

## **Orientamento formale e non formale come processo formativo.**

### **Le ragioni epistemologiche**

(già pubblicato sul n.76/2003 di «Professionalità»)

Per entrare nel vivo nel nostro tema e per costruire un'ipotesi di lettura epistemologica della questione dell'orientamento, inteso essenzialmente come processo, può essere opportuno fissare l'attenzione su alcuni passaggi del *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* del 30 ottobre 2000, che rappresenta un significativo documento per lo sviluppo culturale dei cittadini dell'Unione Europea. Una forte sottolineatura viene infatti registrata in tema di *apprendimento non formale*, lì dove si legge: «*esso si svolge al di fuori delle principali strutture di istruzione e di formazione e, di solito, non porta a certificati ufficiali. È dispensato sul luogo del lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni e di gruppi della società civile ... Può essere fornito anche da organizzazioni o servizi istituiti a completamento dei sistemi formali (quali corsi di istruzione artistica, musicale e sportiva o corsi privati per la preparazione degli esami)*», per aggiungere poi che tale apprendimento arriva a produrre «*un'istruzione che raramente è percepita come una formazione vera e propria e i suoi risultati non hanno valore riconosciuto sul mercato del lavoro*». Sono gli stessi passaggi presi a «giusto» pretesto dagli studiosi impegnati nella «Ricerca su orientamento in ambito non formale» del Progetto ISFOL su «qualità educativa dei processi di orientamento al lavoro» (PON Obiettivo 3 MisuraCi Azione 9 Orientamento).

Un giusto pretesto - lo ribadiamo - perché siamo profondamente convinti che tra apprendimento e orientamento ci sia un legame forte di assimilabile omogeneità processuale e di costruzione di significati, oltre che di rappresentazioni che producono cambiamenti significativi.

La riteniamo una buona pista di riflessioni, vista la esiguità di studi epistemologici esclusivamente finalizzati al tema dell'orientamento, mentre molto più approfondito si presenta il solco della ricerca, caratterizzato da questo approccio, sul tema dell'apprendimento.

Non possiamo fare a meno di partire dalla concezione ormai consolidata - dopo una lunga evoluzione teorica - di orientamento inteso come processo che la persona dovrebbe attuare, con la massima libertà, per gestire il proprio rapporto con l'esperienza formativa e professionale; per altri aspetti, potremmo intenderlo come «l'azione che viene erogata da esperti per supportare in modo positivo la capacità di far fronte a questo processo da parte del soggetto».

Negli ultimi decenni tale concezione ha accolto l'approccio multifattoriale che la definisce essenzialmente come «processo di educazione e formazione alla scelta» e, insieme, come processo di sviluppo.

In una visione di orientamento come processo educativo e formativo - che si libera quindi dall'esclusività di evento solo psico-attitudinale e psicodiagnostico - il concetto di «orientamento» si trasforma in ipotesi operativa e in strategia integrale della formazione di una persona. È una ipotesi educativo-formativa, perché è azione che mira a scoprire il senso in cui ciascun individuo svilupperà le sue potenzialità, cercando l'attività più consona all'espansione della sua personalità e fondendo gli obiettivi dell'istruzione con quelli della professione. È una strategia, perché predispone metodi e mezzi per eliminare le cause che producono lo scarto tra le potenzialità dell'individuo ed il suo rendimento, in riferimento ai condizionamenti che impediscono la sua apertura e la sua disponibilità al cambiamento.

L'orientamento - in tal senso - non costituisce più un processo a sé stante o indipendente, che si aggiunge, si affianca o si giustappone al processo apprenditivo e a quello formativo in generale, bensì si identifica con questo stesso processo e se ne distingue solo in quanto

contribuisce alla chiarificazione della scelta, ponendo, responsabilmente, l'individuo di fronte all'ambiente che lo circonda. Di qui, l'importanza di una visione già abbastanza diffusa ed acquisita di *orientamento come processo* (conoscitivo, sociale, etico, valutativo ...) con cui l'individuo si forma, attraverso l'interazione con l'ambiente in cui vive. Come ogni fatto apprenditivo, anche il processo orientativo è di per sé morfogenetico, produce trasformazioni e presuppone cambiamenti nel modo di porsi di una persona, nelle conseguenze delle sue scelte e delle sue azioni.

Seguendo l'approccio costruttivista - su cui ci soffermeremo più avanti - possiamo affermare che *orientamento e apprendimento possono essere immaginati come processo di una costruzione e ricostruzione di sé* attraverso un'analisi di senso della propria esperienza di vita, come necessità di capire come s'impara, di come si sia imparato, di come vadano sviluppandosi le proprie potenzialità e le proprie risorse, insieme alla loro trasformazione in capacità, in abilità, in comportamenti e in atteggiamenti consapevoli. Chi impara non può fare a meno di curare consapevolmente il progressivo potenziamento della sua tendenza all'autonomia, alla graduale indipendenza, all'autodecisione, per sentirsi capace di operare scelte consapevoli e coerenti per il presente e per il futuro prossimo e lontano.

La conoscenza e il conseguimento del sapere come conquista e come risultato diventano allora campo e risorse comuni dell'apprendere e dell'orientarsi in tutte le fasi di crescita di una persona, sia essa giovane o adulta, all'interno di una visione formativa che non ha più età, come può avvenire per chi intende proseguire gli studi iniziati, o per coloro che vogliono seguire corsi di formazione per adulti, dopo un'interruzione degli studi intrapresi; o, ancora, per chi già lavora ed ha bisogno di riqualificarsi per crescere e per saper governare le innovazioni e lo sviluppo della tecnologia.

E questo - è facile ammetterlo - vale per l'apprendimento/orientamento formale e istituzionalizzato come per ogni esperienza di orientamento discontinuo e non formale.

### **L'orientamento formale all'interno di una lettura epistemologica della sua processualità**

È cresciuta negli ultimi tempi la sensibilità e l'impegno ad «elevarsi» al di sopra dei fenomeni scientifici per capire che noi tutti possiamo riflettere sul nostro modo di conoscere e di formarci e, di conseguenza, possiamo essere un po' tutti degli epistemologi. Un concetto, quello dell'epistemologia, sempre più usato, dunque, e sempre più «democratizzato». Lo ribadisce con convinzione Donata Fabbri, discepola e prosecutrice dell'opera di Piaget, a Ginevra, dove ha avviato l'interessante esperienza dei Laboratori di Epistemologia Operativa (LEO). Due infatti sono i nuclei del suo discorso e di quello di A. Munari: l'epistemologia e la complessità, posti alla base di una rifondazione del concetto di apprendimento.

La prima, in quanto studio di come gli individui conoscano e di come pensino di conoscere, si connota quindi come studio della scienza e del sapere; ma si può giungere fino a convenire che un tale processo, pur con delle regolarità costanti all'interno delle culture, si può presentare anche di tipo personale. L'epistemologia è del resto inevitabile, come lo stesso Bateson aveva sottolineato, nella crescita e nella formazione delle abitudini di ciascuno di noi(01). Eppure questo tipo di attenzione poi è largamente disatteso all'interno di molte esperienze formative ed educative mirate quasi esclusivamente alla verifica del controllo del «che cosa hai imparato?», piuttosto che del «come stai imparando?». Quante volte allo studente che torna da scuola si chiede: «cosa hai fatto oggi?», piuttosto che «come hai imparato oggi?». Manca effettivamente una giusta attenzione alla dimensione di «*attori del conoscere*», al modo di organizzare l'apprendimento e alle strategie che ad esso sono connesse, di solito considerate come una variabile dipendente dalle strategie di insegnamento. È una posizione, questa, fortemente rifiutata dalla Fabbri che sottolinea l'impurità dell'apprendere, come processo solistico, denso non solo di cambiamenti cognitivi, ma anche valoriali ed affettivi(02).

Quanto all'altro aspetto, come la complessità, può essere interessante giungere attraverso una ricostruzione etimologica al suo significato oggi più pregnante e più aderente

alla nostra problematica. Per i termini «complessità» e «complesso» è filologicamente rigoroso ricercare il loro etimo nel verbo latino *complector* e *complexus*, e non in *cumplico*: *complector*, nel suo significato di «intreccio», era il tipico verbo dell'azione connessa al mestiere dei lavoratori di vimini e di cesti; non così del verbo *complico*, che significa invece «accartoccio», «schiaccio» e da cui deriva *complicatus* e complicazione. Ne deriva chiaramente una visione diversa anche per il significato di complessità, come *intreccio di più situazioni* di segno diverso; e non piuttosto di complicazione, con un'accezione decisamente più negativa.

Sul piano epistemologico, e dell'epistemologia operativa in particolare, il termine «complessità» s'intreccia con i problemi dell'apprendimento: «complessità» è per certi versi l'antitesi di «causalità lineare», più che di semplicità, come potrebbe banalmente sembrare; la qualificazione di «complesso» si riferisce infatti al tentativo di non ridurre a dei processi di causalità lineare i rapporti esistenti tra soggetto e oggetto, e tra interno ed esterno.

Anche sul piano apprenditivo, tale concezione ha le sue ricadute in quanto contrasta con le abitudini apprese che, in larga parte, privilegiano l'importanza del cercare le cause prime rispetto ai fatti.

Così potremmo riferirci, per tratti essenziali, al concetto di «osservazione della realtà», e di «osservatore», in quanto non esisterebbe più una netta separazione tra oggetto e soggetto di conoscenza; l'osservatore non rappresenterebbe affatto una risorsa di obiettività, né dovrebbe cercare di esserlo, poiché sarebbe meglio che cercasse di divenire abile nel dare senso a ciò che vede e sente.

Inoltre, potremmo riferirci alla questione degli stili individuali di costruzione, in quanto il modo in cui un soggetto costruisce se stesso determina la sua epistemologia ed una conseguente strategia conoscitiva; come dire che non si può scindere l'identità personale dal proprio modo di «costruire» conoscenze, processi, visioni, ipotesi esplorative di futuro o - per dirla con G.A. Kelly, altro noto epistemologo - di «costruire dei costrutti» e cioè delle «attribuzioni di senso», un'ipotesi, una teoria riferita ad un set finito di esperienze(03).

Altro aspetto coinvolto dal tema della complessità è il metodo di analisi che, di conseguenza, dovrà essere solo di tipo qualitativo e fenomenologico.

Di conseguenza, l'epistemologia operativa fa presente la necessità di un rapporto personalizzato con il sapere, in un percorso di tipo «oscillatorio», tipico di chi cambia continuamente da una strategia all'altra: ora generando informazioni senza temere i rischi della creazione di nuove teorie, ora cercando di conservare la stabilità (identità cognitiva), ricorrendo al sapere certo e preconstituito.

Tutti riflessi questi che hanno un loro «peso» quando parliamo di apprendimento e quando vogliamo *assimilare l'orientamento ad un'ipotesi costante di apprendimento personalizzato*.

Solo per citare uno di questi riflessi, potremmo dire che nel caso dell'apprendimento, della formazione e dell'insegnamento stesso l'approccio costruttivista - pur con alcuni limiti - si pone sicuramente come teoria efficace ed utile per il fatto che riesce a «responsabilizzare» gli attori della conoscenza, a legarli ad un progetto, a renderli più potenti nei confronti del destino formativo e degli ostacoli oggettivi. Quando si parla del proprio sviluppo personale, come nel caso dell'orientamento e dell'apprendimento, oltre che per il proprio accrescimento di conoscenze, è facile dimostrare che le teorie costruttiviste sono una proposta motivante ed utile, e ... persino «vera» per tanti aspetti. Il problema, semmai, sta nella sua utilizzazione operativa e pratica.

### **Apprendimento e orientamento formale-istituzionale all'interno dell'impianto disciplinare**

In buona sintonia con il testo del *Memorandum Europeo*, preso come riferimento dalla suindicata Ricerca, possiamo condividere la definizione di orientamento formale nei termini seguenti:

*l'orientamento formale* va considerato come «*tutte le forme di orientamento che*

sostengono il soggetto in questo suo percorso di istruzione e di formazione formale e che fanno parte integrante di esso ...», dispensato, secondo l'ottica del Memorandum, da «Scuole, Istituti di istruzione superiore, da Centri di Formazione e da Università».

Questa definizione ci accompagnerà nelle riflessioni che seguono.

Per l'apprendimento/orientamento formale, in genere, l'impianto conoscitivo è organizzato sull'apparato disciplinare e le discipline e le attività connesse diventano l'oggetto del lavoro formativo. Solo in sintesi, vorremmo qui ricordare, con alcuni autori, che «le discipline» sono modi e visioni della realtà da punti diversi di osservazione e di riflessione. «Le discipline in sé - scriveva nel 1972 M.H. Boisot - non esistono, in quanto come è arbitraria ogni frammentazione della natura, così lo è quella operata sul campo delle nostre conoscenze: la frammentazione del reale in campi ristretti (le discipline) è dovuta alla necessità di definire, restringendo il numero dei fattori, il campo contestuale e operativo dove si elaboreranno specificatamente stili di pensiero, metodi sperimentali e procedure(04).

Anche Bruner sostiene che le discipline «sono un'invenzione della società ad alto livello di alfabetismo e possono considerarsi come particolari metodologie del pensiero, applicabili a determinate categorie di fenomeni(05). Per non dimenticare l'espressione del grande filologo Giorgio Pasquali: «Non esistono discipline, ma problemi ...».

Questi diversi modi o prospettive di approccio alla realtà, come appunto sono le discipline, possono essere utilizzati in modo apprenditivo e orientativo se, con visione epistemologica, si tiene in giusto conto l'insieme dei loro aspetti costitutivi quali sono: *il campo e i contenuti* che essi presentano; *la struttura concettuale* e cioè i concetti specifici che esse esprimono e che differenziano una disciplina da un'altra (come dire la sistemazione e la classificazione dei fenomeni o degli oggetti osservabili o formalizzabili: la trama dei rapporti funzionali tra i diversi elementi, per cui ciascuno acquista significato in base al posto che occupa nel contesto o nel sistema di pensiero); *la struttura sintattica*, e cioè le procedure, i metodi, i nessi, le regole che ciascuna disciplina adotta per organizzare il proprio campo di ricerca, di trasmissione, di espressione, di elaborazione per la soluzione di problemi e per la comprensione di chi apprende per produrre cambiamenti; *i linguaggi specifici* - come ulteriore aspetto della struttura sintattica - con cui la disciplina si esprime, e cioè la sua dimensione semantica, la sua logica e la sua disposizione strutturale.

Le discipline e i saperi che ne conseguono come acquisizione apprenditiva, sul piano epistemologico, sono visti non come depositi o come classificazioni di conoscenze (così eventualmente potremmo vedere *le materie*), ma come strutture e metodologie di pensiero e norme specifiche del linguaggio. Il loro studio può assumere valore formativo con effetto orientativo ogniqualvolta esse vengano utilizzate più per raggiungere obiettivi educativo-formativi e per prospettare ipotesi orientative che solo per accumulare conoscenze.

Così avviene se le discipline possono trasformarsi in strumenti per trasformare le acquisizioni in sviluppo mentale e in quadri di riferimento, per una costruttiva integrazione di chi apprende nell'ambiente in cui vive.

Tanto che, a questo punto, viene spontaneo porsi la domanda: *ma allora nei luoghi formali di scuole, di università, sarebbe più giusto insegnare le discipline o con le discipline?*

Non è facile sezionare il problema in due parti contrapposte, sapendo che l'oggetto delle discipline, le nozioni, i dati sono la parte viva della conoscenza come operazione e del sapere come acquisizione e padronanza; allora prudentemente è forse più corretto pensare ad una mediazione che coniughi insieme le discipline come oggetto dell'apprendere e come strumento d'azione apprenditiva e formativa.

L'apprendimento diventa allora una costruzione significativa che impegna il soggetto ad impadronirsi della struttura delle discipline, del loro metodo, del loro linguaggio, promovendo formazione mentale in senso globale (mediante lo sviluppo di capacità di analisi, di ragionamento, di relativizzazione dei punti di vista...) e in senso specifico (mediante lo sviluppo ed il potenziamento delle capacità rispondenti allo specifico linguaggio di ciascuna disciplina ...). E ancora, si può parlare di promozione e di solida integrazione con l'ambiente quando le discipline sono impegnate a

fornire i mezzi e gli strumenti per la lettura critica della realtà materiale e sociale in cui viviamo, per la soluzione dei problemi che si presentano, per un'efficace azione sull'ambiente stesso. Osservate più in profondità e con approccio epistemologico, le discipline possono dimostrarsi utili strumenti di rilevazione orientativa della personalità dei soggetti e della loro proiezione professionale nell'ambiente circostante. Si pensi ai casi in cui il soggetto - appropriandosi, con l'apprendimento, dei contenuti disciplinari, dei loro metodi, dei loro linguaggi - «da un lato, evidenzia interessi, capacità, aspettative; dall'altro, sviluppa la capacità di padroneggiare i procedimenti del pensiero astratto, fondati sulla padronanza del linguaggio e, quindi, fa crescere la capacità di oggettivazione con la capacità di distaccarsi dagli aspetti immediatamente concreti di ciò che deve essere definito, conosciuto o modificato»(06).

Le discipline, secondo Guido Giugni, possono aiutare il soggetto a ricercare la sua vera identità, nella misura in cui - attraverso l'apprendimento - lo pongono nelle condizioni di sperimentare e verificare le sue possibilità di pensiero cognitivo ed attivo, di risvegliare o attivare gli interessi profondi della sua personalità; e nella misura in cui - attraverso il progressivo sviluppo della capacità di valutazione e di oggettivazione - lo pongono in condizione di raggiungere qualsiasi tipo di obiettivo(07).

Questo effetto orientativo può essere ottenuto dall'apprendimento disciplinare anche in altre situazioni e cioè quando il soggetto è posto in condizione di poter operare delle scelte fra i saperi disciplinari, in ragione dei suoi interessi emergenti e delle scelte di elementi che richiedono evidenza e utilizzazione. Si stimola, in questo modo, un significativo esercizio di capacità decisionale e di responsabilizzazione. Così pure avviene o può avvenire se l'allievo, quale soggetto in formazione, è stimolato «non tanto ad acquisire conoscenze sottoposte a continui cambiamenti, quanto piuttosto <ad imparare ad imparare>, in modo da essere in grado di ristrutturare continuamente la sua formazione e di padroneggiare certi settori del sapere, per porsi nelle condizioni migliori per seguirne l'evoluzione e per essere in grado di trovare minori difficoltà nel passare in campi diversi»(08).

Concetti questi che possiamo vedere riassunti nel grafico seguente relativo alla forma processuale che viene ad instaurarsi tra le stimolazioni dell'ambiente, gli input che questo invia al processo di apprendimento e gli output che dall'apprendimento vengono espressi per l'utilizzazione intelligente dell'ambiente. Il flusso che viene a generarsi non può essere distinto da un vero e proprio processo orientativo della persona che apprende e che cerca contestualmente la direzione di marcia della sua vita, della sua esperienza, della visione futura del suo impegno professionale e di lavoro.

L'*orientamento formale* ha quindi un forte presidio epistemologico negli apprendimenti formali, nei percorsi disciplinari, nella stessa programmazione curricolare che, in questo senso e in modo particolare, si rivela una significativa strategia formativa finalizzata ad aiutare l'individuo a conoscersi e a valutarsi, acquisendo capacità, abilità, strumenti di pensiero cognitivo ed attivo.

Tutto ciò attraverso una serie di processi di apprendimento condotti sulle discipline di studio e su altre attività esperienziali collegate alla realtà circostante.

Apprendimento formale, quindi, ma anche apprendimento esperienziale (*experiential learning*) sono le fonti della formazione orientativa. Saperi formali e saperi informali concorrono, ciascuno con il proprio contributo, a creare condizioni orientative per la persona in fase di sviluppo.

Il sapere quindi rimane anche oggi una grande risorsa per la formazione delle persone e per l'incremento del capitale intellettuale di ogni organizzazione

Lo sviluppo del sapere, caratterizzato quantitativamente dalla crescita esponenziale delle conoscenze, ha sempre inciso e incide ancora sul quadro tecnico, economico e sociale in cui si iscrive il problema dell'orientamento, oltre che «sulle difficoltà che l'individuo deve superare nel momento in cui si dedica ad acquisire e ad aggiornare il suo bagaglio di

conoscenze e sul carattere che assumono le strutture istituzionali che devono garantirgli la possibilità di farlo»(09).

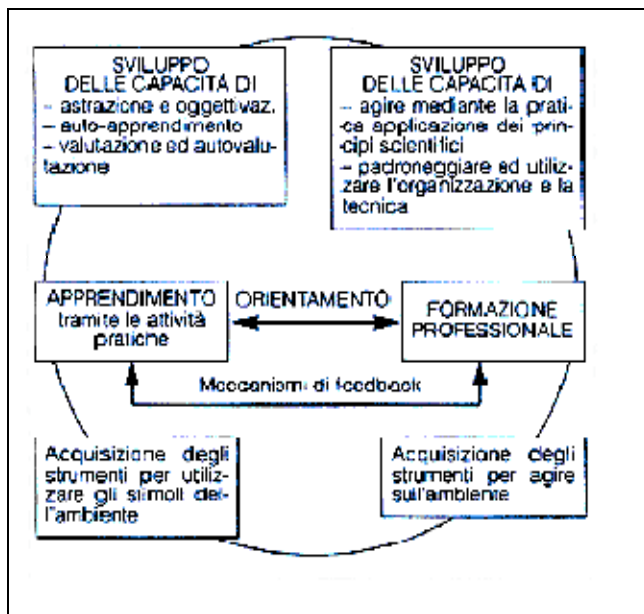


Tavola Fonte: G. Giugni, op.cit.

La crescita e lo sviluppo dei saperi non possono non avere conseguenze sui processi formali di insegnamento/apprendimento, come la necessità di selezionare le conoscenze, per resistere alla vecchia tentazione sempre latente di un'«istruzione enciclopedica», ma anche come la necessità di una nuova formazione capace di sviluppare sapere e saper fare. Questo può avvenire insieme ad un'educazione che stimoli ad apprendere, mediante il tirocinio stesso e l'esercizio stesso dell'apprendimento in situazioni protette e in quelle meno formali o completamente non formali. Si può così essere in grado di sentirsi capace di governare i cambiamenti, di riqualificarsi, di valorizzare le proprie risorse di uomo e di lavoratore.

«L'orientamento come ipotesi educativa - ribadisce Giugni - è direttamente correlato a tutte le diverse conseguenze dello sviluppo dei saperi, ma in particolare è correlato al problema dell'apprendimento»(10).

La riflessione su questo versante potrebbe essere ulteriormente sviluppata nel tentativo di sondare la forte connessione tra processo apprenditivo e processo orientativo, fino a poter affermare che per tanti aspetti l'orientamento in questo senso non è un intervento che si aggiunge al processo di apprendimento per completarlo, né un aiuto puramente tecnico di diagnosi attitudinale, quanto piuttosto «un modo di essere educativo dell'apprendimento, quando modifica il comportamento in senso aperto all'innovazione».

L'apprendimento, nelle sue varie manifestazioni di evoluzione e di adattamento, è sempre un processo di interazione tra l'uomo ed il suo ambiente ed è sempre correlato, con l'interazione appunto, alla dotazione individuale e alla situazione sociale, oltre che alla motivazione del soggetto e alle caratteristiche dell'ambiente. Interazione che sicuramente modifica il comportamento del soggetto.

Se poi ci riferiamo all'apprendimento, in funzione della personalità, allora non si tratta di un rapporto meccanico o molecolare fra uno stimolo particolare e una particolare risposta, come vorrebbero i comportamentisti, ma esso è il risultato della costruzione e ricostruzione di sé come reazione globale della persona nel suo complesso: «Questa trasformazione globale può attuarsi in senso univoco o polivalente, secondo che il soggetto venga cristallizzato in certi condizionamenti, ad esclusione di altri, oppure venga formato plasticamente in ragione della sua identità e del suo razionale inserimento nel mondo»(11).

L'apprendimento può causare una trasformazione in senso *direttivo o adattivo* e quindi non curante delle aspirazioni e delle motivazioni del soggetto, come problema di selezione; ma può anche produrre un cambiamento in senso *non direttivo o espressivo*, se il suo obiettivo è la promozione della personalità, la sua affermazione originale con e attraverso la dimensione sociale. In questo caso, l'apprendimento si pone come problema di orientamento, come tensione ad una modificazione interna essenzialmente dinamica della personalità del soggetto e di un comportamento aperto che sia la manifestazione della sua potenzialità in rapporto alla situazione sociale.

Siamo così ad una chiara manifestazione di apprendimento formativo che non conosce solo i vincoli della formalità istituzionale, ma si realizza in contesti anche *oltre la formalità, oltre l'aula istituzionale*.

Possiamo dire allora che l'apprendimento è «orientativo» proprio perché si manifesta come processo di progressiva dilatazione ed espansione dell'io che accresce l'ambito dell'esperienza interiore ed esterna; potenzia il potere di giudicare, di scegliere, di agire razionalmente; sviluppa capacità intelligenti ed emotive; offre stimoli ed opportunità di crescita e di sviluppo dell'identità a conoscere se stesso ed il proprio mondo e a realizzarsi con esso nel senso di una trasformazione costruttiva.

Se l'apprendimento, in conclusione, consente l'iterazione io-mondo, l'orientamento riempie l'interazione di contenuto creativo e sociale.

### **L'orientamento non formale**

Valorizzando tutti gli input offerti dalla presente ricerca per circoscrivere prima e definire poi l'ambito dell'orientamento non formale, possiamo dire che una sua giustificazione epistemologica non potrebbe allontanarsi più di tanto dalla correlazione stretta con l'apprendimento, anche se in ambienti non formali, purché caratterizzati da una forte intenzionalità.

Ripercorriamo, ancora una volta e solo per brevi tratti, alcuni passaggi di definizione delle diverse tipologie di orientamento:

a) l'orientamento formale va considerato come «*tutte le forme di orientamento che sostengono il soggetto in questo suo percorso di istruzione e di formazione formale e che fanno parte integrante di esso...*» dispensato, secondo l'ottica del *Memorandum*, da «*Scuole, Istituti di istruzione superiore, da Centri di Formazione e da Università*»,

b) l'orientamento informale è inteso «*ad immagine dell'apprendimento informale ... come il corollario naturale della vita quotidiana*» (cfr. *Memorandum*, p. 9) e viene sviluppato senza intenzionalità specifica nelle istituzioni che non hanno una vocazione naturale per l'orientamento (famiglie, associazioni, ecc.), tanto che il più delle volte esso assume forma implicita, latente, non dichiarato riconoscimento dei risultati raggiunti;

c) l'orientamento non formale come primo requisito invoca una esplicita «*intenzionalità orientativa*», per essere finalizzato al rafforzamento delle capacità di scelta e di decisione ed alla loro sostenibilità ... in momenti di transizione della vita. Un secondo requisito è poi costituito dalla «*aspecificità*» dei soggetti attori e cioè da enti, associazioni, canali non istituzionalizzati e non tradizionalmente deputati a questo compito, ma capaci di offrire opportunità di significative esperienze e competenze adeguate, anche se non specifiche professionalità definite e tradizionali.

La definizione dell'orientamento non formale – anche se ancora con una qualche ambiguità non risolta – ci riconduce, comunque, all'ambito apprenditivo ed in particolare a quelle forme di apprendimento molto caratterizzate da forme esperienziali, sempre accettabili come «*luoghi diversi di apprendimenti diversi*». Non potrebbe essere in altro modo, se, come abbiamo affermato nella prima parte di questo studio, l'orientamento nelle sue multiformi manifestazioni non potesse essere ricondotto fuori dell'alveo formativo, sia come fatto processuale di lunga durata, sia come opportunità di breve durata, superando così tutte le tentazioni di ritorno al passato quando tutto si faceva

coincidere, *sic et simpliciter*, con l'approccio psico-attitudinale e persino clinico-dinamico incentrato sulle inclinazioni ..., salvo poi fortunatamente giungere ad una visione più inter/multidisciplinare (psico-socio-pedagogica e persino organizzativa ed economica) e multifattoriale. Una determinante evoluzione della concezione di orientamento sta segnando questo percorso.

Vale la pena qui richiamare sinteticamente l'evoluzioni di queste fasi.

Si tratta di una evoluzione di modelli teorici e di modalità operative che è maturata con lo sviluppo della società, in relazione agli stessi processi di trasformazione sociale ed economica e alle nuove esigenze delle organizzazioni e del lavoro, fino al riscatto completo di un orientamento come processo di educazione e formazione alla scelta.

La prima fase, quella che viene definita di *tipo diagnostico-attitudinale*, impegnata nel tentativo di «mettere l'uomo giusto al posto giusto» è incentrata sulla psicofisiologia, secondo cui è possibile ottenere coincidenza tra le attitudini dell'individuo e i requisiti professionali. È debole il discorso sulle attitudini e la conseguente impostazione psicoattitudinale viene messa in crisi verso gli anni '30 dai risultati di alcune ricerche empiriche sul rendimento lavorativo.

La seconda fase, di conseguenza, scopre l'interesse come fulcro di una nuova impostazione che prende il nome di *approccio caratterologico-affettivo*, puntando ad avere come propri interlocutori privilegiati gli adolescenti e i giovani e continuando a vedere il soggetto come dipendente passivo dell'operatore psicologo che si vede, così, delegate le scelte relative alla carriera di questa utenza. Anche qui i limiti non tardarono ad emergere (somministrazione di test e di strumenti standardizzati, operatore unico, lavoro come contesto separato dalla vita delle persona, orientamento come evento...). Ma la fase 3 che segue è ancora dominio della psicologia e questa volta della psicologia clinica fondata sugli studi di personalità e sulle inclinazioni come fattore cruciale. Siamo quasi ad un orientamento per pochi addetti e per pochi utenti, anche se a questo *approccio clinico-dinamico* dobbiamo riconoscere il merito di aver messo a fuoco il problema dei bisogni dell'uomo. A questo punto, non tardarono le critiche al monopolio della psicologia, da parte della sociologia, con l'accusa di P. Naville (1945) di aver sottovalutato l'ambiente come fattore di condizionamento dell'individuo negli interessi professionali e nelle scelte e criticando il concetto di attitudine, giudicato poco credibile sul piano scientifico.

Anche la pedagogia, con A. Leon (1957), ha poi rivendicato un suo legittimo spazio, difendendo un orientamento come «azione e processo educativo», e «proponendo che la scelta professionale sia educativa secondo interessi e scopi della collettività ... Tale orientamento è imperniato sull'adattamento attivo e collaborativo dell'individuo ai bisogni del progresso che la collettività nel dato momento persegue» (Scarpellini e Strologo, *L'orientamento. Problemi teorici e metodi operativi*, La Scuola, Brescia 1976).

L'evoluzione della concezione di orientamento prosegue con la teoria dello sviluppo vocazionale e della cosiddetta *fase maturativo-personale*, nel dibattito degli anni '60. Ci si sposta gradualmente verso la persona e i suoi bisogni, proponendo una sua centralità nel processo di sviluppo. Un contributo particolare deriva però dagli studi di D. Super, con la teoria dello sviluppo vocazionale incentrato sulle seguenti idee: lo sviluppo è un processo «senza più età» che accompagna tutta la vita di un persona; tale processo di sviluppo è un cammino irreversibile che va dalla dipendenza all'autonomia, secondo diversi stadi di crescita, nella promozione di una forte consapevolezza della persona rispetto alla sua carriera e ai momenti di transizione. Ecco perché l'orientamento è un processo che cura le strutture cognitive e interpersonali che le persone hanno costruito nelle fasi precedenti lo sviluppo.

Il seminario UNESCO tenuto a Bratislava nel 1970 fa sua la scelta di un orientamento come «educazione e formazione alla scelta», dichiarando che «orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione alle mutevoli esigenze della vita con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno



sviluppo personale». L'orientamento assume così le caratteristiche di un processo evolutivo, cioè continuo e graduale ... (cfr. M.L. Pombeni, *L'orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna 1990).

\*\*\*

Una lettura epistemologica, a questo punto, non potrebbe fare a meno di puntare i riflettori sugli approcci che connotano oggi gli studi più avanzati sull'apprendimento, per poi fermarsi a ragionare e a riflettere sull'approccio di tipo costruttivista che si pone, in modo esplicito, vicino alle posizioni più marcate che connotano tutto il capitolo dell'orientamento e alcuni specifici aspetti della *non formalità* di alcune manifestazioni di orientamento. Una di queste, forse la più evidente, è proprio il campo delle esperienze dirette che interessano molte situazioni di orientamento non formale.

### **Gli studi di K. Lewin e di G. Bateson**

Una premessa importante per il nostro discorso è la presa d'atto che l'apprendimento sia frutto di una molteplicità di processi, sia biologici e inconsci (si pensi all'ambito compreso dall'*imprinting* al condizionamento pavloviano), sia consci ed altamente culturalizzati. Di conseguenza, occorre prendere atto della diversità delle posizioni, ancorate a visioni diverse, divise dal fatto che l'apprendimento sia concepito come fatto unico e come risultato di molteplici processi. Ammettere la molteplicità dei processi concorrenti a stimolare l'apprendimento è per noi una scelta convinta e sicuramente un modo coerente con la «complessità» che viviamo, tanto che tale varietà di approcci teorici non appare più come un terreno conflittuale, ma sempre essenzialmente situazionale. In proposito, riteniamo utile richiamare le posizioni di due importanti contributi maturi, quello di K. Lewin e quello di G. Bateson.

Per Lewin, il termine «apprendimento» assume molti significati, compreso quello più popolare di miglioramento, ma anche di esercizio, di acquisizione ..., di cambiamento. A questo proposito, Lewin, mettendo insieme tipi di apprendimento, ipotizza diversi tipi di cambiamento:

- *apprendimento come cambiamento della struttura cognitiva*, in un processo inteso come differenziazione, connessione, organizzazione di stimoli, di concetti, e di reazioni ... all'interno di un campo psicologico; .
- *apprendimento come cambiamento della motivazioni*, dei bisogni e dei mezzi necessari;
- *apprendimento come cambiamento dell'ideologia o del sentimento di appartenenza ad un gruppo*. Il cambiamento può essere, allora, di tipo cognitivo o di tipo motivazionale...

Per il nostro discorso, le posizioni di Lewin possono offrire un'utile indicazione per accreditare l'idea di *cambiamento*, implicita al concetto di apprendimento.

In tutte le situazioni orientative e in quelle di tipo non formali, il soggetto che sta vivendo un suo processo di orientamento è in qualche modo in atteggiamento progettuale e quindi di proiezione in avanti, per stadi nuovi e per fasi ancora da realizzare nella propria vita.

Si pensi, ad esempio, al soggetto che affronta il Bilancio di competenze o vive esperienze di lavoro con la prospettiva di riqualificarsi e di realizzare un progetto professionale nuovo.

Né meno interessante è la posizione di Bateson che, usando una terminologia mutuata dal comportamentismo, nel parlare di «stimoli», di «risposte», di «rinforzi», affronta il discorso dell'apprendimento, sottolineando il fatto che «l'apprendimento denota un cambiamento di qualche tipo; anche se dire quale tipo di cambiamento è una faccenda delicata»(12). Nel contempo Bateson, mettendo ordine nelle categorie di «cambiamento», parte da due considerazioni: la prima è che l'apprendimento sia un cambiamento e cioè una variazione di capacità, di conoscenze, di capacità di risposta tra un tempo e l'altro; la seconda è che, sin dai tempi più antichi, il cambiamento è stato descritto attraverso un processo che è esso stesso soggetto al cambiamento. Tra le diverse tipologie di apprendimento-cambiamento, una in

particolare sembra essere più coerente con il nostro discorso e cioè quello (il cosiddetto 4° tipo batesoniano, inteso come apprendimento «tre») che ha, in effetti, il sapore della *ricostruzione della propria identità, delle proprie abitudini e dei modi di pensare*, tanto fondamentali quanto inconsci. Egli si riferisce alla costruzione di una propria identità «debole», cioè immaginata in movimento e senza bisogno di certezze fasulle, come si verifica quando un soggetto si libera dalla definizione abituale ed inconsapevole del proprio Io e diviene consapevole del suo modo di percepire i segnali presenti o passati del proprio ambiente e ne delimita l'influenza.

Il più alto livello di consapevolezza – secondo Bateson – si raggiunge quando si cerca di sviluppare il sé attraverso il sé, quando si annulla o quasi la differenza tra sé ed il proprio ambiente. Di conseguenza, secondo L. Amovilli, le parole che potrebbero associarsi ai livelli dell'apprendimento di Bateson sembrano essere nell'ordine: *associare, scegliere, distinguere o imparare, imparare ad imparare*(13). La teoria dei tipi di cambiamento in Bateson è piuttosto complessa e potrebbe, a prima vista, sembrare poco confacente al tema che stiamo trattando, eppure nel suo insieme contribuisce a far scorgere quali siano i limiti, le decisioni, le capacità connesse ad ogni sistema di apprendimento individuale.

Proprio come avviene nelle varie situazioni orientative non formali, quando ogni singolo soggetto è realmente da solo, alle prese con le decisioni che caratterizzano poi la sua vita ed il suo lavoro. I limiti di questi momenti, infatti, invocano situazioni di affiancamento ed esperienze di confronto con altri che possono avere gli stessi problemi, come può avvenire nei momenti di orientamento in gruppo, per soggetti giovani e meno giovani. Si pensi ad esempio, a situazioni connesse con fasi gestite all'interno di gruppi che si trovano in lavoro interinale (lavoratori in mobilità, per riqualificazione, per nuovo lavoro...). O ancora, si faccia riferimento ad altre esperienze orientative come potrebbero essere:

l'azione di affiancamento dei tutor durante lo stage; gli incontri (positivi o meno) con testimoni di vita, con dropout, con adulto che ritorna a studiare, con professionista che ha percorso strade diverse di carriera...; le opportunità offerte dal tempo libero o da esperienze di volontariato...

Un aspetto interessante e comune agli studi di Lewin e di Bateson è l'attenzione da essi dedicati alla definizione di concetti sempre molto discussi, per la loro pregnanza semantica, come «conoscenza», «apprendimento», «relazione formativa». Sono tutti elementi che concorrono a definire, su un piano diverso, le azioni dell'epistemologia che si pone come «studio ed osservatorio» degli accadimenti complessi dei nostri modi di sapere, di imparare, di sapersi orientare, di decidere, di scegliere.

### **L'apprendimento come «apprendistato cognitivo»**

Tra le altre posizioni teoriche di sostegno alla concezione di apprendimento, assimilabile alla concezione di orientamento come processo di educazione e di formazione, piace qui ricordare, anche se solo per alcuni richiami, le più recenti posizioni sul rapporto tra apprendimento, socializzazione, sviluppo umano e «conoscenza situata».

Per la prima, è interessante il pensiero di C. Pontecorvo quando dice: «La socializzazione non va più intesa come adattamento dell'individuo ad una società preesistente, quanto come processo interattivo a due vie tra la società ed il nuovo membro, tra l'esperto ed il novizio, in cui anche quest'ultimo svolge un ruolo attivo che spiega la possibilità dell'innovazione e del cambiamento. In un quadro teorico, in cui l'apprendimento non è più visto come acquisizione mentale individuale, bensì come acquisizione sociale nella cornice complessa di una *comunità di pratiche*, di scopi, strumenti e attività, la nozione di socializzazione – conclude la studiosa – acquista un nuovo significato: è un'attività di co-costruzione del mondo sociale, in cui sono implicati esperti e novizi, adulti e bambini, in cui è possibile l'appropriazione critica del patrimonio culturale di una società»(14).

L'idea di «apprendimento situato» in qualche modo richiama le forme di orientamento in situazioni che spesso si presentano in contesti non formali, entro le quali è più facile costatare come possa essere coerente, con la nozione di sviluppo, il concetto di

apprendimento situato come «apprendistato»(15). Potremmo qui usare l'espressione di «*apprendistato cognitivo*», come avviene in molte situazioni orientative non formali, in cui le acquisizioni di «*conoscenza situata*» non passano attraverso lo sviluppo di astrazione (secondo la visione idealizzata della scienza), ma vengono piuttosto veicolate dalla invenzione di codici concreti e ristretti, dall'uso di procedure capaci di costruire «eventi locali in modo sensibile ai particolari della struttura del contesto in cui hanno luogo(16). Più in particolare, con «*apprendistato cognitivo*» ci si riferisce ad un costrutto teorico che negli ultimi tempi ha avuto una notevole fortuna nella letteratura psicologico-culturale, «perché gli scenari dell'apprendistato cognitivo sono mezzi utili per pensare ulteriormente» alla valorizzazione di nuove forme di apprendimento.

«La metafora dell'apprendistato apprenditivo – scrive A.M. Ajello – deriva da quella più nota dell'apprendistato che è il modo in cui solitamente si acquisiscono della abilità professionali di basso livello; ma la valutazione di questa modalità è avvenuta in seguito alla riflessione sulle caratteristiche dell'acquisizione di conoscenze pratiche presso popolazioni liberiane che inizialmente erano concepite come tipiche dell'educazione informale». L'interesse attuale per l'apprendistato è caratterizzato in senso sia sociale sia culturale e che ciò che si impara è totalmente implicato nelle forme in cui ci si appropria della conoscenza stessa; così gli apprendisti imparano a pensare, ad argomentare, ad agire e interagire in modi sempre più articolati di conoscenza con soggetti che fanno bene ciò che devono fare, prendendo parte all'attività dapprima in modo periferico e poi con l'aumentare della loro competenza, assumendo posizioni via via più centrali. «Accogliere la metafora dell'apprendistato cognitivo – insiste Ajello – significa continuare a pensare intorno alle molteplici sue caratteristiche specifiche e focalizzarle mediante la messa a punto di costrutti teorici più circoscritti»(17).

Voler utilizzare per il nostro tema – ma sarebbe vero anche per altri contesti, compreso quello dell'orientamento formale – forme di «*apprendistato*» porrebbe la necessità, ad esempio, di risalire alla nozione di «*area di sviluppo prossimale*» di Vygotsky(18) che è a fondamento delle possibilità di creare situazioni educative che potenziano le abilità dei soggetti. Lo stesso gruppo di lavoro, come ogni forma di organizzazione (compresa la classe per la scuola), può essere visto come area di molteplici zone di sviluppo prossimo e tali zone includono le persone – adulti o bambini che siano – con diversi gradi di competenza e gli artefatti culturali – libri, video e tutti gli strumenti di mediazione usati – che sostengono l'intenzionalità dell'apprendimento.

Ci sembra inoltre opportuno, a questo proposito, qui riportare il quadro teorico sviluppato da A. Collins, J.S. Brown e S.E. New-man, perché pur con le necessarie differenze, vediamo riferibile ad un contesto di orientamento non formale le situazioni dimensionali di base che essi dedicano ad un «*contesto educativo*», in senso generale:

Caratteristiche di un contesto di apprendimento e di costrutti come «*apprendistato cognitivo*»

|                  |  |
|------------------|--|
| <i>Contenuto</i> | Conoscenza del campo<br>Strategie euristiche<br>Strategie di controllo<br>Strategie di apprendimento   |
| <i>Metodi</i>    | Modellamento ( <i>modeling</i> )<br>Assistenza e guida ( <i>coaching</i> )<br><i>Scaffolding</i> (sostegno, ricordando e aiutando) e <i>fading</i> (progressiva diminuzione dell'aiuto)<br>Articolazione (azione distribuita e condivisa)<br>Riflessione<br>Esplorazione |

|                        |  |
|------------------------|--|
| <i>Sequenza</i>        | Aumentare progressivamente la complessità<br>Aumentare progressivamente la diversità<br>Capacità generali prima che strategiche                            |
| <i>Aspetti sociali</i> | Apprendimento situato<br>Cultura della pratica esperta<br>Motivazione intrinseca<br>Valorizzazione della cooperazione<br>Valorizzazione della competizione |

I metodi dell'apprendistato sono usati sempre con buon successo in contesti ad *alta intensità di risorse umane*, e sempre a costi accettabili e largamente disponibili per le situazioni più diverse di *shared cognition* (conoscenza condivisa), anche se a volte anche nella tradizionale *individual cognition* (conoscenza individuale, come in genere avviene a scuola).

Il tema dell'apprendistato cognitivo fa emergere, in effetti, il carattere contestualizzato di qualsiasi tipo di conoscenza, anche di quelle apparentemente svincolate dal contesto come quelle scientifiche, come sostiene C. Pontecorvo. In secondo luogo, emerge ancora più manifestamente che forme di conoscenza e di apprendimento si verificano frequentemente al di là dei contesti prefissati, ed assumono forme per lo più interattive in cui entrano in gioco altre persone (esperti, compagni di lavoro, incontri occasionali), ambienti particolari, tecnologie più o meno complesse.

Si tratterebbe proprio di un modo come «apprendere al di fuori di contesti formali», di cui L.B. Resnick delinea le caratteristiche nei termini seguenti:

- la *distribuzione sociale della conoscenza* tra i partecipanti ad una attività situata, quale è tipicamente offerta dall'interazione tra esperto e apprendista (per esempio nello stage formativo e orientativo);
- la *manipolazione di strumenti* utilizzati per l'esperienza di pratica e di lavoro;
- il *ragionamento contestualizzato* e che è riferito direttamente agli eventi e agli oggetti con cui si opera, senza mediazioni simboliche;
- le *forme di competenze* che sono specifiche per le situazioni che si affrontano, con astrazione dal particolare al generale, ecc.(20). Situazioni queste che - al di là delle prime impressioni e di alcune premesse teoriche sul tema - potrebbero essere quindi riferite anche a contesti di orientamento e specialmente di orientamento non formale, se non altro per i riflessi che essi possono avere in termini di socializzazione lavorativa, come interfaccia determinante del tema orientativo.

C'è infatti un problema di identità sociale da studiare, ogniqualvolta l'adulto sta sforzandosi di divenire capace di scelte soddisfacenti, all'interno dei processi, non solo individuali, ma anche di acquisizione dei ruoli sociali e delle abilità per agire in un certo sistema di relazioni sociali.

La questione orientativa continua quindi a far emergere una sua doppia valenza: la costruzione del sé e i momenti significativi che le esperienze di lavoro ogni volta sanno esprimere all'interno della socializzazione al lavoro.

Gli studi su questo tema hanno ulteriormente articolato l'analisi del rapporto fra soggetto e attività lavorativa, collocandolo -come fanno Novara e Sarchielli - dentro un processo di socializzazione continua e adulta.

Nel definire «attore» e «negoziatore» il soggetto che si trova coinvolto e che esprime aspettative, motivazioni, atteggiamenti tipici di chi sta cercando, anche attraverso il lavoro, nuovi percorsi da intraprendere, questi autori proseguono scrivendo: «... L'esito più importante del processo di socializzazione consiste nell'acquisizione di strategie per fronteggiare le diverse situazioni sociali, esercitando su queste un controllo attivo ed efficace. Studiare la socializzazione significa, pertanto, cercare di comprendere come il soggetto si

appropri della realtà sociale e a quali condizioni egli riesca a definire e a mantenere un proprio ruolo attivo nel processo biunivoco di influenzamento che lo coinvolge insieme con le diverse agenzie di socializzazioni formali ed informali(21).

Nel tentativo di chiarirsi i motivi e rintracciare le giustificazioni epistemologiche di un processo orientativo che avviene in situazioni diverse, appare particolarmente importante questa posizione e gli elementi che ne scaturiscono. Non potremmo infatti darci una ragione accettabile per i tutti i fenomeni in gioco nell'azione orientativa se non tenessimo in debito conto - oltre alle manifestazioni di tipo apprenditivo e di costruzione della propria identità - gli effetti del processo di socializzazione lavorativa, intesa come «... una particolare forma di interazione tra soggetto (le sue risorse, la sua costellazione motivazionale, i propri progetti di vita, ecc.) e contesto organizzativo (fatto di persone, modelli, regole e procedure), in cui entrambi possono essere reciprocamente influenzati, giungendo a risultati finali non predefiniti in partenza, ma connessi con le concrete possibilità di negoziazione presenti nelle diverse tappe del processo interattivo(22).

L'*esperienza di lavoro* entra, quindi, con tutta la portata dei suoi significati nel processo orientativo, fino a concepire il soggetto come attore di un iter formativo e professionale costruito per fasi successive all'interno di una realtà complessa ed articolata; essa contribuisce decisamente con la possibilità di dimostrare le potenzialità di sviluppo e di autorealizzazione della persona coinvolta ed in grado di costruire i significati della propria esperienza storica in rapporto alle risorse personali e ai vincoli posti dal contesto. È qui che l'idea di «apprendistato» acquista tutto il suo migliore significato formativo, sia come momento cognitivo che organizzativo della propria azione di sviluppo. Novara e Sarchielli tentano anche di evidenziare i numerosi fattori in gioco quali variabili del processo di socializzazione:

- *aspetti personali* (dati biografici, esperienze di studio e di formazione, aspetti del *self* come la stima di sé, credenze e rappresentazioni del lavoro, stili di attribuzione, prospettiva temporale...);
- *aspetti interpersonali* (storie familiari, sostegni sociali ed affettivi, gruppo di pari, altre appartenenze sociali...);
- *aspetti situazionali e di contesto* (ingresso lavorativo individuale o di gruppo, relazioni di lavoro, tipo di lavoro, momenti di socializzazione, segnali del mercato del lavoro, eventi di disoccupazione, di mobilità o di rientri...).

Siamo così davanti a «segnali» di forte significatività per il soggetto che sta «costruendo» una sua identità sociale, attraverso caratteristiche dell'itinerario di carriera, di benessere o di malessere psicologico, di capacità realizzative, di impegni espressi in termini di nuovi apprendimenti e di uno specifico apprendimento organizzativo ... per sviluppare nuove conoscenze; ma anche di risultati in termini di stima di sé, di sentimento di appartenenza, di coinvolgimento affettivo ... Contribuisce a questo, sicuramente in modo determinante, il tipo di socializzazione sperimentata, nei modi con cui il soggetto padroneggia la situazione sociale sul piano delle rappresentazioni e dei concreti comportamenti all'interno dei gruppi di lavoro o di relazione con gli altri(23). Le conoscenze sul processo di socializzazione lavorativa e sulle strategie delle persone per affrontare le fasi di passaggio della loro carriera possono avere un rilievo per programmi di intervento che interessano l'orientamento professionale non formale.

Un esempio concreto, in questo senso, può essere rappresentato dal cosiddetto «paradigma delle situazioni sociali», elaborato da S. Moscoviti. Nell'ambito del discorso orientativo, la rappresentazione può essere vista come «un sistema di lettura che conferisce comprensione all'ambiente socio-professionale rispetto alla sue dinamiche complesse e solitamente poco conosciute. Ogni rappresentazione nasce infatti dalle informazioni che il soggetto riceve dall'ambiente che lo circonda e diventa frutto di rielaborazione operata all'interno dei diversi gruppi sociali di appartenenza».

In altre parole, l'immagine del lavoro è vista come uno dei costrutti utilizzabili nella spiegazione del processo di scelta(25).

## L'apprendimento/orientamento non formale nell'approccio costruttivista

Alla base di questo approccio teorico è un concetto fondamentale: il concetto di «realtà» deve essere esaminato attentamente, poiché essa è in parte creata anche da noi e va comunque ridefinita. «Ognuno di noi costruisce la realtà in cui vive e, con alcuni limiti, percepisce, reagisce ed ottiene quello che si aspetta. Il nostro pensiero <fa avvenire> progetti, situazioni interpersonali, credenze ritenute <obiettive>, fenomeni ... (26). A prima vista, verrebbe da pensare di trovarsi davanti ad affermazioni «dirompenti» e di difficile collocazione, all'interno di un discorso mediato come quello che stiamo facendo. Eppure se poniamo la teoria costruttivista a confronto con altre teorie storiche che hanno interessato il tema dell'apprendimento, ci rendiamo conto di come essa possa offrirci un aiuto significativo per la nostra questione.

L'epistemologia comportamentista, ad esempio, è causalistica e deterministica e finisce per affermare che il comportamento è frutto di «cause antecedenti», come per esempio la storia individuale ed i rinforzi specifici.

Il cognitivismo, che è poi diretta filiazione del comportamentismo, è invece - come si usa dire - «mentalistico», per l'interesse rivolto ai processi mentali ed alla conseguente elaborazione delle informazioni attraverso la struttura cognitiva. Il «mentalismo cognitivista», infatti, è anche un tentativo di separare la mente dal corpo, attraverso il concetto di «emozione» distinto da quello di «ragione». La superiorità della mente è, in un certo senso, dimostrata dalla chiave finalistica: l'uomo sarebbe un «decisore» potenzialmente consapevole di azioni orientate ad un fine.

Il costruttivismo, invece, può essere definito, sulla base della terminologia finora espressa, come una teoria anti-comportamentista e con un debole accento cognitivista: ammette come principio esplicativo un rapporto costante tra equilibrio/disequilibrio della rete cognitiva; ritiene importante il senso dell'anticipazione degli eventi come principio motivazionale; pensa ad una conoscenza di tipo olistico; riconosce all'uomo la capacità di essere e di assumersi la propria responsabilità; in qualche modo vede la metafora dello «scienziato» come la miglior immagine che possa incarnare l'uomo costruttore del suo destino professionale.

«Per i costruttivisti, l'uomo ha fame di futuro -scrive ancora Amovilli - e cerca di anticipare gli eventi costruendoli. Non esiste in questa ottica un principio evoluzionista di tipo nettamente fisiologico, quanto piuttosto una storia individuale di costruzioni e di ricostruzioni della propria esperienza che fonda perfino l'acquisizione delle abilità stesse ... (27).

In particolare, merita sottolineare, fra gli altri aspetti che caratterizzano il costruttivismo, il rilievo che esso dà al valore *dell'esperienza umana* come «qualcosa di unico e di particolare», tanto da far ritenere la posizione costruttivista abbastanza vicina all'approccio fenomenologico. Potremmo dire che il modo di pensare costruttivista autorizza a ritenere che ognuno di noi «crei» una parte di realtà, dando significato a ciò che fa, valutando e «avvertendo» la presenza degli altri, aspettandosi dei comportamenti, percependo attivamente l'ambiente circostante. Ne viene così sottolineato l'aspetto attivo della percezione, già dimostrata sperimentalmente dalla psicologia della *Gestalt*: essa smette così di essere considerata semplicemente il modo con cui si ricevono informazioni e diviene anche il mezzo con cui si creano o si attribuiscono informazioni.

In questo senso, la teoria del costruttivismo offre spunti preziosi all'attività formativa, nel momento in cui essa caratterizza un approccio verso un soggetto più forte che in passato, meno dipendente dall'esterno e meno «esecutore», attribuendo così alle risorse umane una parte delle responsabilità del proprio avvenire ed una parte delle responsabilità del proprio agire quotidiano. Così, ad esempio, se ci riferiamo all'attività dell'organizzazione aziendale, avviene oggi nel management partecipativo e nel management per progetti.

Sempre più, oggi, le dimensioni mentali quali quelle di autonomia-indipendenza, attività-passività, agire-reagire, convergere-divergere, sicurezza-rischio, si situano in modo diverso nel panorama educativo e formativo, candidandosi come valori culturalmente proposti in modo nuovo. I concetti di responsabilità-colpa, dipendenza-indipendenza, autonomia-collaborazione ... necessitano, per essere insegnati nelle organizzazioni e nei gruppi di

lavoro, di un supporto costruttivista(28).

È all'interno di questo approccio che possiamo fare un ulteriore passo avanti nella lettura di ciò che avviene e si manifesta nel processo di orientamento.

Esamineremo i seguenti aspetti, con l'intento di mostrarne la portata epistemologica:

- a) *il processo di costruzione dell'identità sociale e professionale, nelle fasi di transizione;*
- b) *l'esperienza e le «comunità di pratiche», come campo di orientamento continuo;*
- c) *il sapere come risorsa di orientamento nelle organizzazioni.*

## **Il processo di costruzione dell'identità sociale e professionale nelle fasi di transizione**

Tutta l'attività orientativa sarebbe parziale se dovessimo affrontarla in maniera separata dai processi di costruzione dell'identità sociale e professionale che già Tajfel definiva «quella parte della concezione di sé di un individuo che gli deriva dalla consapevolezza di essere membro di un gruppo (o di più gruppi) sociale, oltre al rilievo emozionale, collegato a questa condizione di membro(29).

L'esperienza lavorativa e le appartenenze professionali, insieme ai momenti significativi di formazione, possono rappresentare dimensioni importanti nella costruzione del processo più complessivo di costruzione della propria identità sociale, come meglio si evidenzia nelle fasi di transizione da uno stadio all'altro della vita e della progressione di carriera.

Il processo di socializzazione, infatti, «chiama in causa la costruzione, il consolidamento o la modifica dell'identità professionale dell'individuo nel momento in cui la persona riconosce nell'attività lavorativa delle possibilità di traduzione operativa del proprio sé (30).

L'azione orientativa aiuta il soggetto a riorganizzarsi e a rinforzare il proprio senso di stima fino ad esprimere nuove risorse per elaborare strategie di fronteggiamento delle situazioni che si presentano e per imparare a leggere le variabili che intervengono nelle diverse situazioni - alcune delle quali particolarmente difficili - quale opportunità per imparare a capire come muoversi e come individuare e risolvere i problemi che si presentano.

In questa attività operosa l'orientamento non formale trova momenti espressivi di interessanti azioni mirate a presidiare l'individuo nel superamento di compiti di sviluppo di diversa natura e connessi con la propria esperienza di formazione e di lavoro. È proprio questo uno dei punti di forza dell'orientamento non formale: mettere la persona - il più delle volte sola con le sue decisioni e scelte - in condizione di «misurarsi» con i problemi di prospettiva, attraverso una determinante interazione fra l'individuo e l'ambiente in cui viene a trovarsi, mixando tra loro fattori di tipo relazionale, personale, ambientale, organizzativo. In questo potremmo vedere emergere uno degli aspetti che connotano la multifattorialità dell'azione orientativa che - più che l'orientamento di tipo formale - aiutano a mettere in discussione vissuti soggettivi, schemi cognitivi, pregiudizi e strategie ritenute sempre efficaci.

Non è infatti difficile trovare oggi rigidità o, se si vuole, poca flessibilità sia negli adulti con vissuti consolidati e «inveterati», ma anche nelle nuove generazioni, nelle quali un certo rischioso senso di sufficienza spesso blocca un senso orientativo necessario per porsi e riproporsi sul mercato delle professioni o per imparare a resistere al facile fascino del cambiar continuamente e forse solo emotivamente attività lavorativa o attività di studio. Quanti abbandoni scolastici e universitari hanno questa stessa genesi.

## **L'esperienza e le «comunità di pratiche» come campo di orientamento continuo e non formale**

*L'esperienza:* un concetto ancora non sufficientemente sviluppato e, per alcuni aspetti, ancora ambiguo. Eppure uno dei campi da dissodare con determinazione per studiare gli effetti che le situazioni producono in termini di tipico orientamento non formale.

Vorremmo avere disponibilità di spazio per soffermarci sui tentativi di ricostruzione del significato e della pregnanza di questo termine: esperienza(31).

«L'esperienza si fa sempre, ma si può non averla mai», scrive Paolo Jedlowski(32) in // *sapere dell'esperienza*, come a confermare la molteplicità di occasioni per «fare esperienza» e nello stesso tempo la poca efficacia apprenditiva raccolta da tante esperienze, quasi «come acqua che scorre su un vetro inclinato», che scivola via, senza lasciare traccia. Apprendere dall'esperienza significa allora non solo fare, ma pensare, riflettere, valutare ed elaborare quello che si fa e si prova. «Colui che ha esperienza è un esperto; - dice B. Courtois - egli, per così dire, non conosce solamente il mondo, ma perché egli è stato là, ha visto, ha agito con gli altri... ha raccolto in sé le conoscenze attraverso tentativi, prove, errori e conferme»(339).

Ma non è sufficiente il ruolo attivo del soggetto in azione, perché un'esperienza sia formativa. L'apprendere non è solo il raggiungimento della conoscenza attraverso l'esperienza, ma è, secondo una definizione più pragmatica di D. Kolb, il processo attraverso il quale viene creata conoscenza mediante la trasformazione di altra conoscenza(34).

Kolb infatti ha tentato di focalizzare il fattore della «osservazione riflessiva» (*reflective observation*) all'interno del suo modello di apprendimento che si svilupperebbe secondo un andamento circolare, strutturato lungo due assi: sul primo la contrapposizione tra esperienza concreta e concettualizzazione astratta; sull'altro l'osservazione riflessiva e la sperimentazione attiva. In pratica la sperimentazione attiva. In pratica, siamo davanti ad un modello di tipo sequenziale, secondo il quale ogni conoscenza si sviluppa attraverso una sequenza che comincia dall'esperienza concreta, a cui segue o si fa seguire la *reflective observation* e quindi la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva di altre esperienze. Il modello kolbiano è stato diversamente discusso e accolto, ma ha avuto il merito di «enfaticare» il contributo della «presa di coscienza» e della riflessione come garanzia per l'esperienza di imprimerli in noi come vissuto e quindi favorendo la nascita di una competenza e limitando il disagio della nostra incompetenza. «La competenza senza esperienza e l'esperienza irriflessiva - aggiunge Amovilli - sono i due vicoli ciechi dell'apprendimento, della conoscenza e dello sviluppo personale(35).

L'apprendimento esperienziale, quindi, vede il suo punto di partenza nell'esperienza diretta, nella pratica operativa, e la sua unica possibilità di sviluppo e di implementazione nella riflessione sull'esperienza compiuta.

L'esperienza formativa ed orientativa - nel nostro caso - diviene il processo attraverso il quale il soggetto diviene consapevole di sé e, per molti aspetti, la scoperta del valore dell'esperienza (cfr. i termini tedeschi *Erfahrung*: esercizio, acquisizione di capacità, elaborazione, nella distinzione da *Erlebnis*: contenuto puntuale della coscienza) è riscoperta del valore formativo del lavoro e di questo come «educatore implicito», all'interno di una azione progettata, accompagnata da un'attenta osservazione esplicita e trasparente.

Piace qui riportare un altro tentativo di definizione come quella di S. Scribner che intende esperienza come «l'aspetto particolare di attivo coinvolgimento di un individuo in attività implicanti domini socialmente organizzati di conoscenze e tecnologie, inclusi i sistemi simbolici, e concependone la funzionalità nel senso strumentale di sostenere la realizzazione di determinate azioni orientate allo scopo(36).

È questo tema, infatti, a giustificare un'impronta di carattere sociale all'apprendimento, visto come graduale intensificazione della partecipazione, alla pratica sociale, come fatto esperienziale. «La pratica sociale - sostengono J. Lave e E. Wenger - è il fenomeno primario, generativo, e l'apprendimento è una delle sue caratteristiche(37).

Esperienza intesa anche come combinazione di contesti diversi e di saperi diversi (teorici, operativi, procedurali, organizzativi, psicologici, ...), come paradigma da porre di fronte e complementare - ma mai come alternativa - ai modi formativi tradizionali ancora molto separati dai contesti tradizionali: da una parte la conoscenza teorica e dall'altra l'esperienza pratica quotidiana di lavoro, in cui questa conoscenza viene applicata. La pervasività di questa perdurante e ormai anacronistica distinzione tra conoscenza teorica e pratica è testimoniata dalla separazione tra sapere, saper fare e saper essere: una trilogia che oggi va



dimostrandosi sempre più incompleta.

Continua a perdurare, in questo modo, una conseguente visione di formazione come un'impresa di *knowledge delivery*, come fornitrice unica di conoscenza. Di conseguenza, l'apprendimento è visto solo come processo individuale, completamente indipendente da ogni forma di coinvolgimento sociale. E questo è un grave limite, nella misura in cui l'esperienza e i contesti sono considerati variabili insignificanti ai fini apprenditivi.

Occorre, allora, una nuova riflessione sul valore dell'esperienza e della nozione di attività, sul significato di lavoro come «educatore implicito», ma anche come campo di nuovi apprendimenti e di nuovi saperi. Qui possiamo realmente inserire il nostro discorso sulle opportunità «costruttive» che facilitano l'orientamento non formale.

«Se le persone pensano per mezzo di artefatti - scrive C. Zucchermaglio - e la forma di pensiero è determinata dai modi in cui questi artefatti si sono sviluppati storicamente, è necessario studiare i processi cognitivi - non in isolamento - ma considerando i quadri di riferimento offerti dalle attività reali di mediazione culturale con l'ambiente. Di qui, la proposta di un apprendimento come processo costruttivo, sociale e contestualizzato che permette di studiare i contesti di lavoro come luoghi privilegiati per capire i processi di acquisizione delle conoscenze negli adulti, oltre a fornire chiavi di lettura innovative per trattare in modo efficace il problema dell'apprendimento organizzativo»(38). Qui si apre un varco enorme per la riflessione epistemologica anche in chiave orientativa: la ricerca ancora affannosa di un riconoscimento di pari dignità anche per i saperi informali e non formali: l'affermazione della dignità del pensiero pratico, del cosiddetto «pensiero in azione» come potremmo intendere realmente il concetto di competenza e quale sintesi di abilità, di conoscenze, di capacità integrate in un contesto di operatività; quasi a dimostrare che l'esperienza sia tutt'altro che priva di componenti cognitive. Di conseguenza, possiamo constatare ed affermare che le pratiche di lavoro non sono sinonimi in nessun modo del semplice «fare esperienza»; tutt'altro, anzi oggi sempre più esse si configurano come «pratiche di pensiero» implicanti sempre tipiche specificità cognitive del pensiero pratico esperto. Si pensi, solo per esemplificare, ad alcune capacità-competenze messe in opera in molteplici attività quotidiane: individuare e definire problemi; trovare soluzioni flessibili; integrare l'ambiente nel sistema della soluzione dei problemi; ottimizzare energia come strategia(39)...

Accettare queste posizioni significa oggi accettare la visione di apprendimento come processo sociale, riportando la conoscenza nei contesti in cui essa acquista significato e riaffermando che l'apprendimento di un'abilità lavorativa consiste essenzialmente nella partecipazione come membro, inizialmente periferico, ad una specifica «*comunità di pratiche*»(40); si tratta quindi di descrivere l'apprendimento come un processo di «apprendistato», cioè come una pratica contestualizzata, graduata, inserita in un contesto significativo di attività. La persona che partecipa all'attività se ne appropria attraverso il processo della sua partecipazione. In questo modo, l'individuo, più che nozioni astratte e decontestualizzate, impara pratiche di lavoro, ruoli sociali e comportamenti comunicativi, rilevanti e strategici in quello specifico contesto organizzativo.

È qui ed in questo modo che il processo di orientamento diventa un'azione costante di apprendimento e viceversa.

Azione cui può positivamente concorrere la organizzazione *in comunità o in gruppo di lavoro*, in cui le persone lavorano e imparano collaborativamente, nel momento in cui la realtà grupale e comunitaria si forma e si riforma continuamente.

*Esperienza come campo di apprendimento*, quindi, analizzato questa volta come una parte integrante delle pratiche sociali, all'interno delle quali esso si verifica. Per cambiare o migliorare l'apprendimento, se è necessario, occorre allora organizzare le pratiche sociali.

In questo senso, potremmo parlar di esperienza apprenditiva come partecipazione alle cosiddette «*comunità di pratiche*», intese come «un insieme di relazioni durature tra persone, attività e mondo, in connessione e parziale sovrapposizione con altre comunità di pratiche», o ancora «come aggregazioni informali ... definite non solo dai loro membri, ma dal condividere i modi con cui si fanno le cose e si interpretano gli eventi ...; nelle comunità di pratiche le relazioni sociali si creano attorno alle attività, le attività prendono forma attraverso

le relazioni e particolari conoscenze ed esperienze diventano parte dell'identità individuale e prendono posto nella comunità(41).

Quest'ultimo punto indica infatti una visione situata della conoscenza e dell'apprendimento: la comunità di pratiche è il luogo sociale e fisico in cui hanno luogo l'apprendimento ed il lavoro: le specifiche competenze e conoscenze della comunità non stanno nella testa dei suoi membri più esperti, ma nella sua organizzazione e struttura sociale. «La comunità di pratiche è una condizione intrinseca di esistenza della conoscenza, e non solo perché fornisce il supporto interpretativo necessario a comprenderla. La partecipazione alle pratiche culturali nelle quali prende forma ogni conoscenza è un principio epistemologico dell'apprendimento(42). Il costrutto delle comunità di pratiche ribadisce quindi e sottolinea due passaggi epistemologici essenziali per una psicologia culturale delle organizzazioni:

- il passaggio dall'individuo che apprende all'apprendimento come processo di partecipazione al mondo sociale e culturale;
- il passaggio dai processi cognitivi individuali, astratti e decontestualizzati alle pratiche sociali situate.

In questa visione e situazione, ci pare quanto mai opportuno «situare» con piena giustificazione le esperienze di orientamento non formale che, per diretta conseguenza o per stretta analogia, possono essere affiancate alle esperienze di apprendimento sociale e organizzativo.

## **Il sapere come risorsa di orientamento nelle organizzazioni**

La questione del rapporto teoria/pratica, saperi teoretici/saperi operativi/saperi poetici va quindi prendendo corpo in termini sempre più attuali e pregnanti di significati nuovi e di posizioni sicuramente più aggiornate. Non fosse altro che per prendere atto della presenza di altri saperi e per riconoscerne la pari dignità a fianco dei saperi teorici.

Pari dignità, sia ben inteso, che non vuole significare identità. Ogni sapere ha una sua singolarità, una sua inconfondibile peculiarità.

Ci sono tentativi che mirano a relativizzare lo statuto dei saperi in generale e dei saperi teorici in particolari tentativi miranti a restituire gli enunciati e l'utilizzazione dei saperi alle pratiche sociali che si sforzano di caratterizzare e di sottolineare i legami tra sapere e linguaggio.

E allora è comprensibile come questi tentativi si nutrano di risultati provenienti da intrecci multidisciplinari, come dalla psicologia e dalla sociologia della conoscenza, oltre che dalla prassi.

Oggi molti strumenti concettuali sono proposti per consentire la comprensione del passaggio tra azione e sapere. Possiamo, infatti, realisticamente pensare, che stia aprendosi una via di ricerca sugli strumenti che consente di ripensare il problema delle transizioni fra realtà diverse e cioè fra sapere e competenza, fra sapere indicativo e sapere operativo, fra sapere appropriato e sapere enunciato, fra sapere appropriato e sapere mobilitato.

Solo per fare un esempio, potremmo dire che già la distinzione fra pratica e operatività fa segnare oggi la propensione a parlare più di operatività che di pratica, perché non è più concepibile parlare di una pratica povera di saperi, mentre si pone con più fondatezza parlare di operatività, con l'accezione conferitale dalle scienze applicate (informatica, elettronica, cibernetica...), e cioè come pratica ricca di saperi, che ricorre a «mani istruite», con forte investimento di conoscenza e ad attività produttive interessate a ricercare «menti d'opera» più che solo «mano d'opera» disattrezzata e poco fornita di conoscenze.

Sempre in questa visione, si può pensare a diversi spazi sociali, entro i quali si manifestano i differenti saperi e con regole diverse. Possiamo parlare di spazi sociali che privilegiano la mobilitazione dei saperi, come può avvenire negli scambi professionali, in un gruppo di lavoro, in pratiche di tutorato, in pratiche vive di esperienze di lavoro in luoghi e tempi diversi.

Si può ancora parlare di spazi sociali con funzione dominante di produzione di saperi, proprio come può avvenire nei vari spazi della ricerca: saperi disciplinari, scientifici, accademici, tecnologici.

### **La formazione come campo di sapere sistemico.**

Non sarebbe concepibile una visione di «sapere integrato» con le altre numerose opportunità offerte oggi dalla complessità e dai cambiamenti in atto - sia che ci riferiamo alla scuola formale che alla formazione post-secondaria, universitaria, aziendale e oltre - se non venisse ripensato il modo stesso di fare formazione in aula, oltre l'aula e sullo stesso campo di lavoro.

Riprendiamo qui, fra gli altri, solo un dato e cioè quello della centralità e della sistemicità dei saperi. Siamo di fronte ad una di quelle «rivoluzioni silenziose e pervasive» - per usare un'espressione cara ai cibernetici - che stanno incidendo molto decisamente sui processi di revisione dei saperi e del loro modo d'uso.

Stiamo passando - prima inavvertitamente specialmente nei «templi» tradizionali dei saperi formali (scuole, università...), poi con una crescente e diffusa percezione fra gli addetti ai lavori - da un sapere essenzialmente analitico (tipico della fisica e delle scienze in genere...) ad un sapere di tipo sistemico che procede per aggregazione, per composizione. Stiamo passando da un sapere concentrato sulle cose, ad un sapere orientato verso metodi per conoscere, per capire le cose e governare la complessità che avvolge i nostri atti, i nostri comportamenti. Il sapere del «cosa» è coniugato con il sapere del «come» nello sforzo di alimentare nuove elaborazioni, nuovi ambienti, nuova creatività e fantasia. Sono, infatti, proprio la creatività e la fantasia a proporsi come la nuova tecnologia della complessità.

Tutto ciò diventa campo di formazione orientativa per le persone.

Se, allora, vogliamo realmente pensare alla formazione come campo di saperi, più facilmente riusciamo a metterci nell'ottica di creare situazioni che possono facilitare la messa in opera di conoscenze acquisite o da acquisire, ma anche di capacità e di competenze da concretizzare e da esercitare. Il tema delle competenze acquista così una visione nuova, per certi aspetti più puntuale e più ricca che nel passato.

L'area delle competenze, in particolare, diventa l'espressione della sintesi più caratterizzata nell'esercizio e nella elaborazione dei saperi, tale da creare un ambiente significativo di formazione.

La *competenza*, inoltre, va considerata quale risultato di un percorso con cui le persone costruiscono la propria capacità d'interpretare la realtà e di agire su di essa. In un vero e proprio percorso, orientativo. Il sapere variamente acquisito, l'esperienza consolidata mediante processi di azione e di decisione, le abilità concrete rispetto alla soluzione di problemi costituiscono e definiscono, nel loro insieme, la competenza.

Si può anche affrontare, sul piano professionale, il concetto di competenza come sintesi costituita da un sapere che lega l'attività del singolo a un processo più ampio di azione organizzativa

La *competenza*, ancora, «può essere considerata (Scriber, 1984, Resnick, 1987) come una *situated knowledge*, come una forma di *expertise* in cui la conoscenza dichiarativa è altamente proceduralizzata e automatica e in cui vi è una collezione di tecniche euristiche per la soluzione di problemi molto specifici»(43).

### **NOTE**

(01) G. Baeson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1988 (ed. orig. 1972), p. 147.

(02) D. Fabbri, *Le Memorie della Regina*, Guerini e Associati, Milano 1990, pp. 34-39.

(03) G.A. Kelly, *The psychology of Personal Constructs*, Routledge, London 1991 (ed. orig. 1955).

(04) M.H. Boisot, *Disciplina, interdisciplinarietà, programma interdisciplinare*, in «La comunità scolastica», n. 3-

4/1972, p. 8.

(05) J.S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1967, p. 233.

(06) M. Reuchlin, *Il problema dell'orientamento*, La Nuova Italia, Firenze 1975, p. 48.

(07) G. Giugni, *La scuola come ipotesi di orientamento*, in «Orientamento scolastico e professionale» n. 56/76.

(08) M. Reuchlin, op. cit., p. 20.

(09) M. Reuchlin, op. cit., 13-19.

(10) G. Giugni, *Apprendimento e orientamento scolastico*, in «Ricerche didattiche» n.122/1969, pp. 55-60.

(11) Ibidem, p. 68.

(12) G. Bateson, op. cit., p. 307.

(13) L. Amovilli, *Teoria e Metodo dell'Apprendimento Aspecifico: Verso un nuovo Paradigma?* in «Psicologia e Lavoro», n. 74-75, Patron, Bologna 1989, p. 24.

(14) C. Pontecorvo, *L'apprendimento tra cultura e contesti* in *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano 1995, p. 23.

(15) B. Rogoff, *Apprenticeship in Thinking: cognitive development in social contexts*, Cambridge University Press, Cambridge MA 1990.

(16) C. Goodwin, *The Blackness of Bleck Color categories as situated practice*, conferenza in Lucca, 2-7 novembre, 1993.

(17) A.M. Ajello, *I contesti sociali dell'apprendimento*, cit., p. 131.

(18) L.S. Vygotskij, *Storia delle funzioni psichiche superiori*, Giunti, Firenze 1978.

(19) A. Collins, J.S. Brown, S.E Newman, *L'apprendistato cognitivo* in *I contesti sociali dell'apprendimento*, cit., p. 209.

(20) L.B. Resnick, *Learning in School and out*, in «Educational Researchers» 16/9/1987, pp.13-20.

(21) F. Novara, G. Sarchielli, *Fondamenti di psicologia del lavoro*, Il Mulino, Bologna 1996, p.218.

(22) G. Sarchielli, *La socializzazione al lavoro*, in F. Novara, R. Ruozi, G. Sarchielli, *Psicologia del lavoro*, Il Mulino, Bologna 1983, p. 146.

(23) Ibidem, p. 227.

(24) S. Moscovici, *The Phenomenon of Social Representations*, in R. Farr, S. Moscovici, *Social Representations*, Cambridge University Press, Cambridge 1984.

(25) P. Salmaso, M.L. Pombeni, *Le concept du travail*, in W. Doise, A. Palmonari (a cura di), *L'étude des représentations sociales*, Dalachaux et Niestlé, Neuchâtel Paris.

(26) M.A. Arbib, M.B. Hesse, *La costruzione della realtà*, Il Mulino, Bologna 1992 (ed. orig. 1986), pp. 45-52.

(27) L. Amovilli, op. cit., p. 171.

(28) Ibidem, p. 175.

(29) H. Taifel, *Social Identity and Intergroup Relations*, Cambridge University Press, Cambridge 1982.

(30) M.L. Pombeni, *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna 1990, p. 39.

(31) Se facciamo riferimento alla sola tradizione filosofica questo termine assume il significato di conoscenza che, muovendo dalla percezione sensibile, organizza i dati mediante la riflessione. Nel linguaggio comune, la parola esperienza è usata in situazioni diverse e con differenti significati (una prova, una sperimentazione, un vissuto accumulato, eventi particolari o anche sviluppo di una conoscenza pratica, di una perizia, attraverso un esercizio continuato ed un'applicazione costante di una determinata tecnica o professione ...).

- (32) P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, Il Saggiatore, Milano 1994, p. 240.
- (33) B. Courtois, *L'apprentissage expérientiel: une notion et des pratiques à défricher* in «Apprendre par l'expérience» Educazione Permanente n. 100-101/1989, p. 8.
- (34) D.A. Kolb, *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1984.
- (35) L. Amovilli, op. cit., p. 285.
- (36) S. Scribner, *Lo studio dell'intelligenza al lavoro in I contesti sociali dell'apprendimento*, cit., p. 267.
- (37) J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning: legitimate peripheral participation*, IRI, Report, 90-0013, Cambridge University Press, Palo Alto CA 1990.
- (38) C. Zucchermaglio, *Vygotskij in azienda*, Carocci, Roma 2000, p. 121.
- (39) Ibidem, p. 125.
- (40) J. Lave, E. Wenger, op. cit., p. 87.
- (41) P. Eckert, *Jocks and Burnouts*, Teachers College Press, New York 1989.
- (42) J. Lave, E. Wenger, op. cit.
- (43) S. Meghnagi, *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino 1992, pp. 85-87.

#### **BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE**

- M. Fabre, *Epistemologia della formazione*, Clueb, Bologna 1999
- F. Bufera, E. Donati, R. Cesaria, *I lavoratori della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano 1997
- P. Peticari, *Conoscenza come educazione*, FrancoAngeli, Milano 1992
- D. Goleman, *Lavorare con intelligenza emotiva*, BUR, Milano 1998
- A. Battistelli, V. Majer, C. Odoardi, *Sapere Fare Essere*, FrancoAngeli, Milano 1992
- G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari 2000
- R. Di Nubila, D. Fabbri, U. Margiotta, *La formazione oltre l'aula: lo stage*, CEDAM, Padova 1999
- R. Di Nubila, *Dal gruppo al gruppo di lavoro*, Tecomproject, Ferrara 2000
- A. Munari, *Il sapere ritrovato*, Guerini e Associati, Milano 1993
- M.L. Pombeni, *L'orientamento di gruppo*, NIS, Roma 1994
- C. Zucchermaglio, *Vygotskij in Azienda*, Carocci, Roma 1996
- Th. Davenport, L. Prusak, *Il sapere al lavoro*, ETAS, Milano 1998