Si può vedere questo sistema come un'evoluzione del concetto di misura legato a un singolo valore, scientificamente non ammissibile.

L'errore di misura è un aspetto ineliminabile, fa parte dell'esito sperimentale: la misura non può esistere senza l'errore a essa associato. E si tratta di un errore per nessun motivo legato alle capacità dello sperimentatore, è insito nella misura stessa, legato a doppio filo con la limitatezza dello strumento utilizzato.

La teoria legata agli errori di misura è complessa e lunga, ed esula dagli obiettivi del presente articolo; in tutti i modi è importante ricordare come l'errore associato alla misura, chiamato Errore Assoluto (ϵ_A) dipenda dalla sensibilità dello strumento, secondo l'espressione:

$$\text{errore_assoluto_}(\epsilon_A) = \text{sensibilità}/2$$

Come conseguenza la modalità di proporre il risultato di una misura in forma scientificamente corretta e completa diventa:

$$\text{misura} = (\text{valore} \pm \epsilon_A) \text{ u.d.m.}$$

dove u.d.m. indica la necessaria unità di misura associata. In questo modo sono riportate in forma sintetica le seguenti affermazioni:

la sensibilità dello strumento di misura utilizzato vale $2\epsilon_A$

l'intervallo entro cui cade la misura ha un valore minimo corrispondente a (*valore* - ϵ_A) e uno massimo corrispondente a (*valore* + ϵ_A). Certamente la misura è contenuta in questo intervallo.

L'unità di misura utilizzata è quella indicata

È ben evidente ora, come, a parità di errore assoluto, una misura risulta tanto più precisa quanto più il suo valore è alto. Tale precisione ha un nome, si chiama Errore Relativo (ϵ_r), e si calcola, in forma percentuale come:

$$\epsilon_r = \text{errore_assoluto}/\text{misura}$$

5. Il Sistema Internazionale ieri e oggi

Dopo molti anni, per non dire decenni, in cui le unità di misura di riferimento presentavano definizioni e valori tra loro differenti in funzione della nazione di appartenenza, fino al punto da rendere difficile la traduzione delle une nelle altre, si è arrivati alla definizione di uno standard internazionale e riconosciuto per regolare le unità con cui vengono forniti i valori di qualsiasi parametro misurato, con conseguente semplificazione nelle comunicazioni.

Il processo, anche storico, alla base del raggiungimento di tale unità del sistema di misura è stato lungo e faticoso, ma alla fine è approdato al porto verso cui era diretto. Al momento lo standard è costituito dal Sistema Internazionale riconosciuto come il riferimento da utilizzare in campo scientifico per fornire qualsiasi tipo di risultato.

Il Sistema Internazionale è costituito da una serie (sette) di unità di misura definite come *fondamentali*, corredate da altre unità di misura chiamate *derivate* (oltre venti). L'insieme di questi due gruppi di unità di misura riesce a coprire l'intera gamma di possibilità di indagine dell'esistente, assieme ad alcune misure specifiche introdotte allo scopo di completare il quadro. Una volta raggiunto questo standard condiviso l'organizzazione [12] deputata a occuparsi della definizione delle unità di misura ha dedicato la sua opera alla ricerca di nuovi campioni di unità di misura. Il presupposto base per avere delle unità di misura condivise, indipendentemente dal livello a cui ci si riferisce, è costituito dalla definizione operativa dei campioni di unità di misura, definizione con alcune caratteri-

stiche irrinunciabili, prima tra tutte la riproducibilità dell'unità, e la conservazione immutata nel tempo del suo valore. I campioni di riferimento utilizzati nel corso degli anni erano costituiti da manufatti conservati in condizioni decisamente particolari, proprio per poterne preservare il valore. Negli ultimi anni il BIPM ha concentrato la propria attenzione sulla ricerca di campioni di unità di misura con caratteristiche di conservazione e di riproducibilità di altra natura rispetto a quanto già posseduto. In particolare ha ritenuto necessario passare dai campioni in forma di manufatto conservati a Sèvres, Parigi, alla definizione delle unità di misura delle varie grandezze per mezzo delle costanti universali della fisica. Così si è potuti passare dal metro campione conservato in condizioni estreme a Parigi, alla definizione dell'unità di misura della lunghezza in termini della velocità della luce nel vuoto, valore, almeno fino a prova contraria, immutabile nel tempo e nello spazio. In modo del tutto analogo ha lavorato per le altre unità di misura, arrivando a una definizione secondo questi nuovi standard valida per la quasi totalità delle grandezze coinvolte.

6. Il Museo della Bilancia e il percorso museale

Per quale motivo costruire un percorso di mostra basato sulla misura, all'interno di un museo? O meglio, basato sulla teoria e pratica dell'operazione di misurare, dall'Unità d'Italia fino ai giorni nostri? Per quale motivo invitare il visitatore ad acquisire dimestichezza con strumenti di misura probabilmente mai visti prima e forse nemmeno utilizzati in un futuro più o meno prossimo? Perché insistere sulla presa di contatto con il concetto di stima e di ordine di grandezza? Qual è lo scopo nello spiegare l'impossibilità teorica dell'esistenza della misura esatta? Sono una parte delle domande alla base del percorso costruito e sono state lo stimolo alla creazione di un percorso all'interno della storia e della scienza della misura.

Avendo come filo conduttore il percorso tra i sistemi di unità di misura introdotti dall'Unità d'Italia fino all'arrivo del Sistema Internazionale, il visitatore ha la possibilità di effettuare un numero consistente di prove con differenti strumenti di misura per navigare all'interno della tematica del rilievo sperimentale e del suo risultato.

Il percorso ha una duplice caratterizzazione: a fianco del percorso storico incentrato sulla figura del verificatore e sugli strumenti da esso utilizzati, si svolge un percorso scientifico in cui la parte prevalente, laboratoriale, è accompagnata dalle necessarie conoscenze teoriche. Quello del verificatore era, ed è tutt'ora, il ruolo svolto da chi è deputato al controllo della correttezza degli strumenti di misura utilizzati nel commercio, la cosiddetta metrologia legale, e oggi è un ruolo di cui sono investite le locali Camere di Commercio. Storicamente il verificatore si spostava all'interno della Provincia di competenza con il suo corredo di strumentazione portatile composta da metri, bilance e misure di capacità sia per aridi che per liquidi, tutti punzonati. Si tratta di misure campione riconosciute attraverso le quali il verificatore controllava, mediante la verifica periodica, che l'affidabilità metrologica di uno strumento di misura utilizzato in ambiti commerciali fosse mantenuta nel tempo, a garanzia della fede pubblica. In mostra sono esposte le dotazioni metrologiche campione dell'ufficio metrico di Torino, databili al 1861, periodo in cui la città fu la prima capitale del neonato Regno d'Italia [13]. Gli esperimenti, relativi alle sette grandezze fondamentali del Sistema Internazionale (massa, lunghezza, tempo, corrente, temperatura, quantità di sostanza e intensità luminosa) e ad alcune derivate come energia, pressione, radioattività, ecc., basati sulla correttezza scientifica, sono proposti in modo piacevole, insolito, molto coinvolgente, per "imparare facendo". Per ogni esperimento è presente lo strumento di misura adeguato e l'apparato su cui effettuare la misura (misure di lunghezza, di tempo, di massa e di peso, di pressione, di intensità luminosa, di radiazione UV, di spettro elettromagnetico, di temperatura, di energia, ecc.).

7. Conclusioni

L'evoluzione della società comporta un aumento della complessità, il cui corollario suona come la necessità di imparare a governare, vivere, amministrare, interagire, prendere parte a un mondo

1×10^{-21}	zepto	z	Triliardesimo	0,000000000000000000000001
1×10^{-24}	yocto	y	Quadrilionesimo	0,00000000000000000000000001

Come risulta dalla tabella il numero di zeri presenti nella colonna di destra coincide con il numero posto a esponente del dieci presente nella prima colonna di sinistra; è il valore relativo all'ordine di grandezza.

Diventa ancora più evidente il motivo per cui è importante saper ragionare in termini di ordini di grandezza: un errore di anche solo pochi ordini di grandezza equivale a una differenza numericamente importante.

Note

[1] Sia dal punto di vista della storia della scienza, sia dal punto di vista dell'epistemologia, la misura rappresenta il passaggio fondamentale per consentire ad una teoria di essere definita scientifica, e, contemporaneamente, non falsa, almeno fino a quando un nuovo esperimento eseguito in modo corretto e coerente con le ipotesi non ne decreta la perdita di validità.

[2] Si tratta della famosa legge frutto del lavoro di diversi scienziati come Kepler, Galilei e Newton:
 $F_{12} = G \cdot m_1 \cdot m_2 / d^2$

[3] Pur essendo normalmente introdotta nei primi anni della scuola secondaria di secondo grado, è mia personale convinzione l'importanza e la possibilità di iniziare alla notazione scientifica gli alunni già a partire della scuola primaria.

[4] ... chiamato dagli addetti ai lavori Il gingillo, termine ben lontano dalla sua reale, e nota, natura.

[5] Nessuna irriverenza: si tratta soltanto dell'appellativo con cui veniva chiamato Fermi all'interno del gruppo di fisici di via Panisperna, da lui diretto prima della sua forzata partenza per gli Stati Uniti, a causa delle orrende leggi razziali promulgate dal regime fascista operante in Italia all'epoca.

[6] È possibile rintracciare questi famosi problemi sugli ordini di grandezza attraverso una semplice ricerca in Internet con qualsiasi motore di ricerca.

[7] Una delle più famose Fermi questions è la seguente: "How many piano tuners are there in Chicago?", cioè: "Quanti accordatori di pianoforte ci sono a Chicago?"

[8] Cioè se si tratta di decimi, centesimi, unità, decine, centinaia, migliaia, ecc.

[9] Per poter liberare il discorso da ulteriori problemi prima di procedere oltre è necessaria una precisazione. Il postulato zero alla base del ragionamento consiste nel ritenere l'operatore in grado di eseguire la misura scevra da errori. Considerare anche questa variabile non porterebbe informazioni aggiuntive utili al discorso, sarebbe solo un'inutile complicazione.

[10] Secondo la formulazione ortodossa e prevalente nel caso della meccanica quantistica uno dei problemi principali è dovuto all'impossibilità di determinare lo stato del sistema su cui si vuole effettuare la misura; infatti l'intervento dello strumento di misura potenzialmente può modificare lo stato del sistema stesso, rendendo di fatto impossibile stabilire se lo stato misurato è quello reale prima dell'intervento dello strumento, ovvero quello modificato dallo strumento. È il problema noto con il nome di esperimento (mentale) del gatto di Schrödinger, ogni tanto indicato anche come "paradosso di Schrödinger", ma non di paradosso si tratta.

[11] Ogni strumento di misura fornisce sempre i due parametri indicati; in alcuni casi sono determinabili direttamente dalla scala di misura riportata dallo strumento – come nel caso di molti dei misuratori di lunghezza – mentre in altri sono riportati in forma scritta sullo strumento, come accade per le bilance. Esiste anche una terza possibilità, vera per alcuni tipi di strumenti: l'indicazione di tali parametri all'interno del manuale di istruzioni allegato.

[12] Si tratta del Bureau International des Poids et Mesures (BIPM), con sede a Parigi, <http://www.bipm.org/>

[13] In ogni caso si tratta di composizione di strumenti di grandi dimensioni e peso; la presenza del timbro (punzone) riprodotto lo stemma dell'ente deputato alla conservazione dei campioni di uni-

tà di misura, era segno di validità e di correttezza della taratura e della scala di misura dello strumento.

Orientamento universitario: le pratiche della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Genova

di Antonella Lotti, Alessandra Modugno, Fabrizio Bracco, Andreina Bruno

Questo lavoro illustra alcune pratiche di orientamento universitario che si realizzano presso la Facoltà di Scienze della Formazione di Genova. Dopo una breve descrizione di attività svolte per l'orientamento in entrata, in itinere e in uscita, gli autori si soffermano su alcuni progetti propri dell'orientamento in itinere per sostenere nella scelta gli studenti universitari: il progetto Tutor di gruppo, rivolto alle matricole, e il progetto Fuoricorso volto a conoscere e affrontare il problema della dispersione universitaria.

This paper describes some activities of academic guidance held at the School of education, University of Genoa in Italy. General activities of information, training and academic advising are illustrated in three phases: before, during and at the end of the university curriculum. The authors illustrate two main projects: the first one is dedicated to first year students and the second one to students who have not completed their exams within the legally required time.

1. Introduzione

L'orientamento universitario può essere classificato in tre momenti: in entrata, in itinere, in uscita, e in tre forme: informazione, formazione e consulenza.

L'orientamento in entrata si rivolge agli studenti delle scuole secondarie superiori o ai diplomati, che devono ancora scegliere il percorso formativo universitario.

Di solito l'orientamento universitario in ingresso si caratterizza per la comunicazione di informazioni relative ai corsi di laurea, diffuse tramite i saloni di orientamento o di immatricolazione, in formato cartaceo, orale o telematico.

Le università, i centri pubblici e privati di consulenza mettono a disposizione esperti di orientamento i quali, tramite colloqui di consulenza individuali o di gruppo, aiutano le persone a diventare consapevoli di attitudini, capacità e aspettative e quindi a formulare una scelta adeguata.

Le attività di formazione nell'orientamento universitario in ingresso sono più rare e si caratterizzano con momenti formativi in cui gli studenti hanno la possibilità di studiare in ambito universitario. Ad esempio, si citano le settimane di orientamento estivo organizzate da alcune università, tipo la settimana estiva di orientamento della Scuola Superiore *Sant'Anna* di Pisa o i *Faculty stage* che offrono la possibilità di conoscere più a fondo un certo ambito disciplinare. A Genova, ad esempio, presso la *Facoltà di Medicina* gli studenti delle scuole secondarie superiori hanno la possibilità di vivere per una settimana, nel mese di febbraio o marzo, all'interno di un reparto ospedaliero universitario al fine di capire se la professione medica corrisponde all'idea che essi possedevano e quindi per rafforzare o meno la loro scelta. Sempre per quanto riguarda l'ateneo di Genova, ricordiamo il *Salone Orientamenti*, che si realizza di norma a novembre di ogni anno. Gli studenti delle classi quarte e quinte delle scuole secondarie di secondo grado provenienti da tutto il territorio regionale e da quello limitrofo, possono raccogliere informazioni negli *stand* predisposti dalle varie facoltà, anche attraverso conferenze illustrative tenute dai docenti delle varie facoltà che illustrano la loro offerta formativa. A febbraio, per circa due settimane, si tengono invece gli *Open week*, incontri che si realizzano all'interno delle singole Facoltà, per illustrare agli studenti delle scuole secondarie l'offerta formativa. E' anche l'occasione per visitare gli spazi della Facoltà, guidati dai *tutor* di orientamento. A luglio, in coincidenza con il termine degli esami di maturità, si tengono gli *Open Day*, che propongono informazioni sull'offerta formativa relativa a tutti i corsi di laurea attivati, le prove di accesso e la possibilità di visitare la sede universitaria con gli spazi e i servizi destinati agli studenti. Inoltre è possibile per gli studenti delle scuole secondarie richiedere un periodo di tirocinio, in convenzione con la Provincia, presso una Facoltà, per esplorare più da vicino il mondo universitario. Non solo la scuola secondaria si avvicina all'università; talora è la stessa università che

realizza su invito incontri presso singoli contesti scolastici o presso saloni dedicati all'orientamento sul territorio regionale e delle regioni limitrofe.

Per quanto riguarda invece la forma di consulenza dell'orientamento in ingresso, l'Ateneo genovese mette a disposizione di tutti gli studenti un servizio gratuito di colloqui orientativi che hanno lo scopo di illustrare i corsi di studio, la loro struttura e particolarità in modo da fare conoscere allo studente, in maniera approfondita, il funzionamento della vita universitaria. Inoltre il servizio di ateneo propone *on line* un test di orientamento alla scelta della Facoltà, un questionario di interessi per l'individuazione delle attività professionali preferite e dei corsi di studio che preparano a svolgerle. L'esito delle risposte porta lo studente ad approfondire le informazioni sui corsi e a svolgere i *test* di autovalutazione delle singole Facoltà per scoprire il grado di attitudine a quel particolare tipo di studi e l'attuale livello di preparazione specifica da parte dello studente.

L'orientamento in itinere ha lo scopo di aiutare le persone già iscritte a un corso di laurea a sostenere la loro scelta (attraverso il sostegno a pratiche efficaci per la costruzione del processo formativo) o a modificarla tramite informazioni, colloqui di consulenza oppure attività formative individuali o di gruppo.

L'orientamento in uscita ha lo scopo di aiutare i laureati a scegliere un ulteriore percorso formativo oppure ad accedere al mondo del lavoro tramite attività informative, formative o colloqui di consulenza. Questo tipo di attenzione al mondo del lavoro può essere gestito al termine del percorso, ma risulta maggiormente efficace se è una funzione attivata già durante il percorso formativo stesso. Presso il servizio *Placement e servizi per l'orientamento al lavoro* dell'Ateneo genovese si possono trovare servizi mirati per l'avvicinamento e l'inserimento nel mondo del lavoro:

tirocini formativi e di orientamento, mediante convenzioni, di Facoltà e di Ateneo, con realtà del mondo del lavoro, pubblico e privato

laboratori tematici e incontri individuali di avvicinamento al mondo del lavoro per laureandi/neolaureati, condotti da orientatori professionisti

incontri con le aziende

bacheca - cartacea e virtuale - di offerte di lavoro, stage ed altre opportunità, tratte dai più importanti quotidiani italiani ed esteri e dai siti Internet più interessanti del settore

accesso ai servizi on-line di *Almalaurea*, *Job Check-in* e *Stage Check-in*.

A Genova si trova anche una grande risorsa per l'orientamento: la *Città dei Mestieri e delle professioni*, che appartiene alla rete internazionale delle *Cités des métiers*. E' uno spazio di informazione e consulenza sui percorsi formativi e professionali. Ogni anno organizza incontri di approfondimento relativo alle figure professionali del mondo dell'educazione e della formazione e offre agli studenti in uscita e ai neolaureati informazioni sulle aziende cittadine che offrono percorsi di *stage*, tirocinio *post-lauream*, opportunità professionali.

2. Le pratiche della Facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Genova

La Facoltà di *Scienze della formazione* di Genova offre tre corsi di laurea triennali (*Scienze della Comunicazione*, *Scienze e tecniche psicologiche* e *Scienze pedagogiche e dell'educazione*), due corsi di laurea magistrale (*Psicologia* e *Scienze Pedagogiche*) e un corso di laurea magistrale a ciclo unico (*Scienze della formazione primaria*).

La Facoltà si avvale di una *Commissione Orientamento e Tutorato*, composta da otto docenti, e di una squadra di circa 20 tutor di orientamento.

Relativamente all'orientamento in entrata, la *Facoltà di Scienze della formazione* dell'Università di Genova aderisce alle iniziative sopra descritte pianificate e coordinate dal *Servizio di Orientamento* di Ateneo, che si svolgono lungo tutto l'anno accademico.

L'orientamento in itinere della Facoltà di *Scienze della formazione* è la tipologia di orientamento che assorbe maggior impegno progettuale e di ricerca da parte della *Commissione Orientamento* della Facoltà perché ha l'obiettivo di sostenere gli studenti universitari nella loro scelta o nella loro

decisione di modificarla. In particolare il sostegno alla scelta si declina attraverso la socializzazione a pratiche che ne sostengano la realizzazione.

L'orientamento in itinere si rivolge agli studenti universitari, dal momento della loro immatricolazione sino a quello della laurea.

La Commissione Orientamento organizza tre attività di orientamento in itinere: lo *Sportello di orientamento e tutorato*, il progetto *Tutor di gruppo* e il progetto *Studenti fuori corso*.

Lo *Sportello* è uno spazio aperto tutti i giorni per due ore, ove i *tutor* d'orientamento offrono informazioni e consulenza sui corsi di laurea, sull'attività didattica e sugli esami, in sinergia con i servizi amministrativi e tecnici di facoltà, e con la costante supervisione della *Commissione Orientamento e Tutorato* di Facoltà. Il ricevimento "a sportello" è intensificato nelle prime due settimane dell'anno accademico.

Il progetto *Tutor di gruppo* e il progetto *Studenti fuori corso* si inscrivono entrambi nell'alveo degli interventi contro il fenomeno della dispersione nel processo universitario. La dispersione è ascrivibile a molteplici fattori, quali: difficoltà di orientamento rispetto alla scelta del percorso formativo, difficoltà nell'integrazione e nella socializzazione universitaria, difficoltà del metodo di studio (con prevalenza d'utilizzo del metodo *surface* a scapito del metodo *deep*).

3. Il progetto *Tutor di Gruppo*

Il progetto *Tutor di gruppo*, attivo dal 2009, si rivolge alle matricole. Esso vuole rappresentare un punto di riferimento per gli studenti, per prevenire le difficoltà e/o monitorarle precocemente, nel momento di primo inserimento nell'ambiente universitario. I suoi obiettivi sono:

- favorire la socializzazione organizzativa e l'aggregazione in gruppo
- favorire la partecipazione alla vita universitaria (frequenza offerta formativa, partecipazione eventi Ateneo, partecipazione gruppi di studio)
- attivare una funzione di *tutorship* all'interno del contesto universitario sin dal primo giorno di ingresso
- monitorare precocemente le difficoltà del percorso formativo
- favorire metodi di studio profondi e strategici vs superficiali.

Infatti, dispositivi contrastanti della dispersione sono rappresentati dalla partecipazione alla vita universitaria, in particolare nella sua dimensione microsociale; dall'attivazione di una funzione di *tutorship* all'interno del contesto organizzativo; dal monitoraggio precoce delle difficoltà di percorso; da un metodo di studio "profondo" e strategico.

All'apertura di ogni a.a., nel primo giorno di lezione, i docenti responsabili di ogni Corso di Laurea accolgono le matricole, per presentare l'offerta formativa complessiva e i diversi servizi di Facoltà, al fine di favorire la socializzazione organizzativa degli studenti.

Nella prima parte dell'incontro di accoglienza vi è la presentazione dei docenti e di un rappresentante dell'Ordine (ove presente) e/o dei sistemi professionali territoriali. Può essere prevista la presenza di uno o più neolaureati che raccontino la loro esperienza.

Nella seconda parte dell'incontro, dopo la plenaria di presentazione dell'offerta formativa e di testimonianze dal mondo del lavoro, le matricole vengono divise in gruppi di 20-25 studenti, cui viene assegnato un *tutor* d'orientamento di riferimento. Il *tutor* introduce il suo gruppo, dopo averlo accompagnato all'aula assegnata, al progetto *Tutor di Gruppo*, favorendo la conoscenza reciproca tra gli studenti, lo scambio di mail e contatti. Gli studenti lavorano con i *tutor* sulle loro aspettative, su quesiti, ecc.

Ma qual è la funzione del *tutor*? Il *tutor* è uno studente *senior* a disposizione degli studenti più giovani per accoglienza, informazioni, orientamento. Ad ogni *tutor* vengono attribuiti circa 50 matricole del proprio Corso di Laurea, suddivise in due gruppi di 25 persone. Lo studente può quindi fare specifico riferimento al suo *tutor*. Il *tutor* concorda gli appuntamenti sulla base delle esigenze degli

studenti, al fine di evitare una sovrapposizione di orari con le lezioni. Egli utilizza la sua *mailing list* di studenti per invitare e ricordare gli appuntamenti e per tutte le successive esigenze di comunicazione. Oltre agli incontri annuali di gruppo programmati, sono previsti momenti di incontro individuale, su appuntamento, su richiesta dello studente.

Sia gli incontri di gruppo sia i colloqui individuali sono l'occasione per monitorare precocemente gli studenti presenti che dichiarino o manifestino difficoltà nel loro percorso formativo.

Il tutor, inoltre, svolge una funzione di raccordo con la *Commissione Orientamento*, che si fa carico di:

- accompagnare/supervisionare i tutor sui percorsi
- attivare un percorso di accompagnamento agli studenti in difficoltà ove si richieda uno specifico sostegno al processo formativo.

Gli incontri del progetto sono stati inizialmente cinque (di due ore ciascuno) per diventare da quest'anno quattro (vedremo perché).

Nel primo incontro, quale oggetto transizionale, favorente l'avvio della relazione d'aiuto, si consegna il cosiddetto *kit della matricola*, ossia un pieghevole che contiene le informazioni essenziali per una matricola al suo primo ingresso in Facoltà: calendario accademico, scadenze, servizi offerti, domande ricorrenti, contatti utili. Il *kit* è stato preparato con l'obiettivo di orientare la matricola nell'ambiente e nelle pratiche universitarie, primo appiglio organizzativo che favorisca la sua socializzazione nell'università. Vuole rappresentare uno strumento snello ed efficace: a tal fine non si può considerare mai definitivo: si evidenzia la necessità di aggiornare ogni anno accademico i dati in esso contenuti.

I successivi due incontri avvengono prima di Natale. Il secondo incontro viene calendarizzato per compilare insieme il piano di studio e discutere della logica prescelta per pianificare l'agenda annuale di preparazione degli esami, il terzo per pianificare insieme il primo esame e discutere di metodo di studio e delle eventuali difficoltà emerse nell'approccio ai testi.

Dopo Natale i *tutor* inizialmente incontravano i propri studenti per altri due incontri, che si tenevano alla fine della prima sessione di esami di febbraio e alla fine di maggio, per fare un bilancio del primo anno di corso. Attualmente, valutato che nel corso dell'anno diminuisce la partecipazione degli studenti agli incontri, in particolare essendoci un calo di presenze dopo il terzo incontro, si è preferito offrire un solo incontro di monitoraggio nel mese di febbraio. Anche quest'anno tale incontro è stato scarsamente partecipato: ipotizziamo che gli obiettivi di socializzazione propri del progetto siano in questa fase dell'anno stati raggiunti dai più e che gli studenti abbiano attivato strategie personali di appartenenza organizzativa, tra cui risulta meno utile la proposta formalizzata degli incontri di gruppo guidati dal *tutor*. Dopo Natale, infatti, i *tutor* realizzano la maggior parte del loro servizio, attraverso la risposta a richieste di tipo individuale, che avvengono soprattutto attraverso l'utilizzo della mail. Si tratta di studenti con esigenze particolari, lavoratori, fuori sede, o in difficoltà rispetto al percorso.

Il progetto *Tutor di gruppo* richiede una formazione attenta dei *tutor* d'orientamento e un'attività di supervisione costante durante tutto l'arco dell'anno accademico.

La *Commissione Orientamento* forma i *tutor* durante il mese di luglio al fine di sviluppare la capacità di conduzione di gruppo, e successivamente, organizza incontri di formazione che si avvalgono di sedute di chiarificazione, simulazioni e attività di progettazione per far acquisire le competenze necessarie alla conduzione dei singoli incontri. Il percorso formativo dei *tutor* di gruppo comprende di solito cinque incontri che trattano il tema della conduzione dei gruppi, gli stili di apprendimento e i metodi di studio, la gestione dell'ansia, lo studio dei testi e le mappe concettuali, la costruzione di questionari per valutare l'efficacia di interventi formativi.

L'esperienza triennale di questo progetto rivela che è importante creare i gruppi rispettando la vicinanza spaziale presente nel primo incontro: appare maggiormente efficace creare gruppi mettendo insieme gli studenti che sono seduti vicini nella giornata delle matricole, piuttosto che seguendo l'e-

lenco alfabetico dei loro cognomi. Il progetto rivela che gli studenti partecipano numerosi ai primi tre incontri, mentre tendono a diminuire nelle occasioni di incontro di gruppo del secondo semestre. La *Commissione Orientamento*, d'intesa con i *tutor*, ha predisposto anche quest'anno un questionario, inviato alle matricole, per indagare le ragioni della diminuzione di partecipazione agli incontri di gruppo durante il secondo semestre. Una possibile lettura, emersa negli anni passati, appare essere la dimensione gruppale instauratasi che fa da sostegno agli studenti. I *tutor* notano, infatti, che i gruppi studiano spesso insieme nelle aule studio e si sostengono reciprocamente con scambio di informazioni e appunti, dimostrando quindi la validità del progetto, che ha favorito la cooperazione e la collaborazione tra pari.

4. Il progetto *Fuori Corso*

Il progetto *Fuori corso* è il secondo progetto su cui la *Commissione Orientamento* sta investendo sia le energie di alcuni docenti sia la risorsa di un gruppo di *tutor* selezionati specificamente per intervenire in esso: l'obiettivo è contenere la dispersione universitaria.

Va detto che alcuni dei corsi di laurea presenti nell'offerta formativa di *Scienze della Formazione* si rivelano di particolare interesse per "studenti lavoratori", ossia persone che si immatricolano anche dopo aver svolto alcune esperienze lavorative o spesso mentre le stanno vivendo, magari con l'obiettivo di migliorare o qualificare ulteriormente la loro situazione professionale: questo ha collocato e colloca tutt'ora fin dall'inizio un significativo gruppo di studenti nella situazione di potenziali fuori corso. Analogo a questo fenomeno si dà anche quello di studenti che, da subito o poco dopo l'avvio, intenzionalmente svolgono il percorso di studi in parallelo a una qualche forma di impegno di lavoro, sia per motivi personali – per gestire in autonomia rispetto alla famiglia il periodo universitario – sia a causa di una motivazione debole, ovvero a causa del fatto che il percorso di studi svolto nella facoltà possa effettivamente fornire possibilità occupazionali coerenti ad esso. Questo riguarda specificamente il corso triennale in *Scienze pedagogiche e dell'educazione* – e se possibile era un aspetto ancora più rilevante nei precedenti curricula dell'ordinamento 509 – in cui il distacco tra percorso formativo compiuto e situazioni professionali in cui un laureato con tale profilo possa effettivamente collocarsi è percepito piuttosto sensibile.

Queste evidenziate si rivelano le cause più consistenti del rallentamento degli studi degli studenti della *Facoltà di Scienze della formazione*; ad esse si associano altri fattori, alcuni dei quali molto specifici e connessi a situazioni personali di difficile individuazione e previsione, altri che si intuisce possano essere connessi ad aspetti organizzativi o dell'attuale modalità di intervento didattico della Facoltà o di alcuni corsi di laurea, su cui un intervento condiviso, unitario e mirato potrebbe ridurre il fenomeno della dispersione, proprio là dove essa, potremmo dire, non è conseguenza di una progettualità consapevole, ma esito di disagio, demotivazione, inefficacia.

Il progetto *Fuori corso* è nato su mandato della Facoltà nell'estate del 2009 con l'obiettivo di intervenire sugli studenti iscritti a corsi di laurea quadriennali di ordinamenti ormai non più vigenti. Nel corso del suo sviluppo ha subito un'evoluzione significativa, il cui principale esito è stato una migliore focalizzazione del problema e una graduale individuazione della necessità di intervenire non tanto o solo correttivamente sulle sue manifestazioni più acute, ma soprattutto di agire per individuare dispositivi che ne riducano lo sviluppo, ossia lo studio di fattori predittivi dell'insuccesso o del rallentamento – specifici per i diversi corsi di laurea – e il potenziamento della metodologia e dell'organizzazione su cui si innesta l'offerta formativa della facoltà.

A queste conclusioni la *Commissione Orientamento e Tutorato* è giunta proprio tramite l'esperienza dell'incontro e del colloquio con gli studenti da parte dei docenti e dei *tutor* coinvolti. Nel 2009, all'avvio del progetto, sono stati individuati 142 studenti fuori corso iscritti ai vecchi ordinamenti quadriennali: molti di loro avevano abbandonato gli studi da più di 15 anni, alcuni dovevano ancora affrontare un numero significativo di esami – spesso relativi a discipline che non erano più attive in facoltà – altri dovevano sostenere solo uno o due esami, altri ancora dovevano soltanto redigere la tesi di laurea. L'intervento di recupero si è articolato in alcuni passaggi: quello iniziale prevedeva

l'invio di una lettera allo studente in cui lo si informava del progetto e si annunciava la possibilità che la Facoltà metteva a sua disposizione di un incontro con un docente, membro della *Commissione Orientamento e Tutorato*, con cui valutare le ragioni dell'interruzione del percorso di studi e concordare un patto formativo che ne consentisse la conclusione in tempi possibilmente rapidi. Si è cercato tramite i *tutor* di orientamento di raggiungere tutti gli studenti telefonicamente, per verificare la disponibilità al colloquio con un docente e a organizzare l'incontro: in questa fase un gruppo di persone ha accolto con interesse l'offerta di tale opportunità, un altro l'ha rifiutata, un certo numero di persone non sono state raggiunte per disguidi di ordine tecnico. Tutti i docenti della Facoltà sono stati coinvolti nel progetto tramite una lettera che li avvisava degli interventi avviati con gli studenti fuori corso, che probabilmente li avrebbero contattati per concordare programmi aggiornati e personalizzati.

Rispetto a questo gruppo di studenti fuori corso il progetto ha conseguito buoni risultati: molti studenti sono giunti in breve alla laurea e di conseguenza si è ottenuta una significativa riduzione del numero dei fuori corso, che a marzo 2011 era sceso a 67. I fattori chiave per il raggiungimento di tale obiettivo sono stati diversi; tra questi, il sostegno tutoriale dei docenti della *Commissione*, che ha dato a molti studenti un chiaro messaggio di interesse della Facoltà verso la propria situazione accademica. Purtroppo la condizione di fuori corso è spesso associata al senso di abbandono e di sfiducia verso l'istituzione universitaria, la qualità dei suoi servizi e la chiarezza delle informazioni disponibili. L'intervento dei docenti, i colloqui, il sostegno motivazionale hanno giocato un ruolo fondamentale nello sblocco di molte situazioni di stallo. In particolare, l'intervento sul piano motivazionale è stato orientato a sondare le ragioni del problema (spesso legate a fattori di natura privata, familiare, di salute o professionale), che richiedevano un cambiamento delle strategie di studio e di gestione delle risorse motivazionali. Talvolta gli studenti erano consapevoli dei fattori che causavano il blocco, ma non sapevano come reimpostare il lavoro e la pianificazione degli impegni di studio, in modo da conciliarli con quelli privati. La rinegoziazione delle strategie ha interessato anche la definizione autonoma del proprio percorso di studio, aiutando lo studente a definire un progetto da monitorare nel tempo, con obiettivi realistici, precisi e verificabili (ad esempio, quanti esami dare nei prossimi appelli, quali docenti contattare, come impostare lo studio). Infine, un altro elemento determinante per l'orientamento dei fuori corso è stato quello relativo alla comunicazione tra studenti e facoltà. Avendo perso o allentato i contatti per lungo tempo (anche da più di 10 anni), alcuni studenti avevano poca chiarezza sui servizi offerti dalla Facoltà (sito *web*, *Sportello Studenti*, *tutor*) e sulle modalità di fruizione degli stessi. I continui cambiamenti di ordinamento imposti dalle riforme che si sono succedute negli anni non hanno facilitato gli studenti nel tenere traccia del loro percorso né dei cambiamenti occorsi in Facoltà, per questo è stato importante ricostruire con loro un quadro di riferimento che permettesse di pianificare la prosecuzione degli studi in modo efficace. Gli studenti sono stati facilitati nella comunicazione con i servizi di Facoltà, nella fruizione del sito *web*, nella comunicazione con i docenti, in modo tale da accelerare il riavvio degli studi.

Nell'estate del 2010, ossia un anno dopo l'avvio del progetto, grazie all'esperienza acquisita con questa tipologia di studenti, la *Commissione Orientamento e Tutorato* aveva maturato la consapevolezza della complessità e ampiezza del problema degli studenti fuori corso: si trovavano in tale condizione numerosi iscritti ai corsi di laurea di ordinamento triennale 509 – corsi in progressivo esaurimento – in particolare nell'area pedagogica.

L'esito nel complesso positivo del progetto con gli studenti dei corsi quadriennali ha spinto la Facoltà a prendere in esame, attraverso la *Commissione*, una parte degli studenti dei corsi di laurea triennale, ossia quelli che manifestavano un rallentamento più clamoroso, anche perché erano un numero più ristretto rispetto a quello degli studenti fuori corso da un paio d'anni, la cui situazione appariva potenzialmente meno grave o semplicemente fisiologica. Gli interventi realizzati sono stati analoghi a quelli già attuati con i primi contattati: molti studenti hanno risposto positivamente, altri hanno evidenziato un disagio personale rispetto alla motivazione, un gruppo significativo ha segnalato la decisione consapevole di procedere con tempistiche più dilazionate, in forza di una gerarchia di priorità che non colloca la laurea al primo posto, alcuni hanno rifiutato la proposta d'incontro e

aiuto da parte della *Commissione* dichiarando di voler gestire in totale autonomia il proprio percorso. In sintesi il dato rilevante accanto alle tipologie piuttosto diverse di rallentamento è quello numerico: ad aprile 2012 il numero degli studenti che hanno più di un anno di rallentamento è di 595 ed è presumibile che possa aumentare; i corsi di laurea in cui il fenomeno è più marcato sono *Scienze pedagogiche e dell'educazione* e *Scienze della formazione primaria*.

Si impone in questa fase evolutiva del progetto un'attenta riflessione sulle aree e le strategie di intervento che consentano un efficace utilizzo delle risorse disponibili. Rispetto agli interventi di tipo correttivo si è condivisa la convinzione che risultano efficaci quando si rivolgono a studenti che mantengono una motivazione più o meno solida a concludere il loro percorso, rispetto ai quali è funzionale alla riuscita l'individuazione di obiettivi specifici e il sostegno al loro effettivo perseguimento e conseguimento. Di fatto riesce a concludere chi è disponibile a elaborare una progettualità su di sé e sulla propria situazione: la sfida dell'orientatore sta nell'essere in grado di attivare la decisionalità dello studente. Al contrario, se lo studente non è effettivamente intenzionato a concludere o si colloca in atteggiamento passivo o di semplice attesa di soluzioni esterne, la situazione di rallentamento non si modifica e in questo caso il progetto risulta inefficace. Un'apparente inefficacia si è sperimentata anche rispetto a quegli studenti che non vivono l'esser fuori corso come un'anomalia, ma a cui questa condizione sta bene, spesso perché è stata scelta: a ben vedere, allora, la loro condizione non è patologica, piuttosto è manifestazione di un percorso di studi che si origina con finalità e modalità diverse rispetto a quelle tradizionali, di cui l'Università deve semplicemente prendere atto.

Quest'analisi conduce alla persuasione che unitamente e di fatto prioritariamente alla risoluzione del problema aperto e conclamato, la *Commissione Orientamento e Tutorato* possa e debba lavorare per favorire la riduzione delle cause che determinano il problema, contribuendo alla qualità degli interventi che può svolgere una *Commissione Didattica* di Facoltà o di Corso di Laurea sul piano didattico e la Presidenza in ambito organizzativo e gestionale. Alcune strategie, da sperimentare o potenziare, sembrano poter soddisfare le esigenze emerse. In primo piano si colloca la creazione di percorsi *ad hoc* per studenti lavoratori, che fin dall'immatricolazione vengono individuati e seguiti nella progettazione e pianificazione del percorso di studi con strumenti e materiali che tengano conto delle loro specifiche circostanze e tempistiche. Un altro aspetto nevralgico riguarda la comunicazione dei servizi informativi e orientativi forniti dalla Facoltà: è importante che siano rese evidenti tutte le opportunità offerte, in modo che ogni tipologia di studente possa attingervi e vedere soddisfatte le esigenze di cui è portatore. Un'ulteriore strategia recentemente attivata dalla Facoltà di *Scienze della Formazione* è la realizzazione di laboratori su aspetti specifici dello studio – la metodologia, la gestione dell'ansia, l'analisi di testi di diversa tipologia – che possano favorire l'acquisizione di più adeguate strategie di apprendimento e insieme la creazione di dinamiche di gruppo capaci di innescare relazioni di scambio, confronto e reciproco aiuto tra gli studenti.

Tutti gli aspetti legati all'organizzazione e alla didattica sono di notevole rilievo: favorire la frequenza ai corsi – e di seguito il rapporto con docenti e colleghi studenti – con un'organizzazione funzionale, valorizzare la dimensione orientativa dell'attività docente da parte della Facoltà e consentire agli studenti di sperimentare metodologie di apprendimento partecipative, coinvolgenti, capaci di sviluppare l'iniziativa personale, costituiscono fattori determinanti del successo formativo.

Oltre alla creazione di commissioni didattiche che spingano alla sperimentazione di nuove forme curricolari, la *Commissione Orientamento* si sta impegnando nello studio dei fattori predittivi dell'insuccesso nei diversi corsi di laurea. Da un limitato lavoro di ricerca avviato negli anni scorsi, si è notato che gli studenti che non raggiungono un minimo di 42,96 crediti formativi al termine del primo anno accademico sono soggetti che più facilmente andranno fuori corso. Una ricerca approfondita sulle carriere degli studenti, sugli esami considerati "più difficili", sul numero di crediti conseguiti potrebbe aiutare a individuare i fattori predittivi della dispersione e aiuterebbe a individuare precocemente gli studenti che già all'inizio del secondo anno sono in difficoltà e, conseguentemente, aiutarli con strategie efficaci di studio o di rinforzo della motivazione. Dal momento che i motivi del rallentamento sono dovuti sia a fattori relativi all'organizzazione universitaria (logistica, orari,

informazioni disponibili, reperibilità dei docenti, ecc.), sia a fattori relativi alla vita privata (famiglia, salute, lavoro) è opportuno pianificare un monitoraggio di tutti questi fattori, ad esempio anche mediante un questionario da somministrare in ingresso e da ripresentare a cadenze regolari, con cui si tenga traccia di questi fattori. Potendo incrociare il numero di crediti acquisiti e la presenza di “fattori di rischio”, sarebbe maggiormente possibile intervenire tempestivamente agendo sulla situazione quando questa non si è ancora cronicizzata.

5. Conclusioni

L’esperienza ci consente alcune riflessioni relativamente alla nostra committenza.

La Facoltà ci ha dato il mandato per intervenire, come abbiamo scritto: nella cura del servizio che stiamo costruendo giorno per giorno, percepiamo un forte rischio, quello di delegare completamente la questione del successo formativo degli studenti alla *Commissione Orientamento*. Il rischio ci appare duplice: la responsabilità da noi assunta (insieme alla delega da parte della facoltà) rischia di esternalizzare la funzione orientativa (delegata a 8 docenti) rispetto alla funzione della didattica. Del successo e dell’insuccesso si fa carico una parte del corpo docenti: la sfida complessa da noi assunta è proporre un intervento in stretta sinergia con la funzione didattica. Se così non fosse, il rischio appunto è di occuparsi a valle, di ciò di cui non ci si è fatti carico, a livello organizzativo, a monte. Ancora, se così non fosse, il rischio è quello di proporre un intervento correttivo, a posteriori, usando perlò più un’ottica di tipo individualista. Per evitare tali rischi, riteniamo importante rappresentarsi le proprie competenze organizzative: una funzione orientativa efficace sta dentro il processo formativo, curato da ogni singolo docente (come abbiamo avuto modo di sottolineare), ma curato evitando l’assunzione di un modello libero professionale da parte dei docenti stessi. Buone pratiche orientative universitarie pongono infatti l’enfasi sull’ottica organizzativa dell’intervento di orientamento, fortemente intrecciato con le pratiche della didattica e utile nel consentire il monitoraggio e la valutazione di tali pratiche formative. Altrimenti, la responsabilità del mettere insieme i pezzi, spesso frammentati, rispetto alla costruzione della propria identità professionale, sarà delegata del tutto allo studente, magari una volta che è uscito dall’università, solo, confrontato con un mondo del lavoro, rispetto a cui spesso dichiara di non percepire di possedere competenze spendibili.

In questo senso, ci pare che oggi la sfida sia affrontare il problema della qualità degli apprendimenti in università attraverso la costruzione di organizzazioni temporanee, di sistemi continui di monitoraggio, in modo ad esempio che l’osservatorio dedicato all’orientamento sia anche un luogo dove provocare confronto tra modi diversi di rappresentarsi il problema della didattica.

Ciò sollecita altre due questioni, quanto mai attuali, che qui solo brevemente introduciamo ma nelle cui contraddizioni abitiamo: una è la questione delle risorse e l’impossibilità di erogare servizi di qualità a costo (economico, di tempo, ecc.) zero; l’altra è la necessità della vicinanza ai processi, perché ad esempio l’esperienza ci ha insegnato a non rapportarci al problema fuori corso come un problema dalle caratteristiche omogenee. Diverse tipologie di rallentamento hanno richiesto di inventare diversi modelli di intervento (cfr. Bruno, 2010).

Infine, entrambe le questioni evidenziano il problema del riconoscimento del valore prodotto attraverso un lavoro che, se guardato con gli occhi dei criteri attuali di riconoscimento del lavoro universitario, appare come sempre più invisibile. Ecco la contraddizione: se il lavoro di tenuta e cura del sistema e dei processi organizzativi è valutato come lavoro invisibile, ne deriva che non è necessario produrlo... salvo poi riconoscerne la necessità per produrre servizi di qualità per i propri clienti.

Bibliografia

- Binetti, P., Pontalti, I., & Santini, D. (1999). *Il tutorato. Modelli ed esperienze nella didattica universitaria*. Roma: Società Editrice Universo.
- Bruno, A., & Bonfà, A. (2012). The International Guidance Forum of 2010 “On the Way to Life Design”. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 263, LVIII.

- Bruno, A., Galuppo, L., & Gilardi, S., (2011). Evaluating the reflexive practices in a learning experience. *European Journal of Psychology of education*, 26, 527-543.
- Bruno, A. (2010). Gli studenti fuori corso: quale contratto psicologico?. *XII Congresso Nazionale 'Orientamento alla Scelta'*. Sperlonga, 12-14 maggio 2010.
- Bruno, A., Gilardi S. & Kaneklin C. (2006). Processi di innovazione della didattica universitaria: una ricerca azione, in *Risorsa Uomo*, 2-3, 191-207.
- Cardone, S. (2009). *Orientamento e attività di placement all'università*. In Loiodice (2009).
- Domenici G. (1998). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- Kaneklin, C., Scaratti, G. & Bruno, A. (2006). *La Formazione universitaria. Pratiche possibili*. Roma: Carocci.
- Loiodice, I. (A cura di) (2009). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit.
- Pombeni, M. L., & D'Angelo, M. G. (2001). *L'orientamento di gruppo. Percorsi teorici e strumenti operativi*. Roma: Carocci.

Mottana P. (2011). *Piccolo manuale di controeducazione. Mimesis: Milano-Udine di Isabella Loiodice*

Come recensire un volume che non “ammette” le classiche letture accademiche, che rifiuta i soliti schemi interpretativi, che “grida”, con linguaggio volutamente trasgressivo rispetto alla letteratura pedagogica corrente, un diverso modo di dire e di fare educazione?

Dunque, come scrivere una controrecensione? Ci pensavo continuamente mentre leggevo il libro, con un’iniziale, sottile preoccupazione che, tuttavia, è andata dissolvendosi parallelamente al crescere del piacere della lettura. A quel progredire di entusiasmo che, a poco a poco, ti nasce dentro, quando ti appassiona ciò che stai leggendo e quando quella passione ti chiede, ti impone di non lasciarla evaporare ma di trasformarla – subito – in propositi, progetti, iniziative.

Il primo impegno concreto è stato, allora, scrivere di getto questa recensione, senza pensarci troppo, senza preoccuparsi che fosse “politicamente corretta”, senza leggere e rileggere mille volte per vedere se “la frase funziona”, nella speranza di poter far trasparire, innanzitutto, le suggestioni che il testo suscita, aiutando a pensare che esiste un diverso modo di fare educazione, che ci sono dei diritti, a partire dall’infanzia, che “un certo fare educativo” inibisce anziché espandere, ingabbia anziché liberare. E allora dico che sì! Mi piace! Mi piace pensare a un’educazione “liberata e liberatrice”, immagino già – perché l’educazione è concretezza, è un pensare riflessivo che deve farsi azione – come riorganizzare le mie stesse conversazioni con gli studenti del prossimo anno accademico. Penso, rifletto, progetto, ipotizzo e lo faccio da educatrice, perché, nonostante le mille riunioni istituzionali, le programmazioni necessarie ma noiose (dove le mediazioni non sempre riguardano la qualità della formazione offerta ai nostri studenti), nonostante gli incarichi accademici voluti o subiti, mi sento, sono, innanzitutto, un’educatrice e non posso non pormi tutte le domande che questo libro pone. E non posso, soprattutto, non assumermi le mie responsabilità al riguardo e, dunque, debbo provare, provare a non essere solo quell’“accademico paludato” di cui parla Mottana (soprattutto perché, da sempre, non mi sento affatto tale, ma “gli esami non finiscono mai” per nessuno). Questo libro ha il potere di far balzare repentinamente agli occhi la bellezza e il privilegio di essere educatori: lo fa con toni molto forti che, nell’impatto immediato, possono anche spiazzare quando, ad esempio, paragona la scuola (e quindi anche l’università) a «luoghi di pena» (p. 21), a un «sistema di oppressione legalmente riconosciuto» (p. 22) e che «occorre davvero usare il lanciafiamme contro l’impalcatura intellettualistica dei suoi contenuti e delle sue attività [...], contro l’emarginazione sistematica e perversa delle facoltà intuitive e immaginative, della curiosità, della potenza espressiva e creatrice del corpo e delle emozioni» (p. 23). E, allora, anche per sedare i sottili sensi di colpa che derivano dall’appartenere non al mondo universitario ma al più ampio contesto di una cultura in cui si inquadrano dispositivi ambivalenti se non ambigui, accogli con sollievo le vie di fuga e di positiva progettualità residue in quelle affermazioni che disegnano una scuola diversa – quella scuola diffusamente sparsa, anche oggi, e non solo in un nostalgico passato (mi sento di dire all’Autore), tra le mille e differenti contrade del nostro Paese – «dove rielaborare le esperienze, dove sperimentarne di nuove, dove concentrarsi sui nodi, sui problemi, sulle domande. Non per esaurirle ma per moltiplicarle. Con un’apertura totale, oltre ogni censura, incontrando testimoni, rendendosi testimoni, esercitandosi, provando, con la mente, con il corpo, con le emozioni, con l’immaginazione» (p. 25).

E, dunque, alla diffidenza – segnale evidente di come talune considerazioni forti vanno diritto al cuore – si sostituisce, a poco a poco, la speranza che, però, va alimentata dalla concretezza che, a sua volta, deve guardarsi dal pragmatismo fine a se stesso, in un gioco di “rimandi” emotivi e cognitivi tra l’esperienziale e l’utopico, salvaguardo il positivo di entrambi: perché l’educazione è questo, è tensione utopica che vuole farsi realtà senza appiattirsi sull’esistente ma facendosi progetto emancipativo, delle persone e del mondo che esse abitano. Per fare questo, dice Mottana, c’è bisogno sovrano di “maestri accesi, di insegnanti pieni di sale e di fuoco, di guide prodighe di avventura perché sono ancora anch’esse nell’avventura della “gnosi” – la conoscenza emancipativa che

non scinde i sensi e non separa la luce dal mistero – e dei suoi molteplici percorsi aerei e sotterranei” (p. 39).

E mentre penso a queste due facce della stessa medaglia dell’educazione, ripenso ai tanti docenti (di scuola e colleghi universitari) che incontro e ho voglia di parlare con loro di questo libro, di quello che condivido e di quello da cui dissento, di discutere apertamente delle potenzialità e dei rischi del nostro lavoro di educatori, della passione, ma anche del timore, per quello che siamo chiamati a fare. Della responsabilità dell’educare che non deve schiacciarsi e da cui non dobbiamo fuggire ma che, invece, può essere appagante, può riempire il cuore e dilatare la mente, a patto – di questo sono convinta, anche se non ne trovo molte tracce nel libro – di dividerla con gli altri, per farne occasione di discussione, senza ridurla a sterile e vuota occasione di autorealizzazione (da “opporre agli” altri piuttosto che per “costruire con” gli altri). Sì, questo libro – anche se si tratta di un giudizio che può sembrare poco scientifico e accademico – mi piace e lo voglio dire, anche perché mi ha dato la possibilità di rinnovare il godere della lettura, arricchita da una splendida mattinata di sole, all’aperto, sotto un albero, con i miei cani e i miei gatti (saggio di quella natura oggi espropriata all’infanzia, di cui giustamente Mottana si duole), a pensare alle mille, inedite possibilità di essere educatrice, persa tra mille pensieri e progetti, cercando di allontanare dalla mente il pensiero, che fastidiosamente si intrufola, relativo alla redazione dell’ordine del giorno del prossimo consiglio di facoltà ...

Lopez, A. G. (2009). Donne ai margini della scienza. Una lettura pedagogica. Milano: Unicopli di Rossella Caso

Scienza e tecnica, a partire dalla rivoluzione scientifica del Seicento, hanno costruito il proprio impianto epistemologico ignorando volutamente il contributo creativo dell'universo femminile: quante sono le donne scienziate citate in testi scolastici, enciclopedie, storie della scienza?

È a partire dagli anni Ottanta che, sostiene Anna Grazia Lopez, le donne hanno incominciato a ricercare le ragioni della propria esclusione dalla scienza: evento cruciale fu l'esplosione di Chernobyl, che le indusse, a partire dalla riflessione intorno alle categorie di progresso "necessario e infinito", di dominio della natura e di oggettivismo, e di "etica della scienza", non solo a rivendicare una maggiore presenza femminile nel mondo dell'accademia e della ricerca, ma anche a ipotizzare un progetto di scienza che potesse fornire spiegazioni più adeguate e migliorare le condizioni di vita, arginando con la parola "limite" la tendenza, tipica del sapere scientifico, ad assolutizzare e a dominare.

Il primo capitolo affronta il rapporto "donne e scienza" nell'ambito di un'ampia e puntuale ricostruzione storica e riflessione sulle tappe del movimento femminista e sul pensiero delle sue principali teoriche: Rosi Braidotti e la *soggettività nomade*, Donna Haraway e la *teoria del cyborg*, Judith Butler e la *queer theory*, in modo particolare, poiché proprio esse hanno trovato il modo e le parole per inquadrare la crisi della soggettività post-moderna e la scoperta di quel falso universalismo del pensiero filosofico e scientifico, che, associando il maschile con l'umano e relegando il femminile in una posizione secondaria di "alterità svalutata", come sostiene Rosi Braidotti, mentre ha reso possibile l'affermazione e la cristallizzazione di un impianto antropocentrico che ha legittimato un approccio orientato allo sfruttamento incondizionato della natura e delle sue risorse, ha consentito anche l'affermazione di un pensiero *fallologocentrico*, e quindi l'emarginazione delle donne dai luoghi della ricerca scientifica e tecnologica.

Se l'uomo è "oggettività" e la donna "soggettività" e la scienza è, secondo le categorie cartesiane, "oggettività", le donne non potevano non esserne escluse, relegate, come sostiene Anna Grazia Lopez, al "margine" di un sapere di esclusivo appannaggio di un universo maschile che invece aveva tutte le caratteristiche, "rigore" e "oggettività" in primis, per detenerlo.

Lo stereotipo che associa le parole "scienza" e "ricerca" alla parola "uomo" è ancora oggi vivo e attivo, determinando spesso l'esclusione, ma anche l'autoesclusione, delle donne dal mondo scientifico.

A partire da queste riflessioni, l'autrice propone, nel secondo capitolo, tre possibili "sguardi", elaborati dalle teoriche del femminismo per superare la visione meccanicistica e lineare di matrice cartesiana imperante nella scienza occidentale – laddove nella parola "sguardo" c'è il riconoscimento della parzialità del "punto di vista" e quindi del dato che ogni conoscenza è un prodotto sociale e pertanto è mediata dalla soggettività. Tre approcci che, senza imporre la rinuncia di quelli che tradizionalmente vengono identificati come i canoni di una "buona scienza", l'imparzialità, l'oggettività, la riconducibilità del fenomeno al nesso causa-effetto, impediscono che questi ultimi possano trasformarsi in cause di esclusione non solo delle donne, ma anche dei popoli non-occidentali, portatori di quelli che vengono comunemente definiti "saperi altri". Tali approcci sono lo sguardo *ecologico*, che rimanda a un pensiero ecologicamente orientato all'etica della cura (Mortari); lo sguardo *empatico*, che rimanda a una relazione fondata sulla reciprocità, sulla capacità di "porsi in ascolto", un ascolto che non è passività, ma è essenzialmente un mettersi "in relazione" rispetto all'oggetto della propria ricerca in modo rispettoso e umile (Fox Keller e McClintock), e lo sguardo *visionario*, che combina logica e capacità di immaginazione e che è proprio dell'educazione alla creatività e all'immaginazione (Haraway).

Proprio l'educazione riveste in questa direzione un ruolo di fondamentale importanza. Se è vero, come scrive Simone de Beauvoir, che una delle più grandi maledizioni che pesino sul destino delle donne è che l'infanzia sia abbandonata in mano alle donne, occorre elaborare un progetto formativo teso a promuovere da una parte, negli studenti, la formazione di un pensiero capace di identificare e

di decostruire gli stereotipi di genere (veicolati dai media, ma anche dalla famiglia, dalla cultura, dalla società, ecc) e quindi critico, flessibile e anticonformistico (in poche parole, il “pensiero della differenza”), dall’altra, negli insegnanti, di una riflessione, attraverso la pratica della “clinica della formazione”, sui modelli formativi utilizzati nel corso della propria pratica educativa, e su come questi modelli, seppure agiti inconsapevolmente, intervengano nel loro agire formativo.

A queste questioni l’autrice dedica il terzo capitolo, analizzando lucidamente le dinamiche che possono portare, proprio nella scuola, all’affermazione di modelli del femminile che, improntati alla remissività, alla docilità e alla subordinazione, caratteristiche che così poco si conciliano con lo stile competitivo dei laboratori degli uomini, possono tradursi nell’autoesclusione delle donne. Contro queste dinamiche, l’autrice propone un’educazione al “pensiero della differenza”, basata su quattro azioni fondamentali: chiedere agli studenti di esplicitare le proprie teorie; raffinare le concezioni che si possiedono utilizzando la discussione di gruppo; suscitare il conflitto cognitivo, chiedendo agli studenti di spiegare un evento che mette in crisi le concezioni che si possiedono e infine incoraggiare l’accomodamento cognitivo e la creazione della nuova concezione.

«Aspetto che smettano di parlare dell’“Altro”, e che la finiscano di ripetere quanto sia importante parlare di differenza», scrive bell hooks. Forse, quando si smetterà di parlare di “altro” e di “differenza”, sembra suggerirci Anna Grazia Lopez, le donne non saranno più costrette a muoversi “ai margini della scienza”, ma renderanno quei “marginari”, come proprio bell hooks invita a fare, il luogo di “resistenza” a partire dal quale riprendersi il proprio posto nel mondo del sapere e della conoscenza.

Scardicchio, A. C. (a cura di) (2011). *Adulti in gioco. Progettazioni formative tra Caos, Narrazione e Movimento. Modugno (Ba): Stilo di Anna Di Pace*

L'autrice evidenzia come alla luce della reversibilità dell'età adulta la formazione per tutta la vita diventa esigenza di generatività, di progettazione di percorsi formativi che permettano di coniugare il sapere con la vita. Punto cardine del testo sembra essere la possibilità di intendere il "caos" come opportunità di creazione, di cambiamento, di movimento. Compito della formazione non è, dunque, rassicurare, prevenire per controllare, razionalizzare; la formazione va intesa come sinonimo di inquietudine, ricerca, gioco.

L'autrice presenta la sua esperienza nella pratica dell'Outdoor Training intesa come allenamento ad allontanarsi dal bisogno di controllo, nell'ottica di un movimento che rappresenta l'essenza del vero apprendimento. E allora, la vera sfida della formazione sta proprio nel coniugare e tessere assieme l'adulthood col gioco, la competenza con la creatività, la conoscenza con l'immaginazione.

Nella prima parte del testo, l'autrice approfondisce la pratica formativa dell'Outdoor Training, una metodologia didattica caratterizzata dalla destrutturazione dei contesti formativi predefiniti (l'aula, per esempio) e orientata verso una formazione "fuori porta". Il setting formativo attivato nelle pratiche di Outdoor Training permette ai soggetti coinvolti di implicare aspetti sia cognitivi che corporei, ed è proprio sul coinvolgimento corporeo che l'autrice evidenzia come il mettersi in gioco permetta di far emergere l'intreccio di cognizione e corporeità, poiché non esiste conoscenza senza corpo. La pratica dell'Outdoor narrativamente orientato aspira alla formazione di un "soggetto in azione", ovvero un "professionista riflessivo". Da tali premesse deriva la necessità di ripensare e riprogettare le procedure e gli strumenti valutativi che devono assumere la forma della narrazione e che non «siano già da 'compilare' ma da 'comporre/creare', e ciò anche in differita, fuori dall'aula» (p. 44).

Nel volume si arriva così a considerare come Outdoor Training ogni tipo di formazione in grado di ambire non alla quiete – sinonimo di previsione, controllo, stasi – bensì alla tempesta – ovvero alla possibilità di *accogliere* l'inquietudine del cambiamento. Si arriva così a comprendere come durante le sessioni di Outdoor, proprio come nella vita reale, «nulla di quello che accade è banale e tutto può succedere» (p.43). In questo scenario, tanto il formatore quanto il progettista hanno il ruolo di «saper comprendere e accettare che gli obiettivi dell'apprendimento che sarà possibile perseguire non saranno esaustivamente pre-definibili ex ante» (ivi).

Nella seconda parte del testo, l'autrice parte dalla Fisica Quantistica, dalla Logica della Complessità e dalla Teoria del Caos e dei Sistemi Dinamici per giungere al concetto di *imprevedibilità della formazione* e all'analisi di quelle che descrive come *perturbazioni formative*, fino ad arrivare alla sperimentazione dell'*autopoiesi organizzativa* caratterizzata da specifici aspetti, di cui l'autrice intravede particolari ricadute nell'ambito della sperimentazione formativa e della didattica delle organizzazioni.

Il fulcro della *perturbazione formativa* viene dunque identificato proprio nel concetto di *autopoiesi*, inteso come la capacità di un sistema di definirsi dalle sue stesse regole e di tendere ad auto-mantenersi a dispetto di trasformazioni interne, grazie al proprio sistema di rigenerazione.

Nelle conclusioni, l'autrice si sofferma sulla dimensione del gioco e del suo potere transizionale, esaltandone ancora una volta il suo ruolo nella didattica per gli adulti. Il gioco rappresenta l'azione e non l'inerzia, la creazione e non l'annullamento. Il formatore è, dunque, colui il quale, condividendo i principi di una *progettazione liquida*, oltre ad essere uno specialista della disciplina che insegna, è al contempo esperto «di apprendimento, di comunicazione, di dinamiche gruppali, di caos e creatività» (p. 151).

Poiché la didattica non è solo metodo, ma è ricerca, dal testo si evince una nuova responsabilità dell'educatore degli adulti, il quale assume il ruolo di ricercatore. Leitmotiv del testo è proprio la necessità dell'autrice di sottolineare che l'Outdoor Training non va inteso come pratica formativa soltanto aziendale, ma proprio per il carattere di indefinitezza dello spazio e per l'apertura alle di-

menzioni del caos e del cambiamento, può essere utilizzata anche nei contesti formativi formali, come la scuola.

Minoia, V. (a cura di), (2009). Mariano Dolci. Dialogo sul trasferimento del burattino in educazione. Urbino: Nuove catarsi di Giuseppe Annacontini

Il teatro dei burattini e Mariano Dolci. In tal senso il volume ricostruisce la storia di una vocazione (molto più che di una professione) che si in-trama delle storie di incontri, di occasioni, di impegni, di riflessioni che attraversano trasversalmente i territori della pedagogia, della antropologia, della sociologia, della psicologia.

Ma, anche, il teatro dei burattini è (almeno parte fondamentale dell'identità di) Mariano Dolci. E in tal senso quanto riportato nel volume testimonia della profonda reliance che unisce un uomo, un educatore e la sua grande passione. Quasi che a un certo punto possa legittimamente essere sollevato il dubbio se non sia più possibile separare l'uomo dall'espressione di un'idea: occhi, naso e barba come un sigillo di garanzia a certificare della competenza a trattare l'argomento del volume, ricorrendo agli strumenti affinati nel corso di decenni di sfide e scommesse su campo e all'entusiasmo di chi non si è ancora stancato di sfidare e scommettere.

Sfidare il grigiore delle strade, l'indifferenza della massificazione, la noia della routinaria quotidianità, l'uniformità promossa da una socialità appiattitasi economicamente. Scommettere di farne un momento di gioia e di vita, una occasione di formazione e di trasformazione, un motivo di impegno e di responsabilità, un investimento in libertà e in futuro.

Questa prima pubblicazione della collana "Quaderni della Scuola sperimentale di teatro di animazione sociale" si appresta a trattare di queste tensioni trasformative del mondo, della socialità, della cultura, della persona a prima vista con una veste agile, di facile lettura e accessibile a tutti grazie a quella "leggerezza" che si accompagna, spesso, al sincopato alternarsi di una voce interrogante (quella di Vito Minoia) con una ribattente (quella di Mariano Dolci). Un canto e controcanto sicuramente piacevole e che, altrettanto sicuramente inganna: la semplicità nasconde complessità; la leggibilità, profondità di riflessione; la varietà di argomenti, ampiezza di esperienza.

Certo, l'impostazione dialogica ha l'effetto di restituire concretezza e rappresentabilità, quasi sensibile, ad ogni singolo fatto o evento evocato nel lungo lavoro, tuttavia tra le storie – si badi *non* tra le righe – si trovano tanto profondi, quanto acuti spunti di matrice teorica, metodologica, epistemologica, antropologica. Il tutto, naturalmente, perimetrato dalla più ampia cornice dettata dalle intenzioni pedagogiche e didattiche dell'intero lavoro.

Vengono, così, evocati ad uso della argomentazione per la trasposizione formativa delle marionette, dei burattini e, volendo ampliare il discorso, delle attività di animazione autori quali Platone, Barthes, Baudrillard, Levy-Strauss, Montessori, Bruner, Freud, Malaguzzi, Svoboda tra gli altri. Un dialogo, un discorso, un saggio ampio e dotto che accompagna il lettore nella comprensione del mondo, per lo più sottovalutato, del teatro di animazione, così come delle possibilità proprie di un'idea altra del fare formazione che, anche se non consueta, ha alle spalle già un valido e ampio patrimonio di sapere e saper fare.

Di notevole valore, dunque, l'ampiezza dei riferimenti pedagogico-didattici e le aperture in termini di riflessione educativa e formativa che sostengono ogni questione sollevata nel corso del dialogo. Aperture cui il testo ci introduce attraverso una voce del teatro dei burattini e delle marionette che opera a livelli di eccellenza mondiale, reinterpretando la "realtà pedagogica di Reggio", sperimentando la poliedricità formativa, rieducativa, creativa, curativa e finanche terapeutica delle possibilità di trasposizione del sé in un doppio-alter, in un burattino, in una marionetta.

Qui il campo si slarga fino a con-fondere i propri confini di legittima argomentazione pedagogica, approssimandosi a settori di indagine clinico-terapeutico-riabilitativi che comunemente sono ritenuti essere distanti rispetto al mondo del teatro di animazione. Tuttavia questa estensione se, da un lato, restituisce più ampio respiro alle questioni trattate nel volume, dall'altro, i pur affascinanti sentieri di ricerca e approfondimento suggeriti nel testo non mettono mai in secondo piano i veri protagonisti del lavoro, che restano sempre due: il burattino-marionetta e il bambino.

Il burattino-marionetta esordisce attraverso una puntuale opera di definizione e identificazione delle specificità e delle criticità dello strumento, la storia, la metodologia, il suo potenziale nel teatro di animazione, nella formazione del bambino e dell'uomo. Tutto fino alla svolta che vede il bambino da essere quasi comparsa a divenire protagonista, tutto fino a una domanda cruciale «Perché trasferire il burattino o la marionetta in educazione?». Questo è un punto di svolta nel testo che segna il determinarsi di un più stringente riferimento alla materialità educativa, a partire dal quale bambino, marionetta e burattino prendono corpo, insieme, portandosi fino alla fine del lavoro quasi in una inestricabile unità complessa. In questa situazione la figura di Mariano Dolci quasi sfuma, ed è la sua stessa voce, sono le sue stesse parole ad avere l'effetto di portarlo su di un secondo piano di fronte alla eccedente e debordante dominanza degli altri due protagonisti. Uno “scambio” di ruoli che potrà forse colpire l'orgoglio del saggista, ma che sicuramente è motivo di fierezza per il professionista, comunicando quel trasporto e quella rara passione che chi fa ricerca e sperimentazione sa coltivare per un oggetto quando diventi il cuore di una indagine.

**Refrigeri, L. (2011). *Utilità e virtù. Una dicotomia dell'educazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
di Claudio Costanzucci Paolino**

Qual è il percorso storico-culturale ed educativo che ha prodotto la dicotomia virtù-utile, cioè separazione e antitetività tra principi etici, ai quali i comportamenti morali degli uomini devono ispirarsi, e attività materiali finalizzate a soddisfare i bisogni umani ed esistenziali?

C'è la possibilità di avvicinare, far convergere e, magari, ricomporre la dicotomia virtù-utile, visto che oggi «l'education sia da considerarsi un fattore di investimento sulla e per la persona e per l'intera società, [per] gli innumerevoli benefici che da essa conseguono non solo a livello culturale e morale, ma anche economico, produttivo del proprio benessere e di quello comune» (pp. 15-16)? Sono queste le domande alle quali prova a rispondere Luca Refrigeri, professore associato di Pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Scienze del Benessere dell'Università del Molise. Il testo, arricchito da molti contributi antologici, parte dall'assunto che tale dicotomia, «quasi del tutto ignorata sia dalla storiografia educativa e pedagogica, che da quella civile e morale in genere» (p. 13) e presente fin dalla Grecia antica, si sia evoluta e profondamente trasformata nel corso dei secoli. Ha vissuto una prima fase storico-culturale caratterizzata dall'esaltazione delle virtù a scapito dell'"utile", tipica del mondo classico greco-romano e medievale, ampiamente illustrata nella prima parte del volume "L'educazione alle virtù e il rifiuto dell'utile". Successivamente, nell'età moderna, tale dicotomia è andata incontro ad una lenta ma inesorabile trasformazione, grazie soprattutto alla riflessione filosofica anglosassone, che sulla spinta della crescita economica e delle trasformazioni sociali in atto, diede una nuova lettura culturale ed educativa del concetto di "utile". Tale novità viene affrontata nella seconda parte del libro intitolata "L'educazione all'utile e la rilettura delle virtù". Il libro si chiude con "L'utile e la pedagogia", una parte in cui l'autore si impegna a dimostrare come sia possibile e necessaria per la riflessione pedagogica contemporanea la ricomposizione della dicotomia virtù-utile.

Nel contesto del mondo antico e medievale si può certamente affermare che è esistita «una profonda scissione dell'educazione alle virtù dall'educazione all'utilità» (p. 25). Le virtù «furono intese come i soli riferimenti morali ed esistenziali, nobilissimi, tipici della vita umana più autentica, sia sociale che privata», viceversa «tutte le configurazioni dell'utilità» furono escluse da ogni considerazione educativa, perché «non consone alle attività dell'uomo libero» (p. 26). Dar ragione dei numerosi significati che si attribuiva al termine virtù è compito lungo e difficile. L'autore, per «comodità espositiva e criteri del tutto soggettivi», si limita a raccogliere in due grandi categorie: le virtù pubbliche e quelle private. Nella prima vengono comprese «le diverse forme di areté, intesa sia come processo, sia come ideale formativo elevato, caratterizzato da un modello di uomo-eroe in ogni senso portato all'eccellenza, al primeggiare in ogni campo, all'emergere in ogni attività, all'essere il migliore e al dare sempre il meglio di sé» (p. 31). Queste concezioni vengono analizzate nel capitolo primo "L'educazione alle virtù patrio-militari". In questo saggio si distingue fra areté eroica, areté cavalleresca e areté patriottica. La prima si riferisce alle qualità tipiche di un eroe (Ulisse, Agamennone, Achille) e cioè coraggio, onore e capacità di compiere imprese straordinarie per il bene della comunità; presupposti educativi inderogabili erano l'educazione alla fermezza d'animo, al rigore morale, alla vigoria e alla prestantza fisica e «veniva conseguita, in primo luogo, con il comportamento valoroso in battaglia, ma anche con le vittorie nei giochi sportivi [...]» (p. 38). «[L]'areté, quale che sia la sua accezione, è improntata da un carattere di aristocraticità, di nobiltà, di eccellenza da intendersi anche in senso morale, come insieme di comportamenti eccellenti per natura, tipici delle disposizioni più nobili della natura umana. [...] Viceversa, educazione all'utile, allo svolgimento più efficace ed efficiente delle occupazioni utili, [...] costituite da quelle agricole, dalle artigianali, dalle meccaniche, solitamente retribuite, era del tutto ignorata o rifiutata. Queste non costituivano affatto attività che richiedevano una qualche sorta di virtù, semmai al contrario esse erano considerate poco nobili o addirittura ignobili. Proprio per questa loro natura "volgare" erano riservate alle classi più basse, perché non richiedevano alcun intervento formativo sia pratico che teorico, sia professionale che morale» (pp. 39-40). L'areté cavalleresca, tipica del cavaliere medievale, manteneva

vivi i valori tipici dell'eroe greco (eroismo in battaglia, coraggio, onore, lealtà) e vi aggiungeva quelli nuovi delle nobili maniere curtensi e della formazione laico-cristiana. Il cavaliere medievale «era un forte e abile guerriero, prode e coraggioso in battaglia, amante del rischio e dell'avventura, difensore dei deboli, un uomo d'onore, ma al contempo aveva in sé anche le virtù della pietà, della giustizia, della fedeltà alle istituzioni, dell'amore per il prossimo, virtù queste tipiche del cristianesimo» (p. 42). «Il cavaliere errante era un esponente assai rappresentativo del parassitismo di quel sistema che non produceva ricchezza ma era fondato sullo sfruttamento sempre più intenso di risorse procurate da altri con duro lavoro. Ma c'è di più, il cavaliere era abituato a disprezzare il lavoro e a considerare umamente inferiore chi lavorava per vivere e per sostenere gli appartenenti alle classi di potere» (p. 46). Per l'areté patriottica, diffusasi fino ai giorni nostri, la virtù consisteva essenzialmente nella piena dedizione alla propria patria. «Un uomo virtuoso, pertanto, in queste circostanze è stato ritenuto colui che possedeva difesa del pubblico interesse, coraggio pugnace contro la protervia del nemico invasore, capacità di combattimento grazie alle sue abilità, alla sua destrezza e resistenza fisica, senza preoccuparsi più di tanto della rinomanza o della fama che ne derivava» (p. 47).

Il secondo capitolo, L'educazione alle virtù politico-sociali, mette in risalto modelli educativi "alternativi" rispetto a quelli già esistenti nella Grecia classica, ma che ne condividono i presupposti di nobiltà e aristocraticità. Il riferimento è appunto all'educazione alle virtù politico-sociali, «da intendersi come concezioni educative finalizzate al conseguimento di disposizioni della personalità vissute dal soggetto nella dinamica della vita interiore [...] per la gestione diretta e sapiente della vita pubblica» (p. 55). È quella che i Greci chiamarono paideia, la cui finalità era impegnarsi per «primeggiare nella cultura, facendo trionfare la propria opinione per la conquista del privilegio o del potere, magari fino alla conquista delle cariche pubbliche più elevate» (p. 56). «L'educazione, insomma, finì rivolta sempre più alla formazione alle virtù del politico e del cittadino, ma intesa come capacità di prevalere, primeggiare, dominare sugli altri, far valere sempre e comunque la propria opinione, far finire l'avversario sempre nell'amaro terreno del soccombente, dunque comunque lontana da una concezione per la vita pubblica regolata dalla legge e rispettosa dei diritti altrui» (p. 58). Ma la paideia greca, a differenza delle concezioni educative post-cartesiane, presupponeva «un'armonica compenetrazione tra il fisico e lo spirito, tra la mente e il corpo, tra la bellezza e la bontà che consentiva il raggiungimento dell'equilibrio psico-fisico più elevato» (p. 61), identificandosi con quelle che i Greci chiamavano kalokagathìa. Quella che per i Greci fu la paideia, per i Romani divenne l'humanitas, «un'educazione elitaria, teorica, un'educazione per un uomo virtuoso per le azioni e per le opere nel contesto della conduzione della cosa pubblica, nobile di sentimenti, con una formazione letteraria, giuridica, storica, filosofica [...]» (p. 67). In tale contesto socioculturale l'eroe romano non poteva che essere «colui che con il suo coraggio o la sua saggezza, salva la patria in pericolo: un gesto individuale per il bene e la salute pubblica» (pp. 69-70).

Nel terzo capitolo, L'educazione alle virtù individuali, Luca Refrigeri delinea la concezione cristiana di educazione alle virtù, intesa come educazione alle virtù private, cioè alla vita interiore e spirituale dell'individuo. «L'intero processo educativo cristiano si incentrò sul sostegno al percorso dell'itinerario, del viaggio dell'anima nella vita terrena verso l'unione finale con Dio. Si affermò, così, un nuovo complesso di virtù, fra le quali l'amore universale, la dedizione di sé, l'umiltà, la castità, la povertà, la fratellanza, l'eguaglianza, la solidarietà, ecc.» (p. 72). Ma le classi più povere e reiette, quelle dedite alla produzione dei beni e all'utile, non beneficiarono nemmeno di questa paideia cristiana, perché venne riservata solo alla formazione del clero.

Col quarto capitolo, L'educazione all'utile come motivo di felicità sociale, si entra nella seconda parte dell'opera, quella dedicata alla disamina dell'affermazione del principio dell'utile, grazie soprattutto ai processi di industrializzazione e alla diffusione della filosofia empirista ed utilitarista inglese. Come ricorda Refrigeri, fu proprio la «concezione morale dell'utile espressa principalmente da Locke [ad essere] considerata il fondamento più incisivo e autorevole di questa riforma dell'età moderna, poiché introdusse il carattere della concretezza e dell'esperienzialità dell'educazione, oltre che della conoscenza, criticando serratamente quello astratto, teorico, ideale della tradizione» (p.

168). E ancora: «[è] la moralità dell'utile inteso come principio promotore di felicità personale e sociale identificabile come stato di benessere e reciproca stima da parte degli individui ad imporsi anche come finalità dell'educazione» (p. 168). Si può per questo parlare di una vera e propria «svolta storica sul piano educativo e pedagogico», in cui ci sarà una rivalutazione dell'individualità del soggetto e l'affermazione «dell'eguaglianza delle intelligenze[,] del diritto di tutti all'istruzione [e] del diritto di ognuno alla libertà di pensiero» (p. 169). Fu Jeremy Bentham, però, con la sua concezione di felicità come inevitabile conseguenza dell'utile ed espressa nel detto "the greatest happiness for the greatest number", a dare nuova linfa a questa rivalutazione dell'utile. Refrigeri lascia spazio alle parole dello stesso Bentham: «Dolore e piacere – scriverà nel 1789 il filosofo londinese – ci dominano in tutto quel che facciamo, in tutto quel che diciamo, in tutto quel che pensiamo: qualsiasi sforzo possiamo fare per liberarci da tale soggezione non servirà ad altro che a dimostrarla e confermarla. [...] Il principio di utilità riconosce tale soggezione, e la assume a fondamento di quel sistema il cui obiettivo è innalzare l'edificio della felicità per mezzo della ragione e della legge» (J. Bentham, citato a p. 173). «Occorre organizzare le circostanze più idonee a far sì che ciascuna azione definita come obbligatoria coincida con il maggior interesse del destinatario in quella data situazione – ribadisce l'autore: ogni individuo è infatti razionale, e pertanto capace di riconoscere e perseguire comunque il proprio utile o interesse che porta al piacere e in ultima istanza alla felicità» (p. 173). In un tale contesto era inevitabile che i «grandi ideali del passato, come la patria, la fama, l'onore, la gloria [finissero] per essere abbandonati o profondamente rivisitati perché lontani dall'utile, dal principio che secondo gli empiristi regolerebbe la vita vissuta da tutti. Sotto l'influenza dell'utile è la società, considerata come insieme di soggetti che hanno caratteristiche comuni e che convivono, lavorano, collaborano in pace e in guerra ad assumere valore primario. Il fine più nobile dell'individuo inserito in una comunità e anche in una nazione così concepita da allora, sia pure lentamente e a costo di lotte, divenne quello di contribuire a procurare ed aumentare la felicità e a diminuire lo stato di infelicità attraverso le sue azioni, ma nell'ambito delle leggi sempre più uguali per tutti. Come si può considerare i comportamenti maggiormente apprezzati furono quelli altruistici nel contesto della vita concreta, senza trascurare la sfera della soggettività, molto più semplici, ma "utili" più di quelli eroici o altamente patriottici o religiosi perseguiti nel passato per guadagnare meriti per l'aldilà» (p. 179). Queste nuove concezioni portarono dei cambiamenti inevitabili nel campo educativo e pedagogico. Si cominciò a pretendere un sistema dell'istruzione, che storicamente era rimasto in mano al clero, meglio articolato, accessibile a tutte le classi sociali e organizzato dallo Stato. Nacque così la scuola pubblica, che nel tempo condurrà all'istituzione dell'obbligo scolastico nel corso dell'Ottocento in molti paesi europei compresa l'Italia. Nuovo fu anche il rapporto instauratosi fra lavoro e istruzione: il primo, sempre più industrializzato e specializzato, richiedeva livelli di preparazione e capacità di rapidi adattamenti alle innovazioni tecnologiche, che solo l'istruzione impartita secondo un curriculum di una scuola tecnica, meglio politecnica, poteva garantire.

Il contenuto essenziale del quinto capitolo, L'educazione all'utile come capitale umano, è costituito dalla ricostruzione della nascita e dello sviluppo della "teoria del capitale umano", proposta dalla cosiddetta Scuola di Chicago negli anni Sessanta del secolo scorso. Essa cercò di andare oltre il concetto di utile inteso in senso prevalentemente edonistico, fondandolo, invece, su categorie prevalentemente di tipo economico-reddituale, anche se non estraneo al benessere sociale ed esistenziale dell'individuo. Fra gli economisti più rappresentativi di questo approccio Refrigeri ricorda T. W. Schultz e G.S. Becker, entrambi vincitori del premio Nobel per l'economia rispettivamente nel 1979 e nel 1992. Proprio al primo viene attribuita la paternità della teoria del capitale umano «fondata sul riconoscimento del valore economico delle conoscenze e competenze di un individuo e sulla importanza dell'istruzione e formazione per la crescita economica di una società» (p. 192). Partendo da questi presupposti teorici, «l'istruzione e la formazione sono state concepite come una forma di investimento in conoscenze, metacoscienze, capacità relazionali sociali, abilità operative riguardanti la persona nella sua complessità [...]» (p. 193). Ancor meglio: «il sostrato dell'utile della formazione si evidenzia nell'aspetto che la formazione non è fine a se stessa, né per la valorizzazione di una

presunta natura nobile di alcuni individui, ma è finalizzata allo sviluppo economico sia a livello macro, ossia di un'intera nazione o addirittura di un'intera area geografica sopranazionale, sia a livello micro, individuando il tipo di conoscenze e competenze che consentono di accrescere maggiormente il capitale umano individuale» (p. 194). E se da una parte le posizioni della "teoria del credenzialismo" di R. Collins e le rivisitazioni di J. Kendrick negli anni Settanta contribuirono a rafforzare e a far evolvere il concetto di capitale umano, dall'altra ci fu un movimento d'opposizione che insisteva sul fatto che l'istruzione doveva avere come sua unica finalità la crescita culturale delle persone e non essere assoggettata al mondo della produzione economica. Sappiamo però che la concezione dell'utile come principio base del processo d'istruzione e formazione finalizzato alla crescita e allo sviluppo dell'individuo e della società, è andato oltre la Scuola di Chicago, arrivando addirittura a compenetrare i documenti essenziali delle strategie educative più recenti dell'Unione Europea (Libro Bianco, Strategie di Lisbona e post-Lisbona) e grazie ai quali aspira a «diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica e sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale» (Conclusioni di Lisbona). Altro elemento analizzato in chiusura di questo capitolo è la formazione in azienda: «La formazione al capitale umano aziendale in un certo senso risulta più completa di quella scolastica generale, in quanto, oltre alla cura e miglioramento degli aspetti pratico-applicativi, non trascura quelli teorici delle professioni, ma soprattutto privilegia quelli comunitari, sistemici, relazionali, pertanto può a buon diritto essere considerata la più elevata forma di investimento in capitale umano basato sull'utile» (p. 219). Come si vede «la dicotomia utilità-virtù va ricomponendosi, non tanto perché l'utile e le virtù si riavvicinano in un semplice percorso di ricongiunzione, quanto perché l'utile in varie accezioni finisce per assumere valenze virtuose non evidenziate in precedenza e a loro volta le virtù finiscono per assumere significati utili alla vita personale e sociale» (p. 166). Questo ha comportato la nascita e lo sviluppo di nuove concezioni dell'educazione e della pedagogia.

Sul ruolo della pedagogia in questo contesto socioeconomico e culturale si apre la terza e ultima parte del libro. «Il sapere pedagogico ormai deve rivolgere la sua attenzione anche agli aspetti esistenziali, materiali, che qui si vanno indicando come utilità fino al punto da costituire il fulcro, o ancor più il motore di un processo più ampio, ma anche più significativo, al di sotto dell'astrattezza e al di sopra della materialità e della quotidianità» (pp. 368-369). Ancora: «La pedagogia, lasciando il posto alle diverse scienze pedagogiche, deve conseguire una diversa progettualità educativa e formativa, riconquistando un ruolo centrale all'interno di un sistema sociale, tenendo conto dei diversi luoghi e tempi della vita fino ad inserirsi nelle più ampie programmazioni politiche, economiche, avvicinandosi alla welfare economy senza, ovviamente, confondersi con essa. Le scienze pedagogiche, quindi, cercando sempre più di fornire risposte alle domande dell'utile dovrebbero finire per assumere una pluralità di immagini che le rendano saperi utili, produttori di conoscenza spendibile nei diversi contesti della società, in quanto capaci di seguire percorsi, strade, itinerari pieni di questioni sociali favorevoli ma anche "scomode" per una vita concreta comunque tesa al benessere inteso nel senso completo» (p. 369). In questa pagina Refrigeri ripropone un passo di Amartya Kumar Sen, che in poche righe dà il senso di questi concetti: «Se l'istruzione rende un individuo più efficiente come produttore di merci, questa è, chiaramente, una crescita del capitale umano. Ciò può far aumentare il valore economico della produzione della persona che è stata istruita, e quindi anche il suo reddito. Ma l'essere istruiti può dare benefici anche a reddito invariato – nel leggere, nel comunicare, nel discutere – in quanto si è in grado di scegliere con maggior cognizione di causa, in quanto si è presi più sul serio degli altri, e così via; dunque, i benefici vanno al di là del ruolo del capitale umano nella produzione delle merci. Se in virtù di studi avanzati un individuo diventa più efficiente come produttore di merci, non è innaturale aspettarsi che con questi mezzi possa gestire la propria vita in modo da ottenere anche altre cose, e da essere libero di ottenerle» (A. K. Sen, citato a p. 370). E come ricorda John Kenneth Galbraith: «La buona società non può accettare che l'istruzione, nel mondo moderno, sia prevalentemente al servizio dell'economia. L'istruzione ha un ruolo politico e sociale più vasto, e una profonda ragione d'essere in se stessa. [...] Nella buona so-

cietà vi sono altri due compiti assolti dall'istruzione. Il primo è permettere agli individui di autogovernarsi con intelligenza e l'altro è consentire loro di godere appieno della vita. [...] Ma c'è un'altra e più sottile relazione fra istruzione e democrazia. L'istruzione non solo rende la democrazia possibile, ma la rende essenziale. Non solo forma una popolazione consapevole dei suoi diritti, ma fa in modo che le sue richieste vengano ascoltate» (J. K. Galbraith, citato a p. 370). Due passaggi molto significativi ed illuminanti. La riflessione dell'autore prosegue nel sesto capitolo, La penetrazione dell'utile nella pedagogia contemporanea, in cui sono esplicitati i rapporti che negli ultimi tempi sussistono fra l'economia e la pedagogia. Anche perché, «l'esigenza di un sapere nuovo ottenuto dalla transazione tra l'economia e la pedagogia è sorto da quando l'economia ha cominciato ad occuparsi di homo oeconomicus inteso come soggetto che non fa più scelte di vita dettate dalla sola razionalità, ma anche dalle proprie emozioni, sentimenti e relazionalità» (p. 379). Come l'autore esplicita in chiusura del capitolo: «Il principio dell'utile deve essere posto alla base anche della delineazione di un nuovo universo di virtù parte delle quali deve costituire una rilettura aggiornata di quelle della tradizione che si rivelano funzionali al sistema di vita contemporaneo: fra le altre la capacità di convivere con gli altri indipendentemente dalla provenienza razziale, dal sesso, dallo stato sociale, dall'etnia, dalla cultura; la parità dei diritti e delle opportunità, il diritto al massimo dell'istruzione; il valore esistenziale dell'istruzione, dell'educazione e della formazione, il diritto di professare ogni credo religioso, il diritto alla libertà di scelta dei propri destini, la riduzione di comportamenti a rischio per la salute, incremento dei livelli della speranza di vita e della qualità della vita, riduzione di comportamenti criminali, accrescimento della coesione sociale e della capacità di convivenza e tolleranza verso gli altri, ecc.» (p. 380).

Il settimo ed ultimo capitolo, L'utile e la nascita dell'economia dell'istruzione, si concentra sull'analisi dell'economia dell'istruzione, una disciplina nata negli anni Sessanta, ma che ancora oggi, come sapere autonomo, non ha ancora raggiunto una sua completa maturità ed è oggetto di dibattito circa la sua stessa natura disciplinare. Si può comunque affermare che «il suo campo d'indagine insiste sull'assunto che l'istruzione e la formazione professionale costituiscono un fattore di investimento nelle capacità produttive dell'individuo e nelle sue capacità esistenziali private e pubbliche [...]. L'istruzione, pertanto, assume nuova veste all'interno del panorama delle scienze economiche, infatti da fattore di consumo diventa un fattore di investimento capace di produrre benefici al lavoratore e alla società in cui egli opera, sotto forma di redditi futuri, così come nel paniere delle scienze dell'educazione, ove amplia l'oggetto di riflessione alle questioni della spendibilità della formazione» (p. 384). Se negli anni Sessanta l'economia dell'istruzione si è fondata essenzialmente sull'analisi dei rapporti tra variabili misurabili come il reddito, il livello di scolarità e di esperienze di lavoro lungo tutta la vita attiva; negli anni Settanta si è concentrata sulla formazione permanente, unica arma per combattere nuovi fenomeni destabilizzanti, come l'inflazione, la disoccupazione, che peraltro spinsero gli Stati a tagliare la spesa proprio nel campo dell'istruzione, considerata non più come risorsa in grado di aumentare la produttività, ma come spesa sociale onerosa. Per far ripartire gli investimenti in capitale umano si dovettero aspettare gli anni Ottanta. Da allora fino ai nostri giorni, «l'economia dell'istruzione ha caratterizzato il suo oggetto di indagine con la misurazione dei rendimenti dell'education, assumendola come il fattore principale della crescita economica prima e dello sviluppo sociale più tardi» (p. 388). Refrigeri chiude il capitolo con questa constatazione: «L'economia dell'istruzione come sapere, sebbene debba essere riconosciuto come utile in quanto capace di dimostrare e finanche misurare, l'utilità dell'educazione-istruzione-formazione per la società, non lo è ancora completamente in quanto, almeno ad oggi, non risulta capace di individuare le soluzioni formative efficaci, efficienti, socialmente praticabili, economicamente realizzabili e quindi utili a contrastare e risolvere quanto risulta dalle sue stesse valutazioni. Nel superamento di questo aspetto deve essere individuato il ruolo della pedagogia, proprio in quanto sapere della progettazione della formazione dell'uomo nelle sue molteplici dimensioni, economica, finanziaria ma soprattutto sociale ed umana. [...] [I]nfatti senza l'ambito della progettualità pedagogica di proposte di soluzione alle inefficacie ed inefficienze dei sistemi dell'istruzione non si costruirà una società democratica nella quale il benessere comprende le virtù del rispetto dell'altro,

della solidarietà, tolleranza, coesione sociale, integrazione ed interazione sociale, le quali tutte non sono spontanee ma il frutto di un'azione intenzionale, educativa, come d'altronde spontanea non è la crescita economica» (p. 389).

Termina qui il lavoro di Luca Refrigeri, un interessante excursus storico sulla dicotomia utilità e virtù in educazione, che partita dalla Grecia antica e passando per l'epoca moderna è giunta fino ai nostri giorni. Un testo che vuole dar ragione di come la dicotomia utilità-virtù, dopo una fase di separazione molto accentuata ed evidente e durata molti secoli, si sia andata ricomponendo quasi del tutto, con grandi vantaggi per la società e per il singolo individuo. L'introduzione già dà il senso del testo al quale si approccia il lettore: «Questo lavoro [...] intende avviare una riflessione sul percorso di avvicinamento, di convergenza e, forse, di ricomposizione della dicotomia virtù-utile come principi valoriali ispiratori delle concezioni educative del nostro asse culturale e sull'impegno che la riflessione pedagogica dovrà inevitabilmente assumersi nell'individuare le giustificazioni teoriche a questi nuovi inediti modi dell'educazione» (p. 19).

Zannini, L. (2008). Medical humanities e medicina narrativa, Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura. Milano: Raffaello Cortina
di Maria Gambatesa

Il lavoro di Lucia Zannini contribuisce a delineare l'importanza della medicina narrativa, intesa come valorizzazione della storia del paziente e fondamentale strumento di conoscenza della malattia per poter costruire un consapevole progetto terapeutico sia da parte del paziente che da parte dei professionisti della cura.

La medicina narrativa diventa il file rouge che unisce interventi sanitari, vissuto della persona in cura e cura stessa. Tendenzialmente si è portati a confondere la *medicina narrativa*, che pone attenzione alle storie di malattia e a guardare oltre che ai bisogni anche a nuove possibili strategie d'intervento, con la *narrative based*, tratteggiata come capacità di assorbire, interpretare e rispondere alle storie di malattia (Charon, 2001). Quest'ultima molto spesso è utilizzata dagli educatori professionali, che in maniera precipua svolgono la loro attività nel campo delle tossicodipendenze, per cui è importante per loro "il semplice ascolto", colorato qualche volta da un'"affettata compassione" o addirittura da un inverosimile sentimentalismo.

La medicina narrativa, quindi, non consiste nel dare semplicemente la parola al paziente, solo per poter dire che la si è applicata, in quanto la sua esplicitazione appartiene ad un ben più complesso mondo, per cui diventa necessario interrogarsi epistemologicamente su cosa sia e significhi la "vera" pratica clinica, comprendendo bene che per poter curare un paziente non è esclusivamente necessario capire la sua patologia da un punto di vista biomedico, ma capire tutti gli aspetti della sua vita psicologicamente, antropologicamente e socialmente. Nel dibattito italiano, purtroppo, l'indeterminatezza di questo nuovo approccio, il suo carattere complesso e non standardizzato contribuisce a rendere difficile una delimitazione di univoche e "uniformate linee guida."

Anche per questo la Zannini intende, quindi, "fare un minimo di chiarezza sui fondamenti filosofici ed epistemologici" di ciò che è *la conoscenza* del paziente e questo lo fa a partire dall'incipit del suo lavoro.

La delimitazione dei processi fenomenologici si trasformano nel focus del suo percorso, da cui partono tutti i vari aspetti del "ruolo del paziente nei suoi processi conoscitivi" e tutta la gamma dei colori di quella che non può non essere caratterizzata e co-costruita come "conoscenza personale", la quale, da un punto di vista ermeneutico, non deve essere separata dalla costruzione di significato dei processi conoscitivi. Negli ultimi decenni le scienze umane e le scienze sociali hanno cominciato ad utilizzare la narrazione e l'interpretazione non solo quali tecniche di rilevazione di dati nelle ricerche antropologiche e sociologiche, ma anche quali strumenti conoscitivi della realtà.

Il pensiero narrativo gioca un ruolo importante non solo per il soggetto narrante ma anche per gli operatori sanitari quali il medico, l'infermiere, i riabilitatori.

Il soggetto conoscente è inserito nell'ambito di interpretazioni che fanno riferimento a recenti teorie ispirate al paradigma della complessità, quindi aperto alle differenze, all'eterogeneità, all'imprevedibilità, all'inedito: Tale concetto lascia spazio ai pilastri della medicina narrativa Launer (2002), Charon (2006) che non possono prescindere, quindi, dall'analisi dei contesti storico-culturali per poi essere applicati nei contesti della pratica clinica. Le due azioni cardine che vengono delineate sono relative, nel primo caso, alle modalità di svolgimento di una narrazione di malattia, attraverso un approccio incentrato sulla *narrative based* e, nel secondo, alla pianificazione ed alla progettazione di un piano terapeutico o riabilitativo, secondo una prospettiva narrativa. Mattingly (1994), introducendo il concetto di *therapeutic emplotment*, propone di formulare un progetto terapeutico a partire da obiettivi non solo a carattere medico, ma anche ricostruendo una storia di guarigione che il terapeuta o l'operatore vanno a configurare attraverso una serie di immagini e di eventi futuri che garantiscano un significato alle azioni che il paziente è chiamato a percorrere, implementando in tal modo la motivazione ed, al tempo stesso migliorando l'efficacia terapeutica.

Le pratiche autobiografiche dei pazienti, per la Zannini, non possono essere sostitutive di una pratica clinica *narrative based*, per quanto ad esse possono essere legate da un doppio filo.

La propedeuticità dei vari aspetti della medicina narrativa deve lambire anche quelli delle *medical humanities*, percorso molto complesso che coinvolge sia le scienze umane che la biomedicina, il cui fine è il perfezionamento di un meta-discorso a sostegno della riflessione teorica e della prassi della cura. Nell'ottica del bisogno di salute le *medical humanities* possono diventare un concreto strumento di formazione attraverso percorsi che guardano all'utilizzo dell'approccio narrativo e, in particolare, ad alcuni suoi alfabeti quali il testo filmico o le pièces letterarie. Intesa in tal senso, la narrazione, in un *frame clinico*, può diventare una pratica di formazione per gli operatori sanitari. Particolare interesse della letteratura internazionale, infatti, non è solo quello di approfondire i processi teorici legati alla medicina narrativa, quanto rintracciare sempre più efficaci strumenti pratici per interpretare l'approccio autobiografico.

Tali pratiche quali strumenti di formazione sono finalizzate ad acquisire competenze narrative che sono imperniate su due attività: la lettura e la scrittura di storie: questo è proprio il senso di “*Medical humanities e medicina narrativa*”, ponendo particolare attenzione all'implementazione di una pratica clinica che non dimentichi mai i significati e la vita affettiva degli individui.

Talvolta, le *medical humanities* vengono percepite nei contesti della medicina con il carattere di inutilità o di amenità. Ma non è così. Questi aspetti devono essere interpretati in termini di sfida alle certezze della medicina occidentale, «dando valore alla conoscenza soggettiva oltre a quella oggettiva, ossia all'esperienza umana ed emotiva oltre ai dati scientifici» (Squier 1998, p. 137). Il vero problema, non è, quindi, quello di rendere più piacevole la medicina, ma di imparare a guardare al ben più complesso orizzonte del malato e della sua malattia, in termini di creatività, di incertezza, di indeterminatezza. Quando si perdono queste finalità cruciali, solo allora le *medical humanities* si colorano di amenità, di effimero, di inutilità. Ma il fine non è questo: è quello cioè di creare un contesto culturale globale, in cui la narrazione filmica, per esempio, possa essere considerata come attività irrinunciabile per comprendere l'esperienza umana nel dolore della malattia.

Spesso il mondo della medicina non sembra ben intendere l'importanza di alcuni percorsi, lo può apprendere solo cominciando dall'applicazione dai comportamenti, per cui è importante cominciare a riconoscere la vita emotiva dei professionisti della salute come una preziosa risorsa nella relazione di cura. «Le varie etichette che si apporranno sulle attività formative, tra le quali quelle di *medical humanities* hanno poca importanza. Ciò che conta è andare oltre l'irrinunciabile *capire* (corsivo mio), per cominciare a *sentire* (corsivo mio) se stessi e gli altri» (Zannini, p. 246).