Lifelong guidance

Accompagnare le scelte per tutto l'arco della vita

A cura di Giulio Iannis
Introduzione di Paolo Orefice

CASA EDITRICE
I MORI A.G. TICCI

Questo volume è stato realizzato su incarico
della Provincia di Grosseto dal Centro Studi Pluriversum.

La riproduzione parziale e/o integrale delle informazioni
pubblicate è consentita previa autorizzazione della Provincia di Grosseto.

Casa Editrice I Mori – Siena
anno 2009
ISBN 978-88-88280-02-8

Indice

Premessa 9
Cinzia Tacconi

Prima Parte

Introduzione 17
3DROR 2UH¿FH

Orientamento lungo tutto l'arco della vita: occasione di rinnovamento per tutto il sistema d'istruzione e formazione 21
Speranzina Ferraro

Il ruolo dell'orientamento nelle politiche formative ed educative nell'ottica dell'apprendimento permanente 29
Daniela Pavoncello

I processi di integrazione nelle azioni di orientamento 45
Gabriella Papponi Morelli

Seconda Parte

Il progetto di ricerca-azione e le aree di intervento 59
Giulio Iannis

Lifelong guidance. Accompagnare la costruzione delle conoscenze personali 71
3DROR 2UH¿FH

Strategie di rete nei servizi di orientamento 89
Marta Consolini

La progettazione integrata nei sistemi territoriali di orientamento 103
Daniele Gabrielli

La professionalità per l'orientamento, come competenza ri essiva e relazionale 119
Francesco Lopresti

La Ricerca azione partecipativa per la formazione degli operatori 127
Giovanna Del Gobbo

Terza Parte

Il percorso di sperimentazione del modello territoriale per l'orientamento 145
Giulio Iannis

La piattaforma di lavoro a distanza 153
)HGHULFR $PDUL H 0DXUL]LR 6HUD¿Q

I laboratori didattici 161
Stefania Milani e Fabiana Mapelli

Reti locali e reti europee per l'orientamento: sinergie possibili 171
Silvia Volpi

I progetti sperimentali 177
Valeria Bartoli

Metodologie per l'orientamento e strumenti operativi 185
Giulio Iannis e Stefania Tomaroli

Quarta Parte

La valutazione del percorso 209
Giovanna Del Gobbo e Glenda Galeotti

Conclusioni 233
Giulio Iannis

Allegati 241

Bibliografia 245

Premessa

Questo volume è stato pensato e costruito come strumento divulgativo per raccontare e condividere con altri operatori dell'orientamento un percorso di ricerca azione partecipativa realizzato nel territorio provinciale di Grosseto per promuovere lo sviluppo di un sistema locale di orientamento, integrato, aperto e centrato sui bisogni delle persone.

Scegliere la scuola giusta, individuare il lavoro più adatto, progettare una carriera SURIHVVLRQDOHLQXQPHUFDWRGHOODYRURVHPSUHSLFRPSOHVVRHVVLEL sentano alcune delle domande più comuni – ma esistenziali per chi le pone - a cui i moderni servizi di orientamento e di consulenza educativa sono chiamati a rispondere, per fornire un aiuto concreto alle persone, giovani ed adulte, impegnate in situazione di cambiamento.

QFKHOXURSDQHOODPELWRGLTXHOODFKHqVWDWDGHQLWDOD6WUDWHJLD ha chiesto formalmente a tutti gli Stati e alle autorità locali dei singoli territori di attivare servizi di orientamento di qualità, in grado di aiutare ed accompagnare le persone durante tutto l'arco della vita, per garantire il diritto di pari accesso alle opportunità di studio e di lavoro.

Per questo, era necessario pensare ad un percorso partecipativo capace di coinvolJHUHOHULVRUVHSLTXDOLFDWHGHOWHUULWRULRSHUGHQLUHDVVLHPHXQ lifelong guidance in grado di garantire il diritto all'orientamento, come premessa alla possibilità di libero accesso alle opportunità formative e professionali che meglio corrispondono alle esigenze e alle potenzialità dei singoli cittadini.

Nel territorio di Grosseto molte esperienze ed iniziative nell'ambito dell'orientamento erano già presenti, come prassi consolidate nei diversi sistemi della forPD]LRQHGHOOLVWUXLRQHHGHOODYRUR8QVLJQLFDWLYRODYRURGLLQWHJUD collaborazione nel campo dell'orientamento era già stato attivato negli anni preceGHQWLGDOO8IFLR6FRODVWLFRURYLQFLDOHFRQODFRVWLWXLRQHGHOODR vinciale Permanente per l'Orientamento, per promuovere il coinvolgimento delle scuole e delle altre istituzioni impegnate in questo tipo di servizi. Dall'altro lato la Provincia di Grosseto, all'interno del Piano di indirizzo Integrato ossia il documento di programmazione per l'integrazione, aveva individuato nell'orientamento uno degli ambiti privilegiati per la sperimentazione di politiche integrate inerenti

l’Istruzione, la Formazione Professionale ed il Lavoro.

Con la stesura congiunta del documento “L’Orientamento: verso un Modello di Sistema”, la Conferenza Provinciale e la Provincia di Grosseto hanno posto le basi per un progetto di ricerca-intervento per la costruzione di un modello di orienta-PHQWRQRQSL‹UDPPHQWDWRHRUJDQL]]DWRLQIXQ]LRQHGHOOHGLYHUVH¿QDOLWjGHJOL enti coinvolti, ma veramente centrato sui bisogni reali di orientamento di ogni persona, in ogni fase della vita formativa e professionale.

La necessità di evitare di “calare” un modello dall’alto, per privilegiare invece un metodo di lavoro partecipativo ha spinto verso l’ideazione di un progetto di ricerca azione che fosse in grado di far lavorare assieme tutti i potenziali soggetti del sistema FRQO¶RELHWWLYRGLGDUHIRUPDHVLJQL¿FDWRDGXQPRGHOORLQWHJUDWRGLFRRSHUD]LRQH e di valorizzazione di ogni possibile risorsa orientativa locale. Promosso di comune accordo da tre funzioni cardine della Provincia in tema di sviluppo del capitale umano, il Servizio Lavoro, il Servizio Istruzione ed il Servizio Formazione Professionale, congiuntamente con la Conferenza Provinciale Permanente per l’Orientamento, il progetto – denominato FIORIR - è stato avviato a maggio del 2007, FRQO¶RELHWWLYRSULRULWDULRGLDWWLYDUHXQVLJQL¿FDWLYRSURFHVVRGLLQWHJUD]LRQHWUD i diversi sistemi e di fondare le basi per lo sviluppo di un modello territoriale per l’orientamento in una prospettiva lifelong.

Il progetto FIORIR, acronimo di Formazione Intervento per l’Orientamento come Rete Integrata di Risorse territoriali, è stato realizzato da una Associazione Tem-SRUDQHDGL,PSUHVHFRQLO&HQWUR6WXGL3DOPLHULFRPHFDSR¿ODHFRQODFRR-perativa Heimat e l’Ente Bilaterale Turismo Toscano come partners. L’obiettivo del progetto era la conduzione di un percorso di ricerca-azione per la costruzione partecipativa di un modello di orientamento, in grado di mettere al centro del processo di orientamento l’individuo, nelle sue varie fasi di sviluppo, favorendo la messa in relazione dei diversi segmenti del sistema e dei soggetti, che a vario titolo vi prendono parte.

Il percorso ha previsto sia seminari di aggiornamento, sia un vero e proprio intervento di “ricerca azione partecipativa”, che ha coinvolto oltre cinquanta operatori GLRULHQWDPHQWRGRFHQWLHGHVSHUWL,OJUXSSRKDODYRUDWRLQWHQVDPHQWHSHUGH¿QLUH le linee principali del modello e per realizzare una sperimentazione sul campo con uso, e di favorire logiche di integrazione e di lavoro di rete a livello territoriale.

Il progetto FIORIR si proponeva di rispondere all’esigenza di costruire un modello provinciale integrato di orientamento, sia sulla base del modello proposto nel documento elaborato dalla Provincia di Grosseto e dalla Conferenza Provinciale Permanente per l’Orientamento, sia sulla base delle esperienze e delle esigenze provenienti dal contesto e rilevate proprio attraverso la metodologia della ricerca azione partecipativa.

La prima fase di lavoro era mirata a valorizzare le numerose esperienze di orienta-PHQWRJLjSUHVHQWLVXOWHUULWRULRHDGH¿QLUHOHSULRULWjFRPXQLGLOD ad un sistema realmente integrato, ossia in grado di mettere a disposizione tutte le potenziali risorse orientative, di informazione e di consulenza, utili a sostenere le scelte e le transizioni formative e professionali durante tutto l’arco della vita. Una seconda fase del progetto è stata invece dedicata alla formazione dei docenti e degli operatori di orientamento, sia per condividere strategie, metodologie e strumenti di intervento, sia per promuovere la nascita di una vera e propria “comunità professionale” in grado di produrre in modo autonomo nuove conoscenze e processi di miglioramento dei servizi di orientamento in funzione di bisogni territoriali emergenti.

Questo documento rappresenta solo una sintesi di un cammino lungo e complesso che è stato al momento intrapreso solo da una parte dei potenziali attori del sistema locale per l’orientamento. Questo volume si propone proprio di aprire il percorso a nuovi soggetti che, sia a livello locale sia all’interno di un sistema di networks più ampio, possano portare nuovi elementi di conoscenza ed attivare nuove relazioni funzionale ad arricchire l’offerta complessiva di orientamento per ogni singolo soggetto.

In particolare questa azione di diffusione si propone di allargare la comunità degli “operatori di orientamento”, in una dimensione diversa, soprattutto verso quei soggetti che non svolgono questo servizio in modo professionale, ma che invece SRVVRQRSRUWDUHVLJQL¿FDWLYLFRQWULEXWLLQWHUPLQLGLLQIRUPD]LRQH di esperienze. Prioritariamente il sistema dovrà coinvolgere maggiormente il mondo delle imprese e delle libere professioni, i sistemi territoriali degli enti e delle

organizzazioni formative, le reti sociali e culturali.

Nelle pagine che seguono saranno presentati, da vari punti di vista, gli aspetti più LPSRUWDQWL H VLJQLFDWLYGL TXVWR SHUFRUVR FKH KD JLj GLPRVWUDWR TXQWR SRVVD essere ricco il lento e paziente lavoro di costruzione di una conoscenza condivisa e contestuale su problemi che, per la loro complessità e dinamicità, non possono essere rinchiusi in una formula assoluta, ma che devono essere comunque e sempre esplorati ed affrontati nel loro naturale ed irripetibile divenire.

Questo progetto ha chiamato a raccolta molte persone, con storie, esperienze e motivazioni diverse: abbiamo iniziato insieme, con fatica, a dissodare “il terreno dell’orientamento”, sono stati accuratamente scelti e piantati i “semi” di questo cambiamento, ed ora possiamo guardare tutti al futuro con maggiore consapevolezza su ciò che deve ancora essere fatto, passo dopo passo, insieme, colmando di DWWHQ]LRQL TXQWL FL FKLHGRQR DLXVR H FRQVLJOLR DIQFKp LO³),25,5´GHL WDOHQWL personali non sia una piacevole sorpresa, ma diventi l’esito della nostra professionale azione quotidiana.

Cinzia Tacconi
Assessore al Lavoro
Provincia di Grosseto

Prima parte

Introduzione

3DROR2UF[1]

Cosa consente ad un territorio di sviluppare un proprio sistema di orientamento in coerenza con la prospettiva europea della lifelong guidance?
È sicuramente basilare la possibilità di un'integrazione territoriale dei sistemi di istruzione, formazione professionale, mondo del lavoro, educazione non formale: nella logica della guidance occorre necessariamente che i diversi sistemi si colle-
JKLQRSRLFKpVRORFRVuqSRVVLELOHSRUUHOHSUHPHVVHSHUODFRVWUXLR
dello integrato e dare sostenibilità ad azioni di accompagnamento per lo sviluppo dei soggetti e della comunità locale.

La costruzione di un'architettura di governance locale per il sistema di orienta-
PHQWRDWWUDYHUVRLOFRLQYROJLPHQWRDWWLYRGHJOLDWWRULODGH¿QL]L
soggetti, la messa a punto di procedure formali e la predisposizione di progetti integrati, è senza dubbio importante, tuttavia la chiave di volta che può consentire al sistema locale di diventare realmente un sistema di guidance, è data dalle competenze che il territorio può esprimere attraverso i suoi operatori.
Non basta, infatti, progettare e costruire il sistema, ma occorre fare in modo che
LOVLVWHPDVWHVVRQHOVXRGH¿QLUVLSURGXRDDSSUHQGLPHQWRFRQRVFH
innovazione per riuscire a dare risposte adeguate e funzionali ai problemi che sono stati alla sua stessa origine.

/DUHWHORFDOHGHOOHDJHQ]LHLVWLWXLRQDOLHQRQVLFRQ¿XDLQWDOVH
sieme di opportunità e risorse che devono apprendere a darsi un'organizzazione e strutturarsi, e nel far questo continuare ad "apprendere". Creare un'organizzazione
FKHDSSUHQGHVLJQL¿FDSXQWDUHVXOHULVRUVHXDQHHIDUHGHOODXURXQD
IRQWHGLDSSUHQGLPHQWRHGLLQQRYD]LRQH6LJQL¿FDVRVWHQHUHLSURIHV
ULGH¿QL]LRQHFRQWLQXDGHOOHSURSULHFRPSHWHQ]H

Occorre considerare come oggi nessuna professione può appellarsi a epistemologie
VWDELOLFRGL¿FDWHSURWRFROODULLOSURIHVVLRQLVWDFKHODXUDQHOT
guidance è chiamato ad affrontare richieste legate a trasformazioni costanti, a tro-

1 Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei Processi culturali e formativi, Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Firenze.

vare risposte alle istanze che emergono dai cambiamenti della società, dal mondo GHOODVFXRODHGDOPRQGRGHOODYRURHGLI¿FLOPHQWHSXWURYDUHOHULVSRVWHLQVDSHUL FRGL¿FDWLHVLVWHPDWL]]DWLLQSURFHGXUHVWDQGDUGL]]DWH3URJHWWDUHODSURSULDSUR IHVVLRQH VLJQL¿FD GXQTXH DFTXLVLUH FRQVDSHYROH]]D QRQ VROR GHO SURSULR UXROR ma dei suoi possibili sviluppi, interpretando la propria identità professionale come identità complessa e multidimensionale, in grado di integrare e non disgiungere dimensione personale e dimensione lavorativa; in grado di integrare esperienze diverse, di vita, di lavoro, di formazione.

Rafforzare le competenze professionali degli operatori dell'orientamento, con particolare attenzione agli insegnanti e al mondo della scuola, è stato proprio l'obiettivo di questo percorso di ricerca azione partecipativa, denominato "FIORIR" e realizzato nel contesto provinciale di Grosseto.

$WWUDYHUVR O¶DSSURFFLR PHWRGRORJLFR GHOOD ULFHUFD D]LRQH SDUWHFLSDWLYD 2UHI¿FH 2006) gli operatori dell'orientamento sono diventati protagonisti attivi del processo di creazione dei saperi, sviluppando capacità di indagine, di comunicazione, di mediazione, di progettazione, di azione e di sperimentazione nella pratica delle conoscenze teoriche elaborate e condivise all'interno della comunità promossa dal progetto stesso. Il progetto FIORIR ha puntato a far dialogare gli attori territoriali, DYDORUL]]DUHOHHVSHULHQ]HVSHFL¿FKHDJHQHUDUHQXRYHFRQRVFHQ]HQRQWHRULFKH ed astratte, ma contestualizzate, focalizzate sui problemi reali e quotidiani.

Attraverso l'opzione metodologica della ricerca azione partecipativa è stato possibile realizzare nel contempo formazione e ricerca: aspetto fondamentale in un progetto che, attraverso la formazione, intende sostenere e implementare un sistema locale di orientamento.

L'approccio metodologico ha permesso ai partecipanti di sperimentare le proprie LSRWHVLHGLSRWHUQHYHUL¿FDUHGLUHWWDPHQWHO¶HI¿FDFLDKDSHUPHVVRGLWUDVIRUPDUH l'esperienza in fonte di apprendimento, per fare del lavoro una continua fonte di crescita professionale. L'opportunità offerta agli operatori di scambiare e confrontare le proprie idee ed esperienze, ha sviluppato l'esigenza e rafforzato il valore del "lavoro di squadra". L'approccio per problemi ha infatti consentito di analizzare e VFRPSRUUHOHGLI¿FROWjFRVuFRPHSHUFHSLWHGDLGLYHUVLDWWRULHQHLGLYHUVLFRQWHVWLH sulla base di tale analisi, condivisa e partecipata, individuare insieme delle ipotesi GLVROX]LRQHHVYLOXSSRHGH¿QLUHEXRQHSUDVVLDOLYHOORGLPHWRGRORJLHVWUXPHQWLH modalità operative in relazione ai bisogni e alle caratteristiche degli utenti

Il percorso di formazione di FIORIR, nel garantire il rispetto dell'apporto che i diversi interlocutori hanno potuto offrire, ha sicuramente contribuito a creare le FRQGL]LRQL DI¿QFKp IDFHQGR VHJXLWR DOO¶HVSHULHQ]D GL IRUPD]LRQH LQ VH operatori come singoli e come istituzioni, possano continuare a lavorare insieme e a rafforzare reciprocamente le proprie competenze, dando garanzia di sostenibilità alla rete stessa e al sistema locale di orientamento.

In questa prospettiva pedagogica dell'orientamento ed in una logica in cui la guidance diventa il supporto strategico per lo sviluppo del modello europeo di lifelong learning, questa esperienza si colloca come percorso innovativo e come prassi DYDQ]DWDGHOODULFHUFDHGXFDWLYDLQTXHVWRVSHFL¿FRDPELWRGLLQWHUYHQ

Orientamento lungo tutto l'arco della vita: occasione di rinnovamento per tutto il sistema d'istruzione e formazione

Speranzina Ferraro[2]

Il rilancio dei processi di orientamento, scolastico e formativo, dei giovani e la ripresa di un Piano nazionale di azioni da parte del Ministero dell'Istruzione sono, QDOPHQWH QD UHDOWj ,O LDQR QD]LRQDOH GL RULHQWDPHQWR FRQ LO FRR e la guida del Ministero dell'Istruzione, secondo quanto previsto dalla Legge n. 1/2007 e decreti attuativi e dalle sperimentazioni di successo, si svilupperà su due dimensioni:

- una più esterna mirata a costruire una rete interistituzionale con gli altri Sog-

  terminali territoriali dovrà garantire la governance di tutto il percorso e dei connessi processi di sviluppo;
- QDOWUDSLLQWHUQDVSHFLFDPHQWHGLUHWWDDOPRQGRGHOODVFR stimolare e guidare il processo di cambiamento della cultura professionale dei docenti, delle metodologie di apprendimento, delle modalità di lavoro sul territorio, attraverso lo sviluppo di reti orizzontali con le altre scuole e con gli altri Soggetti, dell'organizzazione del lavoro nelle classi, del rapporto con lo studente a partire dai suoi bisogni e dalle sue domande anche inespresse.

Si tratta del primo tassello di una strategia a lungo termine, che abbraccerà il sistema d'istruzione e formazione nella sua totalità, coinvolgendo tutti i Soggetti, istituzionali e non, che hanno precise responsabilità e competenze in materia di orientamento.

Un Piano nazionale di azione, a tutto campo, è necessario e irrinunciabile, se è vero che a scuola, che lo si voglia o no, ogni docente svolge una funzione orientativa. Essa si manifesta in due modi:

- un modo indiretto, involontario, casuale attraverso l'attrazione (docente signi-

  facendola amare) oppure attraverso la repulsione (docente che non appassio-

2 Dirigente Scolastico, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. D.G. per lo Studente, l'integrazione, la partecipazione, la Comunicazione

na, non stimola la curiosità, non facilita l'approccio alla disciplina);

- un modo diretto e consapevole che consiste nello svolgere un'azione mirata, di attribuzione di senso a quello che si fa e a come lo si fa.

, GRFHQWL VH FRQVDSHYOL SRVVRQR VYOJHUH Q UYOR VLJQLFDWLYQHO ODYUR LQ classe per aiutare gli alunni a dotarsi della capacità di orientarsi; è necessario, però, che ne siano consapevoli e che imparino ad usare le discipline in modo orientante. Ma cosa intendiamo quando parliamo di "orientamento" e di "orientarsi"? E quali obiettivi intendiamo perseguire con questo percorso di attivazione nazionale?

,O*USSR7HFQLFR6FLHQWLFRGHVLJQDWRFRQHFUHWRLSDUWLPHQWDOHQGHO DJRVWRKDSUHOLPLQDUPHQWHFRQGLYVRODGHQL]LRQHGLRULHQWDPHQWRHLOFKH FRVDLPSOLFKLSHURJQLSHUVRQDO¶RULHQWDUVL/DGHQL]LRQHFRQGLYVDqODVHJXQWHQ]¶DOWURLQÀWRGDQODWRODULJLGDVWUXWWXDIRUPDWLYDFKHFDUDWW dine di scuola e, dall'altro, la fase adolescenziale, che impegna a tutto campo gli studenti in questa importante fase del proprio sviluppo.

Orientarsi vuol dire analizzare le risorse personali in termini non solo di interessi e attitudini, ma anche di saperi e competenze acquisite e di disponibilità e motivazione all'impegno, esaminare con realismo le opportunità e le risorse come anche i vincoli e i condizionamenti, le caratteristiche del mondo del lavoro, mettere in relazione coerentemente le risorse personali con le opportunità e i vincoli, operando una mediazione, assumere decisioni in modo responsabile, progettare autonomamente il proprio sviluppo e le strategie necessarie, realizzare concretamente i progetti, monitorare, valutare e, se necessario, apportare le giuste correzioni (raccogliendo la proposta della Professoressa Maria Luisa Pombeni).

4VWDGHQL]LRQHqPROWRVLPLOHDTXOODULSRUWDWDQHOODLUHWWLYDQFKH GHQLVFHO¶RULHQWDPHQWRQLQVLHPHGLDWWLYWjFKHPLUDQRDIRUPDUHHDSRWHQ]LDUH le capacità degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i muta-PHQWL FOWXDOL H VRFLRHFRQRPLFL OH RIIHUWH IRUPDWLYH DIQFKp SRVVDQR HVVHUH protagonisti di un personale progetto di vita e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile".

In quanto tale, l'orientamento investe il processo globale di crescita della persona e si estende lungo tutto l'arco della vita. L'essere una modalità educativa permanente e trasversale implica che sia presente in maniera consapevole nel processo educativo sin dalla scuola primaria e che sia trasversale a tutte le discipline. Questo è senz'altro un primo elemento di consapevolezza. La dimensione trasversale e continua dell'orientamento implica il superamento dell'ottica esclusivamente informativa dell'orientamento, che lo relega all'ultimo anno delle scuole secondarie di 2° grado, con un ruolo episodico e frammentario, e il suo collegamento alla formazione delle "competenze per la vita", che ciascun giovane deve poter acquisire nel suo percorso di istruzione e formazione.

Due ricerche, promosse dalla Direzione Generale per lo Studente, hanno confermato tale affermazione. Gli esiti della ricerca "Verso il domani: la scuola che orienta", sviluppata in collaborazione con l'ex IRRE Lombardia, e che ha coinvolto 75 scuole appartenenti ad ogni ordine e grado, hanno messo chiaramente in evidenza che le competenze orientative si sono maggiormente radicate ed hanno dato esiti migliori, anche in termini di motivazione, nei ragazzi di scuola primaria. Sugli esiti meno positivi e inferiori alle attese della scuola secondaria di secondo grado hanno,

Analoghi risultati emergono da un'altra ricerca sperimentale, sviluppata dalla nostra Direzione Generale in collaborazione con i Dipartimenti di matematica di otto $WHQHL LWDOLDQL VXQ PRGHOOR GL IRUPD]LRQH TXOLFDWD SHU O¶RULHQWD FOWXDVFLHQWLFD$WWUDYHUVRQDSSRVLWREDQGRGLFRQFRUVRFLUFDGRH servizio nella scuola primaria e secondaria di 1° grado hanno potuto conseguire un "Master in didattica delle scienze per insegnanti di scuola primaria". Questo progetto, che rientra nella strategia della D.G. per lo Studente per sostenere le "Lauree VFLHQWLFKHqVWDWRSURJHWWDWRHUHDOL]]DWRLQYDVSHULPHQWDOHS già tardi intervenire sulle scelte e sulle modalità di apprendimento degli studenti a livello secondario superiore. Infatti, tutti gli studiosi ed esperti che lavorano in campo didattico hanno segnalato da tempo che molte successive carenze sono riconducibili proprio ad insegnamenti non adeguati che i ragazzi incontrano nelle scuole elementari e medie e che le competenze e la motivazione ad apprendere si sviluppano e si consolidano prevalentemente nella scuola primaria. "Occorre stimolare la naturale curiosità dei giovanissimi, promuovere approcci concettualmente corretti anche quando elementari, abituare ad un metodo di studio. L'orientamento successivo dipende fortemente da tutto questo" (con riferimento al Professor G. Luzzatto). Dopo, può essere tardi intervenire e cambiare.

Da queste premesse è nata l'esigenza di un Seminario Nazionale, seguendo un asse di sviluppo che va dalla scuola all'università, coerente con la condivisione

dell’orientamento che si sviluppa lungo tutto l’arco della vita, in continuità tra il sistema d’istruzione e formazione, l’università e l’alta formazione artistica, musicale e coreutica, la formazione tecnica superiore e il lavoro, come previsto e delineato dalla Legge n. 1/2007 e dai decreti legislativi applicativi n. 21 e n. 22 del JHQQDLR

I temi del seminario abbracciano una visione integrata dell’orientamento, chiaramente delineata dall’impianto organizzativo di tipo interistituzionale e fondato sul concetto di “rete”: rete tra tutti i Soggetti responsabili e competenti per il successo scolastico e formativo di ciascuno.

I destinatari della formazione sono:

1. referenti regionali e provinciali e i docenti con particolari esperienze nel cam-
   SR GHOO¶RULHQWDPHQWR H GHOOD GLVSHUVLRQH VFRODVWLFD LQGLYGXWL GDJOL 8IF L
   Scolastici Regionali;
2. rappresentanti dell’Università;
   rappresentanti del Ministero del Lavoro;
   rappresentanti degli Enti Locali (Regioni, UPI, ANCI);
5. rappresentanti del mondo del lavoro e dell’impresa;
6. rappresentanti del mondo della formazione professionale;
7. rappresentanti delle famiglie;
8. rappresentanti degli studenti.

I principali obiettivi del seminario nazionale si possono ricondurre a:

- sul versante scuola, la ripresa del dialogo con gli operatori della scuola, in particolare con i docenti, con i quali condividere assetti culturali, metodologici e didattici propedeutici all’avvio di percorsi di ricerca/azione da sperimentare, monitorare, sviluppare e valutare secondo un preciso planning;
- sul versante interistituzionale, la ripresa del dialogo con gli altri Soggetti istituzionali, ai vari livelli (nazionale, regionale, locale), per tracciare insieme le linee di un modello di coordinamento e di azioni per il prossimo futuro.

Tali obiettivi sono pienamente in sintonia con le indicazioni dei decreti legislativo QHQDUWWH,OPLJOLRUDPHQWRGHOOHSHUIRUPDQFHGHLQRVWULVWXGHQWLQHO passaggio dalla scuola all’università e al lavoro comporta, infatti, il coordinamento e la condivisione di percorsi e di azioni che fanno capo congiuntamente a più Sog-

tra i Ministeri coinvolti e gli altri Soggetti. A livello locale, invece, la realizzazione di strutture territoriali, costituite dalle facoltà universitarie, da scuole e reti di scuo-
OHGDDVVRFLD]LRQLHGLPSUHVHSHUODGH¡QL]LRQHHUHDOL]]D]LRQHGLD]L
zione dei docenti, di laboratori per studenti, nelle scuole come nelle università, alla cui progettazione partecipano i docenti delle scuole, e di materiali di lavoro.
3HUIDYRULUHWUDLSDUWHFLSDQWLLVFULWWLDOVHPLQDULRORVYOXSSRGLQ
FRQIURQWRVXOHWHPDWLFKHEHUVDJOLRGHO6HPLQDULRGDOODQHGLRWV
aperto un forum telematico riservato. Le tematiche del forum sono quelle che poi hanno guidato anche lo sviluppo dei lavori del seminario; esse tengono conto delle indicazioni dell’Unione Europea su questo tema, del dibattito culturale in corso nel nostro Paese e delle competenze e attribuzioni dei vari Soggetti istituzionali, previste dalle leggi vigenti. Ogni iscritto al seminario e al forum, accedendo con i suoi dati, può intervenire sulle singole sezioni del forum , ciascuna guidata da un moderatore esperto con funzioni di stimolo e supporto, e contribuire alla discussione. I contenuti, via via emersi dal forum, costituiscono ulteriore materiale di documentazione per i lavori che si svilupperanno anche dopo il seminario nazionale.

Le sezioni di sviluppo del forum telematico sono state:

1. Orientamento: natura, scopi e dimensioni.
1 bis. Orientamento nella scuola: azioni e compiti relativi al piano dell’offerta formativa di ogni scuola, dei consigli di classe, del singolo docente. La funzione orientante del singolo docente. Il ruolo della famiglia.

2. Rete integrata e sua organizzazione, in termini di strutture, strumenti, modi e tempi.
2 bis. Servizi: quali servizi a livello regionale, provinciale, comunale, scolastico e universitario nell’ottica del sistema d’istruzione e formazione lungo tutto l’arco della vita.

&QWLQXLWjHWUDQVL]LRQLQHOVLVWHPDG¶LVWUX]LRQHHIRUPD]LRQHWUD

- scuola primaria – scuola media 1° grado,
- scuola media 1° grado – scuola media 2° grado,
- scuola media 2° grado – università, AFAM e post secondario.

- dimensione orientativa del lavoro,

- alternanza,
- ri-orientamento,
- educazione degli adulti.

Il rilancio dell’orientamento è accompagnato e sostenuto dal Piano Nazionale di orientamento, avviato con il Seminario, ma che non si conclude con esso. E’ un’assoluta priorità riprendere il dialogo con i docenti, accompagnare la loro crescita professionale e non farli sentire soli nel percorso di transizione e cambiamento; contestualmente riaprire il dialogo e renderlo sistematico con gli altri Soggetti istituzionali, fortemente presenti nel territorio, con le università (estendendo e miglio-
UDQGR LO PRGHOOR GL VXFFHVVR VSHULPHQWDWR FRQ LO 3URJHWWR /DXUHH 6FLHQWLƓFKH´
su tutto il territorio nazionale), con le imprese, con il mondo del lavoro e della formazione.

Il Modello del Progetto Lauree Scientifiche

’ opportuno e calzante il riferimento al Progetto Lauree Scientifiche , il cui mag-
JLRUH PHULWR FRQVLVWH QHOO¶DYHU GLPRVWUDWR FKH XQ HIƓFDFH H SDULWDULR UDSSRUWR GL
lavoro e di collaborazione progettuale è possibile tra scuola e università, nell’aver
VXSHUDWR HPHVVR LQ VRIIHUWD OD WUDGL]LRQDOH RULHQWDPHQWR LQIRUPDWLYR GHJOL VWXGHQWL
GHOOH FODVVL ƓQDOL GHJOL LVWLWXWL GL LVWUX]LRQH VHFRQGDULD GL ,, JUDGR RULHQWDQGR JOL
studenti alle scelte universitarie e al mondo del lavoro attraverso il loro coinvolgimento attivo in attività laboratoriali. Infatti, le attività di orientamento realizzate hanno privilegiato gli aspetti laboratoriali, attraverso la progettazione e realizzazio-
QH FRQJLXQWD LQ VHJQDQWL H GRFHQWL XQLYHUVLWDUL GL HVSHULHQ]H VSHFLƓFKH GD SUHVHQ-
tare agli studenti e realizzare con il loro coinvolgimento diretto e attivo. I maggiori risultati conseguiti consistono nel recupero della motivazione degli studenti e nell’
LQFUHPHQWR GHOOH LVFUL]LRQL DOOH IDFROWj VFLHQWLƓFKH 0D LO YDORUH GL WDOH VSHULPHQWD
zione, che qui abbiamo voluto ricordare, sta in alcuni elementi, che chiamiamo di forza per la loro capacità di trasferibilità e applicabilità ad altri contesti e ambiti:

1. il lavoro congiunto, sia di progettazione che di realizzazione, tra università e

scuole, fra i singoli docenti delle scuole e i docenti universitari;
ODUHDOL]]D]LRQH H OD SUDWLFD GHL ODERUDWRUL LQWHVL QRQ FRPH V
WUH]]DWL SHUOH GLVFLSOLQH VFLHQWLƓFKH PD FRPH OXRJKL LQ FXL JOL VWXGHQ
WDQR H VSHULPHQWDQR WHPL VFLHQWLƓFDPHQWH ULOHYDQWL DWWUD
FKH SULYLOHJLD OD ORUR SDUWHFLSD]LRQH DWWLYD H VLJQLƓFDWLYD FKH K
la progettazione e la valutazione congiunta di docenti delle scuole e docenti dell’università;
O¶DSSURFFLR GLGDWWLFR QHL ODERUDWRUL FKH SULYLOHJLD VLWXD]LRQL
possibile ritrovare nella vita quotidiana (approccio nell’ordinarietà),
XQ PRGHOOR GL IRUPD]LRQH LQ VHUYL]LR GHL GRFHQWL VYLOXSSDWD DWWUD
SUDWLFD GHL ODERUDWRUL H DSSURIRQGLWD D VHJXLUH FRQ VHPLQDUL V
SHUIH]LRQDPHQWR H PDVWHU /¶DSSURFFLR FKH VL q ULYHODWR SL HIƓFDFH q T
GHOOD ULFHUFD DWWUD YHUVR O¶D]LRQH H VXFFHVVLYD ULƓHVVLRQH
5. la costruzione di un sistema di monitoraggio del progetto, unitario negli
RELHWWLYL PD DQFKH ÀHVVLELOH H DSHUWR D OLYHOOR ORFDOH H FRQWLQ
durata delle azioni.

/D FRQVDSHYROH]]D GL TXHVWL ULVXOWDWL H OD SURƓFXD FROODERUD]LRQH LQ
Istruzione e Università, tra docenti delle scuole e docenti universitari ci fa ritenere che sia possibile estendere tale collaborazione e modalità di lavoro ad altri campi
H GLVFLSOLQH FRQ O¶RELHWWLYR GL DUULYDUH DOOD GHƓQL]LRQH GL XQ PRGHOOR
razione sistematica tra scuola e università, di formazione iniziale e continua dei docenti, di recupero della motivazione allo studio dei nostri studenti, unica via per superare il fenomeno degli abbandoni precoci, dei bassi livelli di competenze e dei tempi lunghi di laurea.

3 Il progetto Lauree Scientifiche (PLS) nasce nel 2005 da un programma in collaborazione tra Ministero dell’Istruzione, dell’Università, Confindustria e Conferenza Nazionale dei Presidi delle facoltà di scienze e tecnologie ed è mirato in particolar modo all’orientamento e alla formazione dei docenti.

Il ruolo dell’orientamento nelle politiche formative ed educative nell’ottica dell’apprendimento permanente

Daniela Pavoncello

Il cambiamento culturale: la nuova domanda di orientamento

/GLIIFROWjLQRRLLFLDGLQLGOOURSDGOPRQGRGLIDUIURQDOO
conseguenze della globalizzazione, della tecnologia digitale, dell’evoluzione de-
PRJUDFDHGHOORVLOXSSRDPELHQWDOHLPSRQJRQRXQFDPELDPHQWRGHOOHV
rispetto all’orientamento.
L IURQWH DOOD GLVFRQWLQXLWj GL HOHPHQWL VRFLRHFRQRPLFL LQVWDE
l’obiettivo è far acquisire ai giovani una competenza che permetterà loro di analizzare, nell’immediato ma anche più tardi, a ogni bivio, che si presenterà nel corso
GHOOR VXOJLPHQWR GHO SURSULR RULHQWDPHQWRJOL HOHPHQWL GL VpOH
e i propri limiti e la struttura del mondo circostante, con le sue strade maestre e i tornanti, le sue opportunità e le sue forzature. Se in un mondo in evoluzione non è più possibile costruire progetti a lungo termine , occorre fare proprie le strategie a breve termine, gli aggiustamenti conseguenti e la disponibilità (Pelletier, Dimora,

Se il quadro ideologico svolge un ruolo importante nel modo di concepire le questioni soggiacenti alla pratiche di orientamento, queste dipendono anche dai contesti sociali in cui vengono formulate. Queste pratiche costituiscono, infatti, risposte a questioni sociali determinate a loro volta dallo stato dell’organizzazione sociale, delle tecnologie e dell’organizzazione della produzione e del sistema della forma-
]LRQHXFKDUGXWHDX
Difatti di fronte ai cambiamenti dell’organizzazione del lavoro è necessario porre maggiormente attenzione al sistema delle competenze cui l’individuo deve adattar-
VLDOO¶HYROX]LRQHUDSLGDGHOODYRURHGHOO¶LPSLHJRHPRGLFDUHTXDVLFRVW
mente il suo modo di lavorare e spesso deve cambiare lavoro. Per questo è necessario garantire una formazione continua e sviluppare il repertorio del proprio sapere,
GHO SURSULR VDSHU IDUH H GHO SURSULR VDSHU HVVHUH $ QH GL IRUQLUJOL
di cui ha bisogno è necessario organizzare un sistema di servizi di orientamento

4 Ricercatrice ISFOL.

VWUXWWXUDWRHGLQWHJUDWRFRQOHGLYHUVHSROLWLFKHHGXFDWLYHHVRFLDOLQDOL]]DWDDOOD promozione del soggetto inteso come risorsa sulla quale investire.

L'orientamento, come funzione di supporto alle scelte nelle fasi di transizione, ha DVVXQWRLQSDUWLFRODUHXQUXRORVLJQLILFDWLYDPHQWHULOHYDQWHQHOOµDPELWRGHLVLVWHPL di istruzione, formazione e lavoro. Indagini recenti sullo stato del sistema educativo e formativo italiano[5] rilevano tuttavia la persistenza di alcuni fenomeni:

- nel corso degli ultimi cinque anni l'offerta formativa si è notevolmente di-

  giovani ;
- QRQRVWDQWHFLzFLUFDJLRYDQLIUDLGLDQQLUHVWDQRIXRULGDO

  esperienze di lavoro, il fallimento nel mantenere la propria collocazione nel mondo produttivo o l'impossibilità di accedervi, costituiscono esperienze atWXDOPHQWHPROWRGLIIXVHFRQJLXQJHQGRVLFRPHIDWWRULGLULVFKLRSHUODSDUWHFL pazione produttiva al mondo del lavoro, e più in generale per lo sviluppo della convivenza sociale in un'ottica di cittadinanza attiva;
- le decisioni dei giovani rispetto ai percorsi di istruzione e formazione da intraprendere, restano ancora fortemente condizionate da un riferimento stereotipato al contesto sociale e familiare di origine, a valutazioni spesso non acFRPSDJQDWHGDXQHIILFDFHHUHDOLVWLFREDJDJOLRLQIRUPDWLYRHGRULHQWDWLYRH da una esplorazione circostanziata del contesto in cui le scelte si realizzano.

In sintesi sembrerebbe che lo sviluppo di conoscenze e saperi non si declini in una competenza ad utilizzare gli stessi entro il contesto di riferimento.
Seppure si riconosce alla formazione professionale un valore professionalizzante[6] nelle scelte degli studenti lo studio, l'impegno culturale ed i contenuti disciplinari nella maggior parte dei giovani divengono valori motivanti in quanto tali piuttosto che favorisca ad una spendibilità di quanto appreso in funzione di un futuro inserimento nel mondo del lavoro.
Nonostante l'utilizzo sempre più frequente di pratiche orientative anche all'interno GHOOHVFXROHVHPEUDFRVuFKHSHUPDQJDQRVFROODPHQWRIUDOHUDS rappresentazioni ed atteggiamenti condivisi dai giovani sull'utilità e sulla funzione della formazione per il proprio futuro, e le offerte formative e di orientamento proposte dalle scuole o nell'ambito del sistema di istruzione e formazione.
In rapporto a tali considerazioni, quale funzione è chiamato oggi a svolgere l'orientamento in quanto servizio rivolto a tutti fra formazione e lavoro? Da quali politiche di governance è sostenuto? Cercheremo di rispondere a tali quesiti ripercorrendo i principali documenti istituzionali prodotti sul tema nel corso degli ultimi anni.

Le politiche di orientamento nazionali nell'ambito del diritto-dovere

In Italia, relativamente allo sviluppo delle politiche di orientamento, diversificati sono stati i tentativi di proporre articoli di legge in grado di istituire formalmente azioni di orientamento nell'ambito dei sistemi di istruzione e formazione, a volte non resi esecutivi. Lo scopo normativo della Legge n. 296 del 27 Dicembre 2006, che ha istituito l'obbligo di istruzione a 10 anni, è di aumentare la scolarità della popolazione giovanile. Tale provvedimento contrasta però con la rilevazione che QXPHURVLJLRYDQLEHQHQWUHU]GHOODSRSROD]LRQHIUDLHGLDQQLFRQWLQX ad uscire dal sistema formativo e a "disperdersi" e che, quindi, forse è questo il primo problema da affrontare.
Nella rappresentazione collettiva degli attori coinvolti, tale fenomeno viene ricondotto a quello più vasto della crisi dei valori di società, famiglia e scuola che caratterizza la società moderna ed al contesto culturale che, oggi, sembra non attribuire importanza all'educazione ed alla formazione. In realtà, seppur è vero che spesso gli ambienti famigliari dei giovani "a rischio" sono socialmente e culturalmente "ai limiti" e nel territorio sono pochi i centri di aggregazione e di incontro, risulta semplicistico ridurre la dispersione scolastica esclusivamente al problema individuale dello svantaggio di partenza. Risulta più realistico rilevare, accanto a questo, la mancata capacità del nostro sistema educativo di accogliere i ragazzi assolvendo ad una funzione propria e primaria, di integrazione sociale.

Partendo da queste premesse risulta di estrema importanza considerare le politiche

5 ISFOL(2007): Rapporto ISFOL. Rubbettino ed., Soveria Mannelli (CZ).; ISFOL (2006): *L'accompagnamento al successo formativo: Strategie e modelli operativi dei centri per l'impiego*. ISFOL Ed., collana Temi e Strumenti, Roma.

6 ISFOL (2007), Ricerca ISFOL-IARD, *La domanda di formazione dei giovani in diritto-dovere all'istruzione e alla formazione*, Responsabile scientifico A. D'Arcangelo, coordinamento V. Scalmato, sintesi della ricerca E. Marsili. *Materiale grigio* (in via di pubblicazione).

di orientamento attuate dalle singole realtà regionali, in attuazione dell'obbligo IRUPDWLXHGDVHJXWRGHOODOHJJHFRPHD]LRQLLQWHJUDWHHVLVWHPLFKHQHO sistema di formazione, educazione e lavoro atte a favorire il successo formativo per tutti nessuno escluso.

Le azioni di orientamento promosse dalle istituzioni educative e formative nell'ambito dei percorsi per l'assolvimento del diritto-dovere risultano estremamente frammentate per l'eterogeneità di iniziative che sono state realizzate, con un particolare ed evidente divario di politiche tra il Centro Nord ed il Sud.

Il "Sistema di orientamento" purtroppo risente dell'assenza di una politica nazionale che regolarizza tale disciplina. Osserviamo che diverse realtà regionali soprattutto nel Centro Nord hanno previsto nella governance del sistema educativo e formativo politiche di orientamento atte a favorire un maggior processo di consapevolezza decisionale nelle scelte future, non solo nelle fasi di transizione dei percorsi ma soprattutto durante i percorsi educativi. Inoltre si sta recependo la necessità di sviluppare un sistema di orientamento integrato sul territorio di politiche formative, lavorative ed educative. L'obiettivo fondamentale è di proseguire l'azione di sviluppo dell'integrazione fra il mondo dell'istruzione, della formazione professionale, in collaborazione con le realtà economiche, sociali e pubbliche locali del territorio, consolidando e rafforzando le reti già esistenti e favorendo lo sviluppo e la nascita di nuovi partenariati sul territorio che promuovano servizi per l'orientamento, con particolare riferimento al diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, per contrastare il fenomeno della dispersione.

Molteplici sono le iniziative attivate dalle Regioni del Centro Nord che vivacizzano l'arco delle proposte di orientamento che si snodano tra azioni di consulenza orientativa, allestimento di siti web, apertura di sportelli, campagne informative, etc.. Si rileva un maggiore incremento di azioni di orientamento nell'ambito dei contesti educativi anche con una fattiva collaborazione dei SPI. Si ampliano, le iniziative promozionali ed informative di orientamento per la diffusione delle normative riguardanti la Riforma del sistema scolastico e formativo rivolte al territorio che coinvolgono una pluralità di attori (scuola, famiglie, servizi per l'impiego). Vengono ampliati gli interventi di sostegno alle famiglie e di supporto all'integrazione sociale di giovani immigrati, attraverso azioni di alfabetizzazione e di orientamento alla scelte.

Nell'ambito delle sperimentazioni dei percorsi triennali, gli interventi di orien-
WDPHQWRKDQQRDVVXQWRXQDYDOHQ]DVLJQLFDWLYDPHQWHLPSRUWDQWHGL
UHDOWjUHJLRQDOLHVDPLQDWHLQIDVHGLRUJDQL]]D]LRQHHGL-ULTXOLFD
chitettura progettuale del sistema di istruzione e formazione professionale, hanno previsto, diversamente combinate, azioni di accoglienza, informazione orientativa, percorsi di formazione orientativa, consulenza orientativa, bilancio di posizionamento e bilancio di competenze, counselling, misure di accompagnamento e di inserimento lavorativo quali concreti supporti alle scelte. Sono azioni volte soprattutto a rinforzare l'identità professionale del giovane, valorizzando le spe-
FLFKHULVRUVHLQGLYGXOLQHOOR¶RWWLFDGLGHQL]LRQHGLXSURJHWWRSH
IHVVLRQDOHHQDOL]]DWHDQFKHDSUHYLQLUHLOIHQRPHQRGHOODGLVSHUV
e formativa.

Si riscontra, a seguito dell'innalzamento dell'obbligo scolastico a 16 anni, una
PDJJLRUHVHQVLELOL]]D]LRQHQHOVLVWHPDVFRODDIQFKpO¶RULHQWDPHQV
tamento vengano realizzati attraverso azioni integrate verticalmente tra istituzioni scolastiche di diverso ordine, orizzontalmente tra diverse agenzie formative e circolarmente tra i sistemi dell'Istruzione, della Formazione Professionale e del Lavoro.
/HVFRROHVRQRVWDWHVROOHFLWDWHHVXSRUWDWHDIQFKpDSUDQROHSR
progettando e partecipando ad azioni in rete, in sinergia con tutti i soggetti che sul territorio si occupano di orientamento (Piemonte, Valle d'Aosta, Provincia Autonoma di Bolzano e di Trento, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Liguria, Emilia Romagna, Toscana, Marche,Umbria, Abruzzo, Basilicata).

In questo senso la strutturata ricarca-azione per lo sviluppo della rete territoriale per l'orientamento integrato tra scuole e centri per l'impiego realizzata dalla Provincia di Grosseto con il progetto FIORIR - e descritta in questo volume - appare sicuramente come una esperienza "pilota" di riferimento nel panorama nazionale.

Vengono inoltre promosse numerose iniziative informative, promozionali e di orientamento rivolte alle famiglie, alle istituzioni scolastiche e formative ed ai giovani minori di 18 anni realizzate dagli Enti locali (Piemonte, Valle d'Aosta, Provincia Autonoma di Bolzano e di Trento, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Liguria, Emilia Romagna, Toscana, Marche,Umbria, Abruzzo).

Rilevante è il coinvolgimento delle famiglie all'interno dei percorsi di orientamento riscontrabile dal numero sempre più in crescita di percorsi di informazione e GL VHPLQDUL GL VHQVLELOL]]D]LRQH D ORUR ULYROWL DO ¿QH GL DOODUJDUH OD FRQVDSHYROH] dell'importanza di acquisire quella capacità di operare scelte consapevoli utili e autonome, non solo nell'individuazione dell'imminente percorso formativo, ma in WXWWL PRPHQWL GL WUDQVL]LRQH GHOOD YLWD GHL ORUR ¿JOL 3LHPRQWH 9DOOH G¶$RVWD 3$ Bolzano, Veneto, Liguria, Emilia Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Abruzzo, Puglia, Basilicata).

Si rileva, inoltre, un intenso tentativo da parte delle Regioni e delle Province del Centro Nord di intervenire nelle scuole secondarie di primo grado e secondo grado SHU WUDVPHWWHUH TXHL SULPL VLJQL¿FDWL GL RULHQWDPHQWR QRQ OLPLWDWDPHQWH DOOH XOWLPH FODVVH LQWHUHVVDWL PD DQFKH DL ORUR LQVHJQDQWL H GHJOL HGXFDWRUL QRQFKp DL JHQLWRUL SHU tentare di incidere sempre più nel loro coinvolgimento rispetto alle scelte dei propri ¿JOL HGXFDWLYH 3LHPRQWH

Si registrano inoltre diverse altre iniziative a livello locale di "saloni dell'orientamento" dove si rileva una partecipazione sempre più numerosa ed interessata. Sono manifestazioni molto importanti che rispondono al bisogno di informazione sulle possibilità offerte dal territorio per realizzare l'obbligo formativo o per maturare scelte formative e progetti orientativi (Piemonte, Puglia, Valle D'Aosta, Friuli Venezia Giulia, Liguria, Toscana, Emilia Romagna, Marche).

In particolare, si rileva la diffusione delle azioni di accoglienza, che hanno lo scopo di favorire un livello di socializzazione iniziale nel gruppo-classe attraverso le attività di: presentazione e conoscenza reciproca; raccolta di informazioni sugli allievi mediante un questionario d'ingresso; illustrazione del percorso orientativo, GHO SURJHWWR IRUPDWLYR GHOOH ¿QDOLWj H GHL SHUFRUVL GHOO¶REEOLJR IRUPDWLYR IRUmalizzazione del patto formativo (Piemonte, Lombardia, Liguria, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna , Umbria, Lazio, Campania, Calabria, Puglia, Basilicata, Sicilia, Sardegna).

Percorsi di formazione orientativa, intesi come azioni di orientamento iniziale ed LQLWLQHUH VRQR VWDWL PHVVL LQ DWWR DO ¿QH GL FRQVROLGDUH OD VFHOWD GHO SHUFRUVR IRUmativo attraverso interventi che tendono essenzialmente ad individuare le caratWHULVWLFKH H OH GLPHQVLRQL VRJJHWWLYH GHJOL DOOLHYL D IDYRULUH OD FRQVDSHYROH]]D GL Vp

-

via, Basilicata, Puglia, Sardegna , Lombardia, Liguria, Piemonte,Toscana, Lazio).

$QFKH LQ TXHVWR VSHFL¿FR DPELWR JOL VWUXPHQWL HG LO PRGHOOR SURSRVWL l'esperienza di Grosseto rappresentano un'esperienza innovativa da condividere e sviluppare a livello nazionale.

,Q¿QH OH PLVXUH GL DFFRPSDJQDPHQWR LQVHULPHQWR SURIHVVLRQDOH FR spesso la fase conclusiva dell'intervento di orientamento. Obiettivo di tali misure è quello di permettere all'allievo l'acquisizione, a livello cognitivo, di elementi concernenti lo sviluppo professionale e l'obiettivo professionale. Del primo si considerano gli elementi sul quale si fonda e le tappe dello sviluppo del giovane. Dell'obiettivo professionale si analizzano le operazioni necessarie alla sua corretta IRUPXOD]LRQH SHU OD GH¿QL]LRQH GL XQ SURJHWWR SURIHVVLRQDOHIRUPDWL necessarie al suo raggiungimento (Valle D'Aosta, Piemonte, Lombardia, Veneto, Toscana, Umbria, Abruzzo, Molise, Puglia,Basilicata).

'LYHUVL¿FDWH HG LQQRYDWLYH VRQR DOFXQH LQL]LDWLYH SURSRVWH GD DOFXQH (Circondario Empolese, Prato, Arezzo, Grosseto, Ascoli Piceno) che hanno proPRVVR GHJOL LQWHUYHQWL VSHFL¿FL D VRVWHJQR GHOO¶LQWHJUD]LRQH H GHO VWLFR GHJOL VWXGHQWL ¿JOL GL LPPLJUDWL PHGLDQWH O¶DWWLYD]LRQH GL ODERricolari di lingua italiana. Per questi giovani, inoltre, sono state avviate delle azioni di supporto che hanno avuto come obiettivo il loro coinvolgimento nel processo di apprendimento e di rimotivazione attraverso consulenze individualizzate (Valle D'Aosta, Veneto, Liguria, Emilia Romagna, Toscana, Marche).

Avviare delle azioni di sistema per una politica di orientamento integrata sul territorio ha comportato, inoltre, l'esigenza di promuovere iniziative di aggiornamento e di formazione del personale docente, dei formatori e degli operatori dei CPI per XQ FRQIURQWR H XQD ULÀHVVLRQH VX HVSHULHQ]H GL RULHQWDPHQWR H GD SURJ nuovi interventi in un'ottica di maggiore sistematicità e di collaborazione tra il mondo della scuola e della formazione professionale (Valle D'Aosta, P.A. Bolzano, P.A. Trento, Emilia Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Basilicata).

,Q¿QH O¶RELHWWLYR GL FRVWUXLUH GHOOH UHWL WUD L GLYHUVL VRJJHWWL LVWLWX sul territorio per fronteggiare il fenomeno della dispersione scolastica è divenu-

to strategico per condividere politiche sociali integrate fra enti pubblici, mondo dell'istruzione, della formazione professionale, dei Servizi per l'Impiego delle Province e delle Parti Sociali per promuovere iniziative e servizi per l'orientamento, con particolare riferimento all'obbligo formativo. Diverse realtà, soprattutto nel Centro Nord (Valle D'Aosta, Piemonte, Veneto, Liguria, Emilia Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Abruzzo, Basilicata, Molise) hanno ritenuto prioritario tale obiettivo.

A fronte di iniziative di orientamento diffuse a livello regionale e provinciale, resta

[illegible]

stico che risulta centrale per l'assolvimento del diritto dovere. Se infatti, l'offerta formativa e le azioni a contrasto della dispersione costituiscono il cuore del

[illegible]

suo funzionamento. Infatti, senza database completi ed aggiornati non può esistere

[illegible]

eccettuano realtà molto circoscritte, dove i contatti interistituzionali tra i soggetti possono sopperire alla mancanza di un disegno di sistema, ad esempio attraverso la segnalazione tempestiva degli abbandoni[7].

[illegible]

visto l'emanazione del decreto n.76 sul diritto-dovere del 15 aprile 2005, reso attuativo nel mese di aprile del 2008. Tale decreto prevede:

- la creazione, presso il Ministero dell'Istruzione, di una anagrafe nazionale degli studenti che opera il trattamento dei dati sui percorsi scolastici, formativi ed in apprendistato degli studenti a partire dal primo anno della scuola primaria;
- [illegible] regionali degli studenti a partire dal primo anno della scuola primaria;
- [illegible]
- [illegible]

mettere la tracciabilità dei percorsi scolastici e formativi dei singoli studenti.

Uno degli aspetti centrali sarà quindi il controllo continuo e costante degli abbandoni per prevenire il fenomeno della dispersione. Ma sarà necessaria un azione di governance centrale e periferica in grado di presidiare tutto il sistema di istruzione e formazione con adeguate misure di monitoraggio sul funzionamento del sistema informatico.

Presupposti per un sistema nazionale di orientamento

[illegible]

dell'orientamento sia sul piano legislativo nazionale che europeo, oggetto di inte-

[illegible]

essenzialmente tecnico per gli addetti ai lavori.

In effetti se è vero che numerosi documenti Comunitari, del coordinamento delle Regioni italiane, delle varie Regioni e Province pongono nell'integrazione delle politiche d'istruzione, della formazione e del lavoro un obiettivo irrinunciabile,

[illegible]

discono a queste dichiarazioni di divenire pienamente operative.

[illegible]

alla possibilità di competizione sia sulle risorse rese disponibili da Programmi Europei sia sugli utenti da reperire.

Premesso che non si vuole sostenere, sempre e a tutti i costi, la necessità dell' integrazione su tutto e tra tutti (esistono in ogni caso diversi livelli di integrazione), si

[illegible]

Questo per ridurre, se non eliminare, (G. Sarchielli 2002), tre possibili effetti negativi

[illegible]

relativi a:

- frammentazione/parzialità delle risposte fornite dai vari servizi al soggetto. La presenza di risposte frammentarie o parziali, anche se corrette, è certamente pericolo molto reale se pensiamo che la traduzione operativa dei riferimenti normativi [illegible] all'interno dei vari contesti, con pericoli di autoreferenzialità molto alti.
- conseguente discontinuità delle modalità di sostegno orientativo. Se le persone sono interessate ai servizi di orientamento in tutto l'arco della loro vita, può

7 ISFOL (2006): *L'accompagnamento al successo formativo: Strategie e modelli operativi dei centri per l'impiego*. ISFOL Ed., collana Temi e Strumenti, Roma.

GLYHQWDUHLQVXIILFLHQWHHVRSUDWWXWWRQRQFRHUHQWHHFRQWLQXDWLYRLOVXSSRUWR
FKHqIRUQLWRGDVHUYL]LOHJDWLDFRQWHVWLVSHFLILFL,QSDUWLFRODUHUHVWDQRVFR-
perte le fasi transizione.

- PRGDOLWjGLODYRURWHQGHQ]LDOPHQWHDXWRVXIILFLHQWLHDULGRWWRQXPHURGLUHOD]LR-
ni reciproche, sia con riferimento ai differenti tipi di servizi e funzioni orientative erogate nella scuola, nella formazione professionale, nell’inserimento al lavoro, nell’università, sia rispetto alle stesse strutture dedicate di orientamento.

Indubbiamente tali effetti sono ben visibili nel nostro Paese (Malizia e altri 1999) seppure in misura nettamente inferiore sia per la presenza di importanti accordi di integrazione interistituzionale, sia per l’azione di promozione e coordinamento svolta dalle Amministrazioni Provinciali. Si tratta però di iniziative sperimentali
HRSDU]LDOLFKHQRQDQXVWRPRPHQWRQRQKDQQRSURGRWWRVLVWHPLGLRULHQWDPHQWR
LQWHJUDWLFRQWXWWLLVRJJHWWLLQJLRFRLQWHUULWRULVLJQLILFDWLYDPHQWHYDVWL
Questa nuova attenzione mette in ombra i contenziosi e le dialettiche istituzionali che si potrebbero animare sugli aspetti di governance. Molti provvedimenti in corso di predisposizione sono oggetto del confronto Governo – Regioni come ad esempio: l’attuazione dell’obbligo di istruzione a 16 anni, la riorganizzazione del secondo ciclo, l’avvio della formazione tecnica superiore, la revisione dell’apprendistato, la costruzione del sistema della formazione continua, la riorganizzazione dell’Educazione degli Adulti, la previsione di modalità nuove di orientamento nella scuola, tra scuola e mercato del lavoro, tra scuola e università, tra università e mercato del lavoro.

Tutti questi provvedimenti, ispirati al lifelong learning, per essere utilmente attuati, comportano una precisa strategia di Orientamento. Qualsiasi percorso di inserimento, di transizione e di cambiamento, scolastico, formativo, lavorativo, corre infatti il rischio, senza adeguati presidii, di avvenire nel segno dell’estemporaneità e dell’impreparazione, mentre, per la realizzazione di personali progetti professionali e di vita e per soddisfare i fabbisogni delle imprese, sono necessarie informazioni corrette, assistenza, valutazione, formazione, tutoraggio mirati. Anche la questione dell’innalzamento del livello culturale della popolazione, richiede un profondo ripensamento delle funzioni dell’Orientamento.

Le maggiori conoscenze e i più elevati saperi di cui hanno bisogno i giovani, gli adulti, gli anziani, gli immigrati in una società sempre più competitiva e meno solidale, rendono indispensabile la presenza e la buona performance di strumenti a cui si possa ricorrere per affrontare le criticità vecchie e nuove del mercato del lavoro, ricercando soluzioni agli squilibri tra domanda e offerta di lavoro a livello quantitativo e qualitativo. Tali strumenti devono essere messi in rete sul territorio
VSHUDQGRODVSHFLILFLWjGHLFLHODVHSDUDWH]]DRSHUDWLYDDWWXDOH

Le Regioni hanno compiti precisi, riferiti alla programmazione degli interventi, insieme agli altri soggetti istituzionali competenti e alle parti sociali, nella chiarezza
GHLUXROLHGHOOHIXQ]LRQLVHQ]DFRQIODPHQWLRVRYUDSSRVL]LRQL
&VRQRqVPRUR]RQHGLFRQIOHFKHSRVVRQRSURYRFDUHGLDOHWWLFKHDQWDJ
livello di governance complessiva, turbando la leale collaborazione tra i vari attori.
6HSHQVLDPRSHUzDTXHOOHqODVFDGHLOSHUFRUVRGDFRPSLHUHSHUUHFXSHUDU
HYLWDQGRLOPLOLRQHGLJLRYDQLGLDLDQQLSUHVHQWLQHOPHUFDWRGHOOD
VLDQDOLFDRQWLWRORSHUFRQWUDVWDUHLOIHQRPHQRGHOODQRQGLV
riferita alla sempre minor corrispondenza tra titoli anche universitari e lavori svolti,
SHUULFRQHUWLUHLODYRUDWRULDQWLLQHWjHFRQEDVVLSURILOLSURIHV
con forza la necessità di superare i possibili contrasti e sviluppare grandi sinergie
SHUFRQGLYLGHUHD]LRQLFRPSOHVVHFRVWRVHHVROWHDGRELHWWLYLGLGLII
mediata realizzazione ma ineludibili.

Oggi la situazione è di gran lunga migliore rispetto a quella emersa nell’indagine precedente del 1999[8] LQFXLUROWUHDOEDVVRSURILORGHOORULHQWDPHQWRDS
in stato di sofferenza l’avvio, l’organizzazione, la gestione generale dei Servizi. Grazie all’attività programmatoria e regolamentare delle Regioni, sono maturate le condizioni per delineare una nuova prospettiva basata non solo sull’adozione di standard nazionali ma sulla qualità delle prestazioni. Sei Regioni si sono infatti date una legge sul lavoro, diciannove utilizzano sistemi procedurali formalizzati per governare l’inserimento e la mobilità nel mercato del lavoro, mentre sono nu-
PHURVHOHEXRQHSUDWLFKHVXUFHVVLVSHFLILFLHUHDOWjFRPHLO3LHPRQWH
la Toscana hanno in corso sperimentazioni basate sulla qualità, con l’allestimento di strumentazioni innovative e la formazione del personale.[9]

8 Ministero del Lavoro, *Indagine nazionale sui servizi di orientamento.*

9 ISFOL, Atti del Convegno *Verso la qualità dei servizi di orientamento ed inserimento lavorativo nei CPI*, Ed Litos, Roma, 2008

Si è già accennato in precedenza ai fattori critici ed ai loro effetti negativi che JLXWLFDQROLQWHJUD]LRQHQHOORULHQWDPHQWRHVWHFULWLFLWjDQQRFRQRVFLXWHG affrontate in quanto ostacolo reale ad ogni tentativo di integrazione.

In particolare si sottolinea:

- la mancanza di un quadro di riferimento complessivo che valorizzi le diversità di cultura e di "mission" dei vari servizi;
- il prevalere di una logica competitiva con la ricerca di spazi propri per i vari soggetti sul piano dell'immagine, sulle azioni di marketing nei confronti degli XWHQWLVXOLVWHVVLQDQ]LDPHQWL
- OD VFDUVD FKLDUH]]D VXO WHPD GHOOH JXH SURIHVVLRQDOL SUHSRVWH DOORULHQWD mento sia in maniera esclusiva sia all'interno di altre professioni, in termini di SUHUHTXVLWLGLIRUPD]LRQHPDDQFKHGLSUROLSURIHVVLRQDOL
- la parziale ricaduta e la non "messa a sistema" delle molte buone pratiche derivanti da progetti europei e la scarsa pratica della valutazione.

(VSHULHQ]H VXO FDPSR QRQFKp OD VWHVVD OHWWHUDWXD DO ULJXUGR LGHQWLFDQR ERPH elementi di facilitazione (istituzionali, organizzativi e culturali) per la realizzazione di una rete integrata per l'orientamento:

- OD SUHVHQ]D GL QRUPH HG DFFRUGL LVWLWX]LRQDOL VSHFLFL DG HVHPSLRO DFFRUGR del 21 maggio 2001 per il coordinamento ed il governo integrato è punto di riferimento fondamentale per consentire ulteriori passi avanti, come la programmazione di linee guida e documenti operativi di quadro sull'orientamento, anche per il sistema scolastico;
- ODGHQL]LRQHGLVHGLFKHDOLYMOORORFDOHLQUDFFRUGRFRQJOLRUJDQLVPLSUH- senti a livello regionale e provinciale, permettano accordi operativi territoriali per la programmazione ed il coordinamento degli interventi;
- la presenza, all'interno di Regione e Province, di una unitarietà nella programmazione e gestione delle attività di orientamento delle aree scuola, formazione professionale, lavoro attraverso una organizzazione che permetta raccordi periodici sull'orientamento con strutture funzionali di staff e/o dedicate di riferimento tecnico;
- la promozione a livello regionale e provinciale di azioni di formazione degli attori dei diversi sistemi per la costruzione di una cultura comune;
- la differenziazione e divisione del lavoro tra i diversi soggetti all'interno di quadri di riferimento condivisi ;
- la presenza ed il raccordo delle azioni di assistenza tecnica di sistema a livello regionale, provinciale, locale.

Alcune riflessioni

La necessità di una governance nazionale per un'azione di sistema di orientamento HIFDFHLPSRQHOXJHQ]DGLXDFRQGLYVLRQHGLSROLWLFKHDWWHDIURQWH nomeno della dispersione scolastica e formativa, pertanto, come sottolineato anche dall'Unione Europea, si ribadiscono le seguenti priorità:

- riconoscere all'orientamento professionale destinato ai giovani che rischiano di abbandonare la scuola prematuramente una priorità nell'assegnazione delle risorse umane e ed economiche alle scuole ed alle agenzie formative. Collaborare con i decisori politici dei sistemi d'istruzione per dimostrare l'importanza GHOOH VWUDWHJLH DGRWWDWH SUHFRFHPHQWH SHU LGHQWLFDUH LJ possibile ruolo dell'orientamento professionale in queste strategie;
- migliorare la formazione iniziale ed in servizio dei direttori d'istituto, degli a conoscenza degli strumenti disponibili per l'integrazione dell'orientamento professionale nei programmi di assistenza ai giovani che rischiano di abbandonare la scuola;
- avvalersi di iniziative collettive extra-scolastiche (nei luoghi frequentati dai - to con questi giovani per offrire orientamento professionale agli allievi a rischio;
- assicurare che i programmi di formazione degli operatori dell'orientamento professionale consentano di perfezionare le competenze necessarie per lavorare con i giovani a rischio e con i giovani che hanno abbandonato la scuola, in particolare attraverso la creazione di reti, la collaborazione con gli adulti e FRQJOLRUJDQLVPLFRPSHWHQWLLOULRULHQWDPHQWRHGLOODXURGL
- assicurarsi che ogni giovane che lascia prematuramente la scuola disponga di un piano d'azione personale nell'eventualità della prosecuzione degli studi o di un'occupazione e nel perseguimento di altri obiettivi[10].

10 OCSE, *L'orientamento professionale. Guida pratica per i decisori*, Parigi, 2004.

Mentre sul piano nazionale urge affrontare le seguenti questioni per la messa a UHJLPH GL Q VLVWHPD DOLGR HG HIFDFH GL RULHQWDPHQWR QHOOR WWLFD GL OLIH ORQJ learning:

- promuovere una legge quadro sull'orientamento;
- promuovere una politica di orientamento, in stretto raccordo con le politiche formative e le politiche del lavoro, per valorizzare le esperienze prodotte e gli sforzi di innovazione messi in campo a più livelli;
- SUHJXDUHQVLVWHPDGLJRMUQDQFHSHUORVYOXSRGLQVLVWHPDGLTXOLWj

  sparenti ed accessibili a tutti i cittadini i servizi di orientamento proposti sul territorio in cui ogni istituzione (scuola, agenzie formative, università, Centri per l'impiego, centri di orientamento) possa, in relazione alla propria mission, fornire servizi adeguati a bisogni differenziati per qualsiasi tipologia di utenza. E' necessario quindi che i diversi contesti lavorino in sinergia per la co-VWUXLRQHHUHDOL]]D]LRQHGLQLQWHJUDWRHGHIFDFHVHUY]LRGLRULHQWDPHQWR
- assumere e rendere operative le linee di indirizzo comunitarie in particolare nei programmi del Life long learning in cui l'orientamento è divenuto uno dei temi trasversali alle policy nazionali e comunitarie che trovano nell'ambito dell'istruzione, della formazione e del lavoro le variabili indipendenti per la costruzione di assetti istituzionali stabili ed improntati allo sviluppo della cittadinanza attiva;
- GHQLUHVWDQGDUGGLFRPSHWHQ]HGHJOLRSHUDWRULGHOOR RULHQWDPHQWRHSHUFRUVLGL formazione ed aggiornamento costante con riconoscimento dei titoli acquisiti;
- predisporre un sistema di monitoraggio e valutazione complessivo delle politiche di orientamento e del suo impatto nel diversi contesti.

I processi di integrazione nelle azioni di orientamento

Gabriella Papponi Morelli[11]

La Conferenza Permanente Provinciale per l'Orientamento come primo momento per l'empowerment del sistema

"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 GHOODORURYWDGLLGHQWLFDUHOHSURSULHFDSDFLWjOHSURSULHFRPSH interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione QRQFKpJHVWLUHLORURSHUFRUVLSHUVRQDOLGLYWDQHOOHDWWLYWjGLI do professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui si acquisiscono e/o si sfruttano tali capacità e competenze."[12]

In ambito accademico e nelle normative nazionali questa idea di orientamento – HVSUHVVDGDO&RQVLJOLRGHOO¶(QHO‡RUPDLFRQGLYVD(VVDPHWWHDOFH la persona nel suo ambiente sociale e vede nelle azioni di orientamento una risorsa fondamentale per l'accesso ai diritti di cittadinanza. Eppure, almeno in Italia è evi-GHQWHORVFROODPHQWRWUDOHGHQL]LRQLFRQGLYVHDOLYHOORDFFDGHPL la concezione vulgata di orientamento, che viene percepito non tanto come un processo educativo quanto semmai come un supporto di tipo informativo ai momenti in cui si devono operare delle scelte (Batini F., Pastorelli L., 2007). Si continua a parlare di orientamento scolastico e di orientamento professionale come due mondi distinti, e all'interno del primo si operano distinzioni che appaiono sempre più DUWLFLRVHHGDVROHFDSDFLGLGHSRWHQ]LDUHOHVWHVVHFDSDFLWjGLV (ad es. orientamento in entrata e orientamento in uscita).

È possibile che tra le molte cause di questo scollamento tra l'idea di orientamento e la sua percezione vi sia la scarsa sistematicità degli interventi, l'assenza di integrazione tra i soggetti che esercitano una funzione di orientamento, la carente volontà

11 Coordinatore Provinciale per l'Orientamento, Ufficio Scolastico Provinciale di Grosseto.

12 Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa, Bruxelles, 18 maggio 2004 Consiglio dell'Unione Europea.

o capacità di comunicare da parte degli stessi soggetti. Di sicuro è facile immaginare che nella situazione italiana, in assenza di una normativa che regoli l'intero settore (una legge-quadro, ad esempio), non è facile comunicare un'idea coerente GL RULHQWDPHQWR &Vu FRPH QRQ q IDFLOH LQWUDSUHQGHUH D]LRQL WUD ORUR LQWHUDWH che rispondano "in maniera globale alle esigenze di orientamento del territorio, individuando una unitarietà di scopi e di metodi di intervento" (Capone A., Ferretti F., 1999, p. 28).

D'altronde è anche necessario dire che, in una situazione complessa come quella in cui ci troviamo ad operare, sarebbe ingenuo pensare che l'integrazione effettiva dei sistemi possa arrivare dall'alto, grazie al solo intervento del legislatore.
Anzi, in questo la situazione italiana sembra paradossalmente favorire la sperimentazione di soluzioni adeguate alla complessità della società della conoscenza. Infatti, chiunque voglia agire in direzione dell'integrazione non può che farlo a partire dal basso, ovvero dalla costruzione di reti territoriali sulla base di accordi tra molti soggetti autonomi (istituzioni scolastiche, enti locali, università, imprese ecc.). Di fatto si dovrebbero compiere azioni di orientamento che mentre favoriscono l'empowerment delle persone consentono allo stesso tempo di incrementare l'empowerment delle organizzazioni e del sistema.

Si ritiene che ciò sia possibile a condizione che le singole azioni di orientamento siano:

1. orientate allo sviluppo di competenze orientative delle persone;
2. capaci di affermare e confermare i ruoli dei diversi soggetti che partecipano all'azione integrata;
   capaci di sviluppare le competenze dei professionisti dell'orientamento;
   capaci di non entrare in contraddizione (dal punto di vista dell'utenza) con le offerte di orientamento degli altri soggetti pubblici, ovvero di comunicare correttamente con l'utenza e con tutti i soggetti interessati un'idea coerente di orientamento.

Sulla base di questi presupposti si è tentato, nella prassi di un'azione quasi quotidiana e pluriennale, di costruire, appunto, l'integrazione tra i principali attori del sistema educativo-orientativo del territorio della provincia di Grosseto. Si è trattato – è il caso di dirlo prima di procedere all'analisi puntuale delle azioni – di un SURFHVVRFKHKDLVVWRFRLQRXOWLO¶IFLR6FRODVWLFRURLQFLDOHGLURVVH ministrazione Provinciale, le singole istituzioni scolastiche, l'Azienda Sanitaria Locale, l'Università degli Studi di Siena, le associazioni datoriali e le associazioni del terzo settore. Il processo, che è attualmente governato da una serie di protocolli G¶LQWHVDFKHIDQQRSHUQRVXO¶IFLR6FRODVWLFRURLQFLDOHqDOLPHQWD se della Provincia di Grosseto.

La necessità di portare avanti azioni orientate allo sviluppo delle competenze orientative delle persone, comporta la condivisione di metodologie e strumenti capaci di favorire l'empowerment personale, coerenti con le attuali tendenze della ricerca HQDWXDOPHQWH¿QDOL]]DWHDOORVYOXSRGHOO¶HPSRZHUPHQWSHUVRQDOH divisione passa attraverso azioni di formazione dei decisori, ovvero di coloro che programmano e progettano azioni di orientamento.

7XWWHOHSRVVLELOLD]LRQLKDQQRDPRQWHXQLPSRUWDQWHDWWRGHOO¶IFLR Provinciale di Grosseto, il quale ha promosso sei anni fa la costituzione di una Conferenza Provinciale Permanente per l'Orientamento, frutto di un protocollo d'intesa WUDO¶IFLR6FRODVWLFRURLQFLDOHHOHDXWRQRPLHVFRODVWLFKHGHOODSU SULPRPRPHQWRVLJQLFDWLYRSHUODFRVWUXLRQHGLXQVLVWHPDLQWHJUDWR Si tratta di uno strumento operativo che consente di programmare interventi di sistema e, quindi, di conseguire l'obiettivo di rendere tra loro coerenti i singoli interventi all'interno della scuola grossetana.

13 I principali attori del sistema educativo-formativo attuale possono essere classificati in tre gruppi distinti: il sistema formale (la scuola), il sistema non-formale (la famiglia, gli enti locali, l'associazionismo, le chiese e il mondo del lavoro), il sistema informale (l'informazione e l'intrattenimento massmediologico, la comunicazione elettronica, la cultura a pagamento) (Frabboni, Pinto Minerva, 2001, pp. 505-508).

Per arrivare alla realizzazione della Conferenza Provinciale è stato necessario realizzare le seguenti azioni:

- 1RPLQDUH QHO QRMPEUH Q FRRUGLQDWRUH SURLYQFLDOH SHU O¶ULHQWD mento da parte del Dirigente del CSA di Grosseto;
- ,VWLWXUH QHO QRMPEUH Q * USSR 3URLYQFLDOH SHU O¶ULHQWDPHQWR composto da alcuni dirigenti, docenti e DSGA, con il compito di raccogliere i bisogni in merito all'orientamento, organizzare le diverse iniziative, favorire la costituzione di reti tra scuole e delle scuole con gli enti e le organizzazioni del territorio, favorire la formazione;
- Individuare i referenti per l'Orientamento da parte delle Istituzioni Scolastiche della Provincia

Pertanto, la Conferenza Provinciale Permanente per l'Orientamento è composta dal Dirigente dell'USP di Grosseto, dal Coordinatore Provinciale, dai componenti del Gruppo Provinciale e dai referenti per l'Orientamento di tutte le Istituzioni Scolastiche della Provincia.

La Conferenza si muove secondo un quadro comune di riferimento:

favorire

- LOSLHQRVLYOXSRGHOODSHUVRQDQHOODFRVWUXLRQHGHOVp

-
- una positiva interazione con la realtà naturale e sociale.

-

zione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006:

1. imparare ad imparare
2. competenze sociali e civiche
   spirito di iniziativa e imprenditorialità
   consapevolezza ed espressione culturale

possiamo ricordare:

Incontri periodici con i referenti per consentire lo scambio di esperienze, la conoscenza e la diffusione delle iniziative attivate, la predisposizione di lavori di gruppo su tematiche concordate

Giornate di Studio per i referenti

In particolare:

- la giornata relativa a “L’Orientamento nella Riforma del Sistema Scolastico” tenutasi il 16 maggio 2005 che ha visto tra i relatori Antonio Capone - Direttore Macro Area Politiche Formative dell’ISFOL e consulente del Ministero del Lavoro, Alfonso Greco - Dirigente del CSA di Grosseto, Nunzio Antonio Langella – Coordinatore Ispettori Tecnici USR Toscana
- la giornata relativa a “La Riforma della Scuola: nodi problematici”, tenuta l’8 febbraio 2006 da Giancarlo Gambula, Dirigente Scolastico dell’ I. C. “L. Fibonacci” di Pisa
- la giornata di formazione “Per una progettazione educativa integrata” tenu-

  cente dell’Università degli Studi di Firenze, e Riccardo Senatore, Direttore dell’Agenzia di Formazione dell’A.USL 9 di Grosseto
- la giornata di formazione tenuta il 9 novembre 2007 da Antonio Capone docente di Strategie e Tecniche di Valutazione dei Prodotti e dei Percorsi Educativi presso la Facoltà di Scienze della Comunicazione - Università 3D6DSLHQ]D´FKHKDFRQVHQWLWRXDULÀHVVLRQHVXOFXHTXHVWLRQLTXOOD GH¡QL]LRQHGLFRPSHWHQ]DO¶DQDOLVLGHOOHFRPSHWHQ]HFKLDMJOLDVSHWWL metodologico-didattici necessari per favorire lo sviluppo delle competenze, il PRQLWRUDJJLRHODFHUWL¡FD]LRQHGHOOHFRPSHWHQ]H
- la giornata di formazione tenuta il 19 dicembre 2008 dal prof. Smorti, preside della Facoltà di Psicologia di Firenze, e che ha consentito di approfondire il modello teorico dell’approccio narrativo alla ricerca sociale, e di presentare il volume “Narrazioni”.

Formazione

- Nell’a.s. 2006-07 è stato organizzato il percorso di formazione “Il ruolo del referente come risorsa per la scuola autonoma”, che ha visto tra i relatori Angiolo Falsini, Consulente di orientamento della Provincia di Arezzo, Federico Batini, Docente dell’Università degli Studi di Firenze, Anna Grimaldi, Ricercatore ISFOL, Antonio Capone, Direttore Generale ISFOL
- 1° Convegno Biennale sull’orientamento narrativo “Le storie siamo noi”, Grosseto – Arezzo 20 e 21 aprile 2007, che ha consentito di affermare una nuova metodologia di orientamento in grado di fare leva sull’autonomia delle persone per sviluppare le loro capacità di progettare il futuro. Sono intervenuti, tra gli altri, Paolo Jedlowski, docente dell’Università degli Studi di Napoli, Andrea Smorti, docente dell’Università degli Studi di Firenze, Federico Batini, Docente dell’Università degli Studi di Firenze, Anna Grimaldi, Ricercatore ISFOL.

Rapporti con l’Università di Siena

- ÊVWDWRFRVWLWXLWRDSDUWLUHGDOOXR&PLWDWR7HFQLFR6FLHQWL¡FRW versità di Siena e CSA di Arezzo, Grosseto, Siena con il compito di progettare, realizzare e monitorare le attività di raccordo tra Istituzioni Scolastiche Superiori e Università
- Progetto “Per-corsi Qualità” dall’a.s. 2000-01 che è proseguito a partire

  alcune Istituzioni Scolastiche Secondarie di Secondo Grado della Provincia per la realizzazione di una “linea di eccellenza” nel percorso di studi dalla Scuola Secondaria di II grado all’Universitaria, destinata agli studenti iscritti alle classi IV e V, con lo scopo di contribuire alla formazione culturale ed alla maturazione personale degli studenti stessi.
- Tale progetto ha previsto la redazione di un protocollo di intesa tra l’Università, il CSA e le Istituzioni Scolastiche coinvolte.
- 3URJHWWR2ULHQWDLQJHJQHULD´QHOO¶DV 7DOH SURJHWWR KD FRLQYXOW alcune Istituzioni Scolastiche Secondarie di Secondo Grado della Provincia per l’attivazione di percorsi che consentano il miglioramento del metodo di VWXGLR GHOOH PDWHULH VFLHQWL¡FKH FRQ XQD SDUWLFRODUH DWWHQ logico-linguistici. Il progetto prosegue come Progetto “POMUS”
- Nell’a.s. 2006-07 è stato avviato il Progetto “Cento Classi”. Tale progetto nasce in un’ottica di continuità educativa e didattica e coinvolge gli studenti del biennio delle Scuole Superiori di II grado e le classi terze delle Scuole Superiori di I grado. Si intende, in tal modo, iniziare un percorso che consenta di ripensare alle modalità della didattica e di attivare un percorso di orientamento come elemento fondamentale per la crescita dell’identità personale in funzione dell’apprendimento continuo e del diritto alla scelta.
- Giornate di Informazione e orientamento Universitario, a partire dall’a.s.

seto hanno presentato i diversi corsi di studio agli studenti delle classi IV e V degli Istituti Superiori della provincia di Grosseto

Collaborazioni Interistituzionali

Sono state avviate azioni per favorire la costruzione di un sistema integrato di orientamento per tutelare il diritto alla persona all'orientamento per tutto l'arco della vita, attraverso il consolidarsi di collaborazioni istituzionali con LVRJJHWWLSXEOLFLHSULDWLFKHKDQQRO¶RULHQWDPHQWRFRPH¿QDOLWjGHOOHORUR azioni:

- Provincia di Grosseto
- Con i Settori Istruzione, Formazione Professionale e Politiche Sociali è stato costituito un gruppo di lavoro integrato in relazione allo studio e alla costruzione di un modello integrato di orientamento
- Associazione Industriali di Grosseto

TA IL FUTURO". Il progetto, iniziato nell'a.s. 2007-08, intende sviluppare iniziative tese a valorizzare reciprocamente il sistema dell'istruzione e quello del lavoro in una logica che veda aumentare le opportunità per il singolo individuo di espressione della "cittadinanza attiva". Sono stati realizzati, con alcune Scuole Superiori della Provincia, oltre ad incontri tra imprenditori e docenti; delle "azioni di adozione" che prevedono l'individuazione di studenti che parteciperanno a progetti formativi di alternanza in azienda.

- CNA di Grosseto

Ha preso avvio nell'anno scolastico in corso il Progetto "Next level: orienta- PHQWRDOO¶LPSUHVD¶FRQOD¿QDOLWjGLIDRULUHLOVHQVRGLL-QL]LDWLDHLPSUHQ ditorialità attraverso uno strumento concreto di promozione del fare impresa e proporre una nuova visione dell'artigianato. Il percorso, che ha coinvolto alcune istituzioni scolastiche della provincia – dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore - , realizza azioni di orientamento dirette a gruppi di studenti secondo il modello dell'orientamento narrativo

5HDOL]]D]LRQHGLXQDSDJLQD:HEUHODWLDDOO¶RULHQWDPHQWRXFLRVFROD- sticogrosseto.it/orientamento, contenente repertorio normativo, scadenze e resoconti delle attività svolte, link con i principali siti.

Da questo quadro risulta assolutamente evidente che la Conferenza Provinciale Permanente per l'Orientamento si è mossa sempre con la convinzione che una notevole importanza è assunta dalla costruzione dei ruoli dei diversi soggetti che partecipano all'azione di orientamento e come questa sia un passo preliminare a qualsiasi processo di integrazione istituzionale. Si tratta dell'aspetto più delicato GHOSURFHVVRFKHGHYSUHYGHUHXQDQHJR]LD]LRQHGHLVLJQL¿FDWLHGHJ tivi. Il processo, inoltre, deve coinvolgere attivamente i più importanti attori del sistema.

È chiaro che il partenariato con la Provincia di Grosseto ed in particolare con i settori Formazione Professionale, Lavoro e Istruzione della Provincia di Grosse- WRULVXWDSDUWLFRODUPHQWHVLJQL¿FDWRLQTXQWRKDFRQVHQWLWRO messa in atto di ben due progetti per la costruzione di un modello provinciale di orientamento, e siamo solo agli inizi.

"La Provincia di Grosseto, all'interno del documento di programmazione per l'integrazione, il Piano di Indirizzo Integrato, ha individuato l'orientamento come uno degli ambiti privilegiati per la sperimentazione delle politiche integrate inerenti l'Istruzione, la Formazione Professionale e il Lavoro. Emerge con forza, nel territorio provinciale, l'esigenza di mettere in rete le azioni, gli strumenti, le buone prassi e le risorse, che i diversi soggetti, ciascuno autonomamente, in relazione ai diversi segmenti del sistema educativo e del lavoro, mettono in campo per promuovere il successo formativo e la piena realizzazione dell'individuo. Tale esigenza richiede quindi la costruzione di un modello di orientamento, che metta al centro l'individuo, nelle sue varie fasi di sviluppo, favorendo la messa in relazione dei diversi segmenti del sistema e dei soggetti, che a vario titolo vi prendono parte. Il progetto è promosso dai tre settori dell'Amministrazione Provinciale, i Centri per l'impiego, l'Istruzione e la Formazione Professionale, che congiuntamente alla Conferenza Provinciale Permanente per l'Orientamento, intendono coinvolgere attivamente gli attori sul territorio, siano essi Università, Associazioni di categoria, DVVRFLD]LRQLVLQGDFDOLDJHQ]LHRULHQWDWLYHIRUPDWLYDO¿QHGLU fabbisogni sia in termini di domanda, che di offerta di orientamento, metten-

do a sistema gli interventi, in relazione ad un modello di azioni condiviso.”

Il primo progetto FIORIR, realizzato nell’a.s. 2007-08, ha consentito una prima formazione-intervento per l’orientamento come rete integrata di risorse territoriali. Si è trattato di un percorso di ricerca azione partecipativa a cui hanno partecipato docenti delle istituzioni scolastiche, i referenti per l’orientamento della Provincia, i rappresentanti delle Categorie Economiche, e, quindi, di tutti gli attori che svolgono un ruolo attivo nei percorsi di orientamento dei giovani. Il percorso ha consentito la prima costruzione di un modello di orientamento centrato sulla persona e sui bisogni reali della persona, a partire dalla scuola dell’infanzia e in ogni fase della vita formativa e professionale. Sono stati sviluppati alcuni elementi fondamentali, quali:

- il linguaggio comune sull’orientamento;
- la rete territoriale per l’orientamento;
- le competenze (professionalità degli operatori dell’orientamento);
- la metodologia (le buone prassi).

Il secondo progetto, quello di cui in questa sede saranno presentati gli esiti, Formazione Operatori ed Assistenza Tecnica al Sistema Provinciale Integrato per L’orientamento, e sui cui, quindi, mi soffermerò solamente, ha coinvolto ancora una volta docenti e operatori di orientamento. Proseguendo l’azione formativa di FIORIR, si è posto tra gli obiettivi quello di consolidare il sistema provinciale integrato e, visto l’entusiasmo dimostrato dai partecipanti, sembra proprio averlo centrato. Questo progetto ha avuto anche il merito di progettare e sperimentare alcuni percorsi (8, due su ogni territorio Arcidosso, Follonica, Grosseto, Orbetello) di orientamento, per rispondere ad alcuni dei bisogni espressi dai territori. Mi risulta che tali percorsi hanno consentito di conoscere meglio e di utilizzare le risorse presenti sul territorio, quali ad esempio i Centri per l’Impiego e di effettuare un confronto tra i diversi operatori e i loro modi di “vedere” l’orientamento.

In generale, occorre sottolineare come la negoziazione dei ruoli passi attraverso fasi alterne di lavoro comune – azioni di orientamento che più attori progettano e

14 Dal documento *L’orientamento: un modello di sistema*, all. D al bando della Provincia di Grosseto, Settore Formazione Professionale, P.O.R. Toscana, Ob. 3, misura C2, scadenza 30 giugno 2006.

sistemazione e a interpretare le scelte fatte e i ruoli assunti dentro il sistema che si è creato e in cui si è agito. Per questo è indispensabile incrementare anche le possibilità di azione comune, come ad esempio la creazione di servizi interistituzionali e progetti complessi in grado di coinvolgere sullo stesso piano e con pari dignità attori pubblici e privati.

Un’ultima osservazione che appare opportuno effettuare riguarda la comunicazio-
QHGHOO¶RULHQWDPHQWR8QDGHOOHGLI¿FROWjPDJJLRULSHULOSURIHVVLF
all’esistenza di rappresentazioni negative o sostanzialmente errate dell’orientamento, che viene percepito ancora come un’azione di tipo informativo o come una “cura” da somministrare a seguito di una diagnosi infausta sul futuro del soggetto.

È fondamentale comunicare correttamente, senza incongruenze. E per fare questo
qFRQGL]LRQHLQGLVSHQVDELOHPDQRQVX¿FLHQWHODFRUUHWWDQHJR]LD]
la condivisione di metodologie e la formazione dei professionisti. Occorre anche che le organizzazioni si preoccupino attivamente della loro comunicazione, che prendano consapevolezza che essa non riguarda il momento promozionale o di diffusione di un progetto, ma tocca tutte le azioni pubbliche compiute durante l’intero arco di un progetto e di un servizio.

Occorre, in sintesi, che ciascun soggetto che intende far parte del sistema dell’orien-
WDPHQWRVLLPSHJQLDULVSHWWDUHGHOOHUHJROHFKHVLSRWUHEEHURC
che, le quali impegnano i soggetti a comunicare un’idea “educativa” di orientamento.

Seconda parte

Il progetto di ricerca-azione e le aree di intervento

Giulio Iannis[15]

Questa seconda parte del volume traccia le linee teoriche e metodologiche su cui è stato intrapreso l'intervento complesso di ricerca azione che la Provincia di Gros- VHWR KD SURPRVVR SHU DYYLDUH XQD ULÀHVVLRQH GL VLVWHPD VXOO¶RULHQWD SDUWLFRODUH SHU UHDOL]]DUH D]LRQL LQWHJUDWH LQ JUDGR GL PLJOLRUD timizzare i servizi che, a livello locale, nei diversi sistemi dell'istruzione, della formazione e del lavoro sono forniti alle persone che devono fronteggiare problemi collegati alla scelta, alla progettazione e alla realizzazione del proprio percorso di carriera formativa e professionale.

Nelle pagine che seguono sarà presentata l'architettura dinamica di questo intervento, che è stato avviato nel maggio del 2007, attraverso il progetto di ricerca azione partecipativa denominato Fiorir, e che è proseguito negli anni successivi FRQ VSHFL¿FKH DWWLYLWj SURJHWWDWH LQ PRGR LQWHJUDWR WUD L GLYHUV SURSULR FRQ OD ¿QDOLWj GL ULRUJDQL]]DUH QRQ VROR JOL LQWHUYHQWL GL RU con l'idea stessa di un servizio che deve porsi nuovi obiettivi e che deve sperimentare nuovi strumenti e modelli in grado di rispondere ad una molteplicità di bisogni emergenti molto complessi, connessi a storie personali e a contesti sociali, culturali ed economici sempre più dinamici e multiformi.

Il primo progetto FIORIR, acronimo di Formazione Intervento per l'Orientamento come Rete Integrata di Risorse territoriali, è stato presentato da una Associazione 7HPSRUDQHD GL ,PSUHVH FRQ LO &HQWUR 6WXGL 3OXULYHUVXP FRPH FDSR¿OD H FRQ O cooperativa Heimat e l'Ente Bilaterale Turismo Toscano come partners. La parte centrale del progetto è stata la realizzazione di un percorso di ricerca-azione per la costruzione partecipativa di un modello territoriale di orientamento, in grado di mettere al centro del processo di orientamento l'individuo, nelle sue varie fasi di sviluppo, favorendo la messa in relazione dei diversi segmenti del sistema e dei soggetti, che a vario titolo vi prendono parte. Il progetto ha costruito un per- FRUVR VFLHQWL¿FDPHQWH IRQGDWR GL ULFHUFD D]LRQH SDUWHFLSDWLYD F

15 Dottore di Ricerca in Scienze della Formazione presso l'Università di Firenze, docente a contratto presso l'Università di Siena, è responsabile dell'area ricerca e sviluppo del Centro Studi Pluriversum di Siena.

valorizzare tutte le risorse territoriali ed in particolare il patrimonio dei saperi della comunità professionale locale, per l'elaborazione di un modello contestualizzato di orientamento, in grado di fornire risposte personalizzate e di qualità ai bisogni emergenti di orientamento dei cittadini in una prospettiva di europea ed internazionale di lifelong guidance.

In questa prospettiva la ricerca azione partecipativa si proponeva di attivare una serie di gruppi di lavoro formati da operatori, insegnanti, referenti dei vari sistemi FRLQYROWLFRQLOFRPSLWRGLGHQLUHHVSHULPHQWDUHQSHUFRUVRGLVYLOXSSRGLFRQR scenze utili ad elaborare in modo condiviso un modello territoriale di orientamento integrato.

La struttura del percorso di "ricerca-azione-partecipativa" (RAP) è stata elaborata GDOOR VWDII GL SURJHWWR LQ FROODERUD]LRQH FRQ LO 3URIHVVRUH 3DROR 2UHIFH H OR VWDII GHOOHQDOLWjGHOOHPHWRGRORJLHHGHJOLVWUXPHQWLDGRWWDWLG del dipartimento di ricerca educativa del Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei Processi culturali e formativi della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze. La metodologia, che sarà presentata in un capitolo seguente da Giovanna Del Gobbo, prevede una fase iniziale di analisi del problema da diversi punti di vista, realizzata, in questo caso, sia attraverso un'indagine partecipativa, sia attraverso una serie di focus groups con gli attori che, all'interno dei diversi sistemi, si occupano di orientamento.

In un territorio vasto e vario come quello di Grosseto, non sempre la domanda e l'offerta di orientamento entrano in contatto: in questo senso era forte l'esigenza iniziale tra i partecipanti di mettere in rete le azioni, gli strumenti, le buone prassi e le risorse, che i diversi soggetti, ciascuno autonomamente, in relazione ai diversi segmenti del sistema educativo e del sistema dei servizi per il lavoro, mettevano in campo per promuovere il successo formativo e la piena realizzazione dell'individuo.

/D ULFHUFD D]LRQH KD UHJLVWUDWR OD SDUWHFLSD]LRQH GL RSHUDWRUL SURYHQLHQWL GD contesti molto diversi, come la scuola, i servizi per l'impiego, le strutture della formazione professionale, le associazioni di categoria, ma accomunati dall'esigenza di dover fornire risposte strutturate ad una crescente domanda di informazione e di consulenza di orientamento.

Il percorso ha previsto nella prima fase una serie di momenti in plenaria e numerose fasi di lavoro in piccoli gruppi. Il disegno di ricerca azione partecipativa è stato strutturato nelle seguenti fasi:

- indagine preliminare sui bisogni del territorio in termini di orientamento e di formazione degli orientatori. Analisi delle esperienze territoriali e dei materiali già disponibili;
- costituzione del Comitato di Coordinamento, con funzioni di gestione e di
- organizzazione e programmazione del percorso di formazione con esperti nazionali ed internazionali;
- attivazione del primo seminario in plenaria di formazione iniziale sul tema "Orientamento come processo di costruzione di conoscenza": presentazione GHOOHQDOLWjGHOOHPHWRGRORJLHHGHJOLVWUXPHQWLDGRWWDWLG
- DWWLYD]LRQHGLIRFXVJURXSVFRQLSDUWHFLSDQWLSHUODULOHYD]LRQHG
  poneva di rilevare le problematiche di partenza, analizzando punti di forza e di debolezza, rischi ed opportunità del sistema territoriale per l'orientamento;
- attivazione del secondo seminario in plenaria di formazione sul tema: "Orientamento come strategia integrata di sistema". Ogni momento di formazione ha UDSSUHVHQWDWRDQFKHXQPRPHQWRGLYHULFDGHOSHUFRUVRHGLDUULF VDSHULHQWLOLDOODGHQL]LRQHHDOODVROX]LRQHGHLSUREOHPLHPHUJH
- elaborazione e programmazione del calendario della ricerca azione partecipativa per la costruzione del modello teorico e per la sperimentazione delle azioni di sistema, attraverso il supporto di un sistema interattivo di comunicazione e condivisione delle conoscenze (forum on line) e la condivisione di uno spazio virtuale di lavoro e di apprendimento (piattaforma realizzata attraverso il sistema open source Moodle);
- attivazione di incontri di lavoro e di approfondimento sui temi emersi, per la
  partecipativa (Working Groups);
- attivazione del terzo seminario in plenaria di formazione sul tema: "Orientamento come sistema di qualità in una dimensione Europea", con la presentazione di buone prassi e strumenti già realizzati a livello internazionale. In par-

ticolare è stata presentata la rete europea per l'orientamento Euroguidance[16] e, tra le buone prassi, è stato illustrato il caso inglese[17] del personal advisor all'interno del sistema nazionale Connexions per l'orientamento dei minori, con particolare riferimento alle azioni di rete e alla formazione degli operatori locali;

- sperimentazione del modello attraverso l'organizzazione di azioni territoriali di Project Work con l'assistenza tecnica e la supervisione di docenti e ricercatori;
- [illegible] piattaforma on line;
- attivazione del quarto seminario in plenaria di formazione sul tema: "La costruzione del sistema territoriale per l'orientamento". Il seminario si proponeva di valutare anche da un punto di vista teorico ed organizzativo le proposte sperimentate per elaborare quindi una serie di proposte per la costruzione di un sistema territoriale di orientamento;
- [illegible]
- conferenza per la diffusione dei risultati e la disseminazione attraverso le reti coinvolte.

Questo modello di indagine partecipativa è stato ideato e realizzato nel rispetto dei presupposti teorici su cui si basa la ricerca azione partecipativa[18], ed in particolare sui seguenti elementi:

- l'offerta formativa non è mai disgiunta dall'analisi dei bisogni dei pubblici interessati e quindi la programmazione di dettaglio dei seminari e delle altre azioni di tipo formativo non è stata fatta a priori ma ha rappresentato una fase interna alla ricerca ed è stata condivisa all'interno dei gruppi di lavoro;
- i contenuti dell'intervento sono stati determinati dalla realtà dei soggetti coinvolti nel percorso – dalla realtà "locale"- e dalle forme psicologiche, sociali e culturali della rappresentazione di questa che ogni soggetto elabora. Pertanto il sapere prodotto da questo percorso non si proponeva di assumere un valore assoluto ma è emerso un sapere fortemente contestualizzato, in quanto collocato all'interno della realtà che lo ha prodotto;
- l'intervento, muovendo dai saperi dei soggetti, inizialmente empirici, su un tema ancora da esplorare, non è rimasto chiuso in essi, ma li ha allargati verso [illegible] altra natura (come i saperi intuitivi). Il progetto ha pertanto previsto anche tipologie diverse di strumenti e tecniche per raccogliere e valorizzare forme diverse di saperi, che hanno contribuito comunque a formare la conoscenza [illegible]
- la comunicazione dei saperi tra quelli iniziali e quelli di arrivo è condizione necessaria dello sviluppo educativo. Anche le azioni di informazione, sensibilizzazione territoriale, diffusione dei risultati hanno quindi rappresentato fasi interne al processo di ricerca azione;
- la validità dei saperi su cui si è snodata progressivamente l'azione educativa, da quelli empirici a quelli disciplinari, non è data dalla loro posizione di potere, ma dal loro gradiente risolutivo dei problemi affrontati, ovvero da quanto le soluzioni proposte dalla comunità hanno di fatto saputo rispondere alle esigenze espresse inizialmente dalla comunità stessa;
- [illegible] disciplinari separati, ma li ha tenuti tra loro relazionati attorno al problema da risolvere;
- la risoluzione del problema affrontato non ha investito soltanto il campo dei contesto di vita. I risultati sono stati infatti oggetto di ulteriori sperimentazioni attive all'interno della nascente rete dei servizi di orientamento permanente (lifelong guidance);
- la progettazione e la valutazione hanno rappresentato, nel progetto, due facce dell'unico processo di sviluppo dell'intervento educativo: se sul piano tecnico sono di competenza degli operatori educativi, sul piano formativo coinvol[illegible] progettazione partecipativa e di autovalutazione. In questo senso sono state

16 Si veda il sito europeo di riferimento: www.euroguidance.net.

17 Il sito inglese di riferimento è: http://www.connexions.gov.uk/.

18 Orefice P. *La ricerca azione partecipativa. Teoria e metodo di relazione,* Napoli, Liguori, 2006

ti tutti gli interventi in plenaria, con materiali didattici, relazioni, riferimenti bi-
EOLRJUDFLFROOHJDPHQWLDGDOWUHULVRUVHZEHVSD]LGLFROODERUD]L
La piattaforma è stata strutturata per accompagnare, anche in senso cronologico, l'evoluzione del percorso di ricerca azione partecipativa, creando via via spazi nuovi in cui i partecipanti potevano collocare, condividere e rielaborare insieme i propri documenti.

Il progetto ha assunto progressivamente due valenze altrettanto rilevanti: la prima trasformativa, legata all'esigenza di costruire un sistema di orientamento permanente in grado di rispondere a nuovi e complessi bisogni delle persone; la seconda
IRUPDWLYDFRQQHVVDDOSURFHVVRGLTXDOLFD]LRQHGHJOLRSHUDWRULHGH
referenti per l'orientamento, soprattutto verso un approccio olistico e costruttivista dell'azione orientativa. In particolare l'azione formativa, in questo senso, è stata avviata proprio con la condivisione iniziale del problema concreto nella sua complessità e nelle sue dimensioni territoriali – di contesto – ed interdisciplinari: tale processo è stato sviluppato attraverso processi individuali e collettivi di indagine e di condivisione dinamica dei saperi, all'interno degli ambiti individuati inizialmente, ma al tempo stesso allargando e approfondendo la conoscenza attraverso la condivisione tanto di esperienze professionali quanto di vissuti personali.

Durante la fase di indagine partecipativa è stato utilizzato lo strumento del focus
JURXSDOQHGLUDFFRJOLHUHHOHPHQWLFRQRVFLWLYLHFULWLFLWjOHJDWH
focus group[20] è una tecnica in cui la raccolta del materiale verbale avviene tramite la conduzione di un gruppo di piccole dimensioni, stimolato a discutere sugli argomenti oggetto di ricerca. Il focus group si inserisce tra le tecniche di ricerca qualitativa ed ha come obiettivo la raccolta di informazioni, punti di vista e opinioni su un determinato oggetto di interesse, studio o approfondimento. Il focus group mira alla qualità delle informazioni raccolte, piuttosto che alla quantità. Sebbene questa tecnica nasca nell'ambito delle ricerche di mercato, del marketing e dell'economia, ha trovato applicazione soprattutto in contesti sociali, educativi e psicosociali. Si
WUDWWDGLXQDSSURFFLRDOODFRQRVFHQ]DFKHSUHYHGHXQWHPSRSUHVVDW

SLFFROLSURJHWWLFRPXQLHFRVWUXLUHLQTXHVWRPRGRODFXLDUHFLSURFDIUDLGLYHUVL componenti. Scambiare o non scambiare, condividere o non condividere, fare o non fare rete, non è solo una scelta fredda e razionale, è un'esperienza che occorre vivere in modo diretto, approfondendo la relazione sia verso chi svolge funzione di coordinamento del network sia tra i diversi partecipanti

Il lavoro comune: condivisione e scambio

Priorità individuate

In grande sintesi il primo lavoro comune è stata la costruzione di progetti di intervento per le priorità individuate dai partecipanti, nella maggior parte dei casi legate alla prevenzione della dispersione scolastica e al supporto del diritto-dovere di istruzione e formazione.

Il progetto di Grosseto aveva già previsto nel proprio programma di collegare in modo diretto il lavoro di rete con la ricerca azione partecipativa e con la progettazione / conduzione di interventi diretti in collaborazione fra scuole e CPI. Questo ha facilitato prove concrete di rete, riportando sul territorio quanto era stato oggetto GLULÀVVLRQHPHWRGRORJLFDLQDXODIRUPDWLYDFRQJOLDOWULRSHUDWRUL ,SDUWHFLSDQWLKDQQRHODERUDWRSHUOHTXDWWURDUHHJHRJUDÀFKHLQWHUHVVDWHGDOO¶LQL ziativa alcuni progetti, dove le azioni erano svolte in modo integrato dai diversi soggetti: dagli insegnanti e dagli operatori dei CPI e con l'uso di diversi strumenti, fra cui l'utilizzo del software SORPRENDO per le professioni.

La mappa della rete per il diritto –dovere

Questi progetti sono stati pensati sia in forma individuale sia nelle situazioni di JUXSSRSUHYLVWHGDOSURJHWWR1HO/DERUDWRULRFKHVHJXLYDODULÀVVLRQHPHWRGROR gica fatta in aula sul tema del lavoro in rete sono state proposte dai partecipanti, con OµLQYLWRGL)DELDQD0DSHOOLDOFXQHPDSSHDQDOL]]DWHDULFRVWUXLUHVRJJHWWLUXROL ORJLFKHRUJDQL]]DWLYHHGLVYLOXSSR6LULSRUWDGLVHJXLWRDOLYHOORHVHPSOLÀFDWLYR la Mappa dell'analisi iniziale della rete per il diritto –dovere, che coinvolge scuole secondarie di primo e secondo grado, agenzie formative, formazione professiona-OH8IÀFLR6FRODVWLFR3URYLQFLDOH6HUYL]LR,VWUX]LRQHGHOOD3URYLQFLD&HQWULSHU l'Impiego, ASL – servizi sociali, aziende, associazioni di categoria. Lo schema seguente riporta l'analisi iniziale, a cui sono seguite altre mappe per analizzare le relazioni tra i nodi, gli strumenti a disposizione e per la proposta di strumenti per integrare e standardizzare gli interventi di orientamento (in ottica sia preventiva sia curativa).

Analisi iniziale della rete per il diritto-dovere

funzioni orientative	target	attori	ruolo
diritto-dovere	16enne – 18enne *(ma anche approccio preventivo per età inferiore)*	Consulente (ex tutor OF) Insegnanti Consulenti centro impiego Formazione professionale Aziende Agenzie formative CTP ASL	supporto alla scelta: qualifica, diploma, formazione professionale, apprendistato supporto orientativo per alternanza scuola-lavoro presa in carico nel percorso SUPPORTO MOTIVAZIONALE

Lavorare con le tecnologie

La piattaforma Moodle

Il progetto nel suo impianto integrato di più strumenti, tradizionali e a distanza, aveva previsto di far dialogare i partecipanti attraverso la piattaforma Moodle, FKHFRPHqQRWRqXQ&RXUVH0DQDJHPHQW6\VWHPSHQVDWRQHOODORJLFDGHO³Rpen source" per creare classi virtuali e per promuovere esperienze di apprendimento in rete. La prospettiva costruttivista su cui si poggia Moodle attenta al "condividere, FRVWUXLUHHJHQHUDUHqLQIDWWLPROWRYLFLQDDOODORJLFDGHOODUHWH uno degli strumenti più utili per esaltare le potenzialità didattiche della rete.
Se è vero e condiviso dagli insegnanti che "dare l'opportunità a tutti di avere una

voce in capitolo favorisce la produzione di nuove idee” e nessuno ne è più convinto di loro per approccio e per cultura, tuttavia trovarsi a lavorare sulla piattaforma Moodle come partecipanti non è stato forse sempre facile. Questo almeno all’inizio.

Da esperta e osservatrice ho visto l’evoluzione del processo e la progressiva partecipazione e coinvolgimento dei partecipanti che via via hanno cominciato ad approfondire, valutare e proporre alternative, dopo aver inizialmente semplicemente messo a disposizione quanto richiedeva in termini di progetti e di documenti.

I responsabili di progetto potranno fare un’analisi puntuale di come è andata la sperimentazione della piattaforma per quanto riguarda l’aspetto formativo, ma dal punto di vista della logica di rete e degli strumenti necessari per rafforzarla credo di poter affermare che è stata una “esperienza concreta di rete”!

1HOO¶DPELWRGHOO¶RULHQWDPHQWRQRQVLSxGLUHFKHOHHVSHULHQ]HqRUDUHDOL]]DWHGL

“comunità professionali” siano state sempre un successo. Gli operatori forse non hanno tempo e forse non hanno ancora sperimentato in forma diretta i vantaggi che possono derivare dalla partecipazione a comunità professionali utilizzabili sul web. Certamente come tutti gli strumenti offerti dalle nuove tecnologie acquista

DORUHVHxWLOL]]DWRLQUDFFRUGRHLQLQWHJUD]LRQHDPRGDOLWjGLLQFRQWURVLFRIUD

OHSHUVRQHHFRPHPH]]RSHUFRQWLQXUHDSDUODUVLTXQGRO¶LQFRQWURqqLWRRVL

lavora a distanza. Probabilmente questa è stata la forza del progetto: le persone si sono prima conosciute, apprezzate e poi hanno trovare piacere anche a comunicare sul web.

Come formarsi

Competenze tecniche e trasversali

Le opportunità e l’allargamento di prospettive aperto dal progetto hanno stimolato interrogativi su come poter proseguire la formazione. Non è stata possibile nell’ambito formativo fare un’analisi approfondita delle competenze necessarie per lavorare in rete, anche se sono stati ricordati i due aspetti chiave relativi alle competenze tecniche e alle competenze trasversali. Sono richieste infatti, oltre alle competenze tecnico specialistiche proprie dei ruoli e delle funzioni ricoperte dagli orientatori,

DOFXQHFRPSHWHQ]HqDOL]]DWHDOODYXURLQUHWHHFRPSHWHQ]HWUDVYHUVDOL

Per lavorare in rete è certamente importante conoscere gli strumenti informatici e telematici che facilitano la comunicazione e lo scambio, ma anche avere la capacità di animare una rete territoriale, il saper lavorare in gruppo e gestire gruppi, la

FDSDFLWjGLLQWHJUDUHHIqFDFHPHQWHFDQDOLGLYHUVLGLFRPXQLFD]LRQHH

/ condividere i risultati del lavoro comune.

Proseguire la formazione

Si ritiene quindi che sia importante continuare a sviluppare iniziative sia per la formazione di una cultura di rete sia momenti/ progetti formativi per l’aggiornamento delle competenze tecniche e per il potenziamento delle competenze trasversali. Tale formazione non può essere solo la tradizionale formazione di aula, ma deve prevedere un insieme polivalente di strumenti e una grande attenzione agli aspetti “on the job”, come il tema delle reti richiede in modo particolare. Tale insieme di strumenti può andare dalla formazione breve e mirata all’utilizzo di occasioni periodiche di incontro (tavoli tecnici per l’analisi di temi chiave e lo scambio di

EXRQHSUDWLFKHqRDOODFFRPXQLWjSURIHVVLRQDOHGDDWWLYDUHVXQRVSD]L

dedicato, che può costituire un uso innovativo delle tecnologie e conciliare forti ritmi di lavoro e formazione permanente.

Cultura di rete

Una sottolineatura particolare è dovuta all’esigenza di sviluppo di una “cultura di rete”. Lavorare in rete comporta un nuovo modo di lavorare che riguarda tutti: de-

FLVRULSROLWLFLUHVSRQVDELOLHRSHUDWRUL$QFKpOHQRYXPRGDOLWjGL

fatte proprie da tutti gli attori del sistema occorre costruire una cultura e un linguaggio comune, una condivisione di valori e di approcci senza i quali anche un’organizzazione tecnicamente ben progettata non riesce a svilupparsi come rete.

$WDOqQHVRQRVLFXDPHQWHLPSRUWDQWLVSHFLqFKHLQL]LDWLYHGLVHQVLE

formazione, ma soprattutto l’organizzazione di progetti comuni e di occasioni di confronto, che sappiano coinvolgere l’insieme degli attori e dei ruoli professionali.

Mission	Azioni comuni	Nodi	Relazioni	Da analizzare/ sperimentare
Prevenzione e presa in carico drop out **BIENNIO**	Percorsi integrati negli istituti professionali e d'arte Formazione professionale Stage Consulenza orientativa Informazione	Scuola superiore Centri per l'Impiego Formazione professionale Istruzione Agenzie formative Aziende/associazioni di categoria ASL Comune Ctp	Consulenti nelle scuole Segnalazione casi da parte delle scuole	**Da analizzare** Strumenti di segnalazione dei casi da parte della scuola (elaborare un questionario agli insegnanti per la definizione dei criteri che attivano la segnalazione) Standardizzazione dell'incontro tra i bisogni della scuola e l'offerta dei servizi provinciali
Prevenzione e presa in carico drop out **SCUOLA MEDIA**	Introduzione all'orientamento Orientamento alla scelta Presa in carico ragazzi in abbandono o a rischio	Scuola (docente "orientatore") ASL "Tutor" Centro per l'Impiego	Consulenti nelle scuole Segnalazione casi da parte delle scuole	**Da sperimentare** - strumenti di segnalazione dei casi da parte della scuola (elaborare un questionario agli insegnanti per la definizione dei criteri che attivano la segnalazione) - ipotizzare dei percorsi di sperimentazione dell'intervento dei consulenti dei CPI nella scuola

La progettazione integrata nei sistemi territoriali di orientamento

Daniele Gabbrielli

Un’unica legge per un sistema integrato

/D□RQRVFDQDERQOD/□□RQDOOOLRQD□□LQLRQQ□

unico contesto normativo le politiche ed i processi in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro in modo da garantire il diritto all’apprendimento lungo l’arco della vita. L’integrazione è perciò vista come condizione indispensabile per assicurare agli interventi maggiore rispondenza alle necessità dei cittadini.

Un primo livello di integrazione è quello intersettoriale, che tende a superare la logica che ha impedito ai diversi mondi della scuola, del lavoro e della formazione di parlarsi, di capirsi e cooperare; un secondo livello è l’integrazione organizzativa, che crea le premesse per il superamento della logica di separazione autoreferenziale per aprire invece all’analisi della domanda che proviene da gruppi omogenei di cittadini, per far emergere i bisogni ai quali rispondere con interventi unitari e puntuali[25].

'OOOD/5VFDWX[LVFRQRGX[DWWLFKHDVVLFX[DQRQRUPHDWWX[X[LHGLLQGL

al “sistema integrato”:

- LO5HJRODPHQWRGLHVHF[LRQH'HQLVFHOHUHJROHSURFHGX[DOLHGL

  e gestione degli interventi, l’accreditamento dei soggetti attuatori, la certi-
  I[D]LRQH GHL SHUFRUVL H GHOOH FRPSHWHQ]H FRQVHJX[WH OD SUHSDUD
  operatori, lo sviluppo e l’innovazione dei modelli formativi e delle modalità dell’erogazione dell’offerta, i sistemi informativi e telematici necessari per la gestione integrata;

24 Consulente esperto di sistemi formativi e di progettazione integrata, già Dirigente della Provincia di Firenze.

25 Regione Toscana, *Lifelong learning: il modello toscano*, Tomo I, Plus-Pisa university press, Pisa 2004, pag.9

- il “Piano di indirizzo generale integrato (PIGI)” costituisce lo strumento programmatorio, che, con frequenza quinquennale, indica gli obiettivi operativi e procedurali, gli ambiti di riferimento, evidenzia l’integrazione fra le politiche SHULO GLULWWR DOO¶DSSUHQGLPHQWR H TXHOOH SHULO GLULWWR DO ODYRUR GHQHQGR OH competenze regionali, provinciali e comunali in un sistema di “governance territoriale”.

Vediamo in dettaglio alcune scelte di indirizzo che riguardano più direttamente l’orientamento:

- il collegamento tra apprendimento e lavoro riconosce al primo, qualunque esso sia, un valore sostanziale (strumento privilegiato e irrinunciabile) in riferimento all’occupazione e riconosce al lavoro la capacità di creare conoscenza, di essere strumento di apprendimento, di entrare a pieno titolo nel processo di costante crescita della persona;
- SHULJLRYDQLWUDL HGL DQQLVL SUHQGHDWWRGL XQXQLYHUVRHVWUHPDPHQte variegato e complesso che non consente di “incapsularli” in tipizzazioni aprioristiche, da qui la scelta di non offrire una serie di modelli precostituiti, ma una personalizzazione degli interventi che si concretizza nell’offrire una molteplicità di strumenti integrati e funzionali, modulabili fra loro in ordine alle differenti tipologie di apprendimento, in modo che il soggetto possa compiere una scelta calibrata sulle proprie aspirazioni e secondo il diverso grado di consapevolezza. In questo quadro le azioni di orientamento, consulenza e informazione svolgono una funzione cruciale di sostegno alle scelte personali assicurando unitarietà ai percorsi intrapresi e favorendo la mobilità verticale e orizzontale delle persone all’interno del sistema integrato dell’apprendimento;
- nell’istruzione, azioni di potenziamento e sviluppo della ricerca e dell’inno-

  zione dell’abbandono scolastico, trovano nei Progetti Integrati d’Area il loro sviluppo ottimale a livello territoriale;
- sempre nell’istruzione, si intende rendere meno traumatico il passaggio tra

  un “sistema” che, a prescindere dal canale di entrata, assicura la possibilità di rimodulare le proprie scelte formative secondo le proprie effettive capacità ed aspirazioni;
- il sistema integrato si preoccupa anche del recupero formativo dei giovani precocemente usciti dai canali dell’istruzione, sia attraverso la formazione professionale che l’apprendistato, sia attraverso strumenti di tutoraggio personale che consentono la creazione di percorsi “su misura” di formazione e lavoro;
- sostegno tempestivo a ragazzi in uscita dai percorsi scolastici attraverso mo-

  sistema di formazione, tutor per l’obbligo formativo presso i Servizi per il lavoro;
- sviluppo del processo di integrazione attraverso la comunicazione, collaborazione e interazione tra le diverse organizzazioni interessate alle politiche di orientamento (scuole, università, strutture formative, servizi per l’impiego, parti sociali, servizi sociali, enti locali);
- attivazione di un sistema regionale delle competenze acquisite in percorsi formali, in esperienze non formali e informali, a supporto della mobilità delle persone tra i diversi sistemi e sul mercato del lavoro.

Per quanto riguarda le indicazioni operative il PIGI 2006-2010 individua alcune azioni prioritarie:

- i

  mi d’azione e gestione integrata;
- GHQL]LRQH GHOOH WLSRORJLH GL DWWLYLWj ULFRQGXFLELOL DG XQ DPELWR RUD-li, la prima riguarda servizi di orientamento da svolgere periodicamente nelle VHGL IRUPDWLYH SHU VRVWHQHUH OH FRPSHWHQ]H SHUVRQDOL GL EDVH HF esperienze di transizione, la seconda prevede invece laboratori locali dove siano disponibili in forma continuativa servizi di aiuto, consiglio, informazione;
- realizzazione di un sistema di connessione tra i servizi orientativi dei diversi - sistemi;
- scambio, tra i diversi attori, di supporti teorici, di strumenti e di metodi operativi di uso comune;
- costruzione di reti sociali e organizzative attraverso la creazione a livello lo-

cale di gruppi di miglioramento integrati[26]

La presenza di un impianto normativo che favorisca l'integrazione è un importante presupposto, ma la collaborazione tra soggetti procede attraverso il consolidamento di "buone pratiche" che divengano caratteristiche permanenti di un sistema territoriale.

Si impara ad integrarsi solo..."integrandosi", cioè facendo "pratica" di integrazione[27].

Gli ambiti di integrazione su cui operare sono almeno quattro:

a livello	**si condividono**
politico istituzionale	accordi, nome, programmazione
socio-culturale	valori, informazione, formazione, glossari
organizzativo-funzionale	ruoli, professionalità, strutture e procedure
metodologico-strumentale	protocolli, standard, materiali, piattaforme

1RQHVLVWHXQDSURJUHVVLYLWjWUDOLYHOOLSHUFKpOXVSHULHQXFLGLFHFKHOXELHWWLYR

non è quello teoricamente auspicabile, ma quello realmente praticabile, dipendente dal livello di "maturità" dei soggetti che interagiscono nel contesto.

Per non limitarsi a collaborazioni episodiche e strumentali, occorre prima di tutto:

- condividere, interessi e risorse comuni, ma poi ciascuno procedere perseguendo propri obiettivi;
- collaborare, problema comune che ciascuno affronta separatamente, ma aiutandosi reciprocamente;
- FRRSHUDUHSURJHWWRFRPXQHGHęQLWRHGDIIURQWDWRLQVLHPH

GXLDHDIęGDELOLWjUHFLSURFDWUDLGLYHUVLDWWRULDFXDJJLXQJHUHXQDFRQYHUJHQ]D

26 Regione Toscana, *Il capitale umano per lo sviluppo. La Toscana per il capitale umano*, Plus-Pisa university press, Pisa 2006, pag.172

27 P.L. Bresciani, *Integrazione* in Professionalità n.91, Ed.La Scuola, Brescia 2006, pag.90-96

di linguaggi, metodi e tecniche, facilitata dalla presenza di ruoli di integrazione che assicurino la circolazione della comunicazione, la coerenza e la continuità degli interventi.

L'integrazione non ha solo effetti positivi, ma può comportare "rischi" (o percepiti FRPHWDOLWUDLTXDOLDGHVHPSLRLOVHQWLPHQWRGLSHUGLWDG¶LGHQWLV (spesso presunto) di interessi, per cui si ricorre spesso alla delega, con scarico di responsabilità su un attore esterno, oppure su interventi preconfezionati da accetta-UHRULXęWDUHD³VFDWRODFKLXD´

Riepilogando, non si lavora bene insieme per incapacità o debolezza, ma piuttosto:

- SHUPLJOLRUDUHO¶IIęFDFLDGHJOLLQWHUYHQWL
- per la crescente complessità della realtà;
- per la crescente esigenza di specializzazione;
- per evitare frammentazioni e duplicazioni;
- per economizzare risorse.

Analisi dei bisogni

Ogni intervento integrato di orientamento deve necessariamente partire dalla con-GLYLVLRQHGHOODSURJHWWD]LRQHęQGDLVXRLSUHVXSSRVWLFLRqGDOO¶DQDO

L'esigenza di orientamento emerge con evidenza nei momenti di transizione, cioè nei momenti in cui si manifesta il rischio di dispersione, con abbandono del percorso e con la faticosa ricerca di nuovi approdi. Questi momenti di transizione si realizzano specialmente nel passaggio tra un ciclo e l'altro dell'istruzione e nella transizione verso l'occupazione lavorativa.

1RQVWDUHPRTXDULEDGLUHLPSRVWD]LRQLYDORULDOLFKHVSHULDPRVLDQ tivamente acquisite: come la centralità del soggetto, il ruolo attivo e determinante della persona in base alle proprie inclinazioni ed interessi, la prevalenza dell'apprendimento sull'insegnamento e l'intervento di orientamento come relazione di accompagnamento delle persone nelle proprie scelte di vita.

Purtroppo la prassi concreta, di frequente, sembra destinare l'intervento orientativo VRSUDWWXWWRDVRJJHWWLSUREOHPDWLFLGHęQLWLDULVFKLRHQRQFRPH naria dell'insegnamento curricolare; in questo si realizza un processo di selezione, forse inconsapevole ma perciò più subdolo, basato sulla capacità di adattamento

ad un contesto socio-organizzativo (come quello scolastico), che a causa dei forti vincoli e rigidità, chiede che sia il soggetto a doversi adattare e non viceversa.

Pertanto, appare evidente la rilevanza dell'orientamento formativo, cioè dell'intervento implicito, attuato attraverso l'insegnamento disciplinare e rivolto all'intero gruppo classe. Questo ambito dell'orientamento riguarda in primo luogo gli attori scolastici, ma è anch'esso aperto all'integrazione con i soggetti del territorio per at-WUD FXL O¶DXVSLFDELOH ULQQRYDPHQWR GHOOD GLGDWWLFD ÀQDOL]]DWD DOO¶DSSUHQGLPHQWR GHO-le competenze: positiva in questo ambito è l'esperienza dei Piani integrati d'area, uno strumento che, prima nella scuola media di primo grado e poi esteso anche alla secondaria superiore, ha permesso di sperimentare interventi integrati tra scuola, agenzie di formazione e orientamento, con il concorso degli enti locali, in risposta a situazioni di disagio e per l'integrazione di alunni diversamente abili.

Per quanto riguarda invece l'orientamento psicosociale, cioè quelle azioni messe in atto esplicitamente nei momenti di transizione e di crisi, vi è una più diffusa esperienza di collaborazione tra scuola, formazione professionale e servizi per l'impiego; in merito appare opportuno porre attenzione alla valutazione dei risultati FRQVHJXLWL GDO VRJJHWWR H GDOO¶RUJDQL]]D]LRQH SHUFKp XQ VHUYL]LR GL URXWLQH GHGL-cato solo a fasce deboli, rischia di radicare ancor di più quelle differenze sociali che vorrebbero compensare in una logica di pari opportunità.

L'enfasi attribuita in questi anni alla personalizzazione degli apprendimenti deve realizzarsi in un quadro organico, stabile e coerente (perciò garantito) di interventi. Appare perciò realistico centrare gli interventi a partire (anche se non solo) dal contesto scolastico, nella piena convinzione della riformabilità dell'attuale situazione di crisi dell'istituzione scolastica e dei gravi danni che deriverebbero da una sua disgregazione. Ha scritto recentemente Flavia Marostica che "nella vita dei giovani O¶HVSHULHQ]D SL SHUVRQDOH q DQFRUD TXHOOD VFRODVWLFD SHUFKp LQ XQ OXRJR spazioso e complesso, per un tempo non indifferente, sono inseriti in un contesto organizzato (regolato) e in un gruppo stabile di pari, dove incontrano sistematicamente almeno una decina di adulti"[28].

28 F.Marostica, *La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'autoorientamento*, in M.L. Pombeni (a cura di), *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*, Carocci, Roma 2008, pag. 5.

Bisogna però avere la consapevolezza che il disagio e la dispersione non si "curano" affatto con questo assetto scolastico, che nel suo complesso, salvo lodevoli HVSHULHQ]H DSSDUH DL JLRYDQL LQ GLIÀFROWj WXWW¶DOWUR FKH DFFRJOLHQWH loro un banale adattamento e non di rado gli "orienta" implicitamente ad abbandonare gli studi.

Volendo rappresentare con una metafora i bisogni di orientamento, si può far riferimento all'immagine di un iceberg, dove la parte sommersa e quindi inaccessibile è costituita dal disagio, la parte parzialmente emersa sono i bisogni, mentre risultano accessibili solo gli interessi.

- Disagio – carenza, squilibrio, mancanza di comunicazione, affettività, senso e progettualità, che genera malessere indistinto.
- Bisogno – insoddisfazione della propria condizione, ricerca di cambiamento e appagamento.
- Interesse – manifestazione palese delle esigenze, che consente di indagare la natura dei bisogni.

La scuola come comunità educante ha perciò il compito di individuare le azioni strategiche idonee a trasformare i bisogni in domanda di formazione ed in ricerca motivazionale e le condizioni di malessere in domanda di cambiamento.
Per intervenire sul disagio indistinto occorre trasformarlo in una situazione problematica attraverso una procedura di problem-solving:

- raccogliere dati ed informazioni;
- formulare il problema;
- valutare le possibili soluzioni;
-

Nonostante che le cause del disagio siano spesso plurime, può essere opportuno LGHQWLÀFDUH L SURFHVVL LPSOLFDWL ULVSHWWR DO VRJJHWWR

- Processi prossimali – cognitivi, valoriali, emotivi
- Processi mediali – relazione con compagni, insegnanti e genitori
- Processi distali – sociali, culturali ed economici

L’abbandono scolastico

/DGLVSUVLRQVFRODVLFDIRUPDLDqFRVLLDGDLLRDQLLQUDLL

anni che non partecipano a istruzione e formazione e che hanno assolto solo l’istruzione secondaria inferiore.

La Conferenza di Lisbona ha stabilito che il tasso medio dei Paesi dell’U.E. sia nel 2010 del 10%.

,O FDOFROR GHOOD GLVSHUVLRQH q Q GDWR FRQWURMUVR SHUFKp PROWH VWDWLVWLFKH VRQR calcolate solo sugli abbandoni scolastici e non tengono conto di quanti ottengono QDTXOLFDDWWUDMUVRODIRUPD]LRQHSURIHVVLRQDOHRO¶DSSUHQGLVWDWRRPQTA il tasso di dispersione è del 15% nell’Unione Europea, del 22% in Italia e del 17% in Toscana.

L’abbandono è quasi nullo nella scuola media, ma si concentra nei primi due anni della scuola superiore con il 18% di “bocciature”: la metà dei bocciati non ripete la classe.

La dispersione supera il 20% nelle regioni meridionali, si concentra negli Istituti 3URIHVVLRQDOLFRQLO QHJOL,VWLWXWL7HFQLFLqLO PHQWUHQHL/LFHLqVROR del 1,1%.

Una recente ricerca trasnazionale sulle cause della dispersione Rapporto Prevention of Early School Leaving , a cui ha partecipato il Consorzio Istituti Professionali Associati Toscani (CIPAT)[29] , ha individuato le seguenti cause interne al sistema scolastico:

- ¶GLVIQ]LRQLYVFKLRVLWjIDWWRULRVWLOL¶GHQL]LRQHWUDWWDGDOO¶QGDJLQHDU- lamento 2000);
- frequenze irregolari, bocciature e ripetenze che preludono all’abbandono;
- studenti marginali e disadattati cronici;
- leadership e coordinamento debole;
- carenze strutturali;
-
- offerta formativa rigida, uguale per tutti;
- formazione culturale dei docenti fondata su modelli tradizionali, accademici, libreschi;
- approcci metodologici centrati sulla trasmissione di conoscenze teoriche, non orientati al problem solving ed alle competenze; logica deduttiva (top/down); incapacità di trasmettere la passione dell’apprendimento; valutazione burocratica e non formativa-orientativa;
- carenze o assenza di competenze relazionali tra gli operatori scolastici, con gli allievi e le famiglie;
- scarsa collaborazione con il sistema della Formazione professionale ed i Centri per l’Impiego.

A queste cause esterne al soggetto si aggiungono quelle personali:

- carenze motivazionali
- mancanza di volontà
- mancanza di modelli e valori etici (impulsi personali incontrollabili)
- carenze autostima
- senso di inadeguatezza rispetto ai compiti
- auto-commiserazione
-
- comportamenti non adeguati al contesto
- incapacità di attenzione prolungata, iperattività
- tardivo inserimento di studenti extracomunitari

L’intervento di orientamento nella scuola può agire su diverse variabili, ma realisticamente occorre prendere atto che esistono:

1. variabili assegnate su cui è possibile incidere solo a lungo termine
   - ambiente extrascolastico
   - caratteristiche familiari
   - strutture scolastiche
   - personale scolastico
2. variabili indipendenti su cui l’intervento è possibile
   - organizzazione della scuola
   - composizione delle classi
   - attrezzature e sussidi
   - spazi e tempi
   - relazioni interne e esterne

variabili dipendenti su cui l’intervento è diretto

29 Vedi sito internet http://www.cipat.it, progetto School Inclusion.

- curricolo scolastico
- contratto formativo
- competenze conseguite dagli studenti
- capacità di autoapprendimento
- costruzione dell'identità personale (autostima)
- clima e relazioni

La progettazione degli interventi

/DSURDLRQ VLSzGQLU una attività professionale di tipo metacogniti - vo, che richiede competenze disciplinari aggiornate e competenze metodologiche; consiste nell'ideazione, nella rappresentazione anticipata (previsione) e nell'orga- QL]]D]LRQHFRQFUHWDGLXQSURFHVVRRGLXQVHJPHQWRVLJQLFDWLYRRPRJHQHRXQL tario/circoscritto di un percorso di apprendimento, teso alla costruzione/potenzia- mento/padronanza di alcune capacità, conoscenze, abilità, competenze, articolato in moduli/unità di apprendimento. Si tratta di una attività intellettuale di tipo stra- tegico, necessaria per correlare in modo organico i diversi fattori che sostengono l'apprendimento e per elaborare proposte concrete, a partire dai bisogni cognitivi e affettivi dei giovani e dalle risorse reali a disposizione, per innescare un cambia- mento effettivamente praticabile" .

Le tappe del progetto integrato sono:

- fare una mappa degli attori e delle risorse;
- conoscere i giovani a rischio di dispersione (analisi dei bisogni);
-

  getto;
- GHQLUHLULVXOWDWLDWWHVLLQPRGRGDFRQVHQWLUHODYDOXWD]LRQH
- .

Vediamo in modo sintetico quali risorse possono portare i diversi soggetti ad un progetto integrato per il successo formativo:

30 F.Marostica, op. cit., pag.13 -14

Scuola dell'autonomia	Centro per l'Impiego
orientamento implicito attraverso le discipline rinnovamento della didattica piano dell'offerta formativa formazione alle competenze sociali e di cittadinanza tempo pieno e flessibile - scuole aperte	consulenza orientativa specialistica tutor dell'obbligo e mentore banche dati orientamento scolastico apprendistato tirocini
Agenzie per la formazione e l'orientamento	**Istituzioni locali**
strategie formative personalizzate (attive, induttive, centri di interesse) flessibilità organizzativa centralità ruoli di integrazione professionalità specialistiche	Provincia – servizi per il lavoro – osservatorio scolastico- programmazione rete scolastica – progetti e attività extracurricolari- piani integrati d'area – edifici scolastici ed attrezzature (secondaria di secondo grado) Comune – progetti e attività extracurricolari – edifici scolastici ed attrezzature (primaria e secondaria di primo grado)
Parti Sociali	**Servizi sociali (ASL e Comuni)**
definizione bisogni occupazionali contenuti delle figure professionali tirocini e stage apprendistato	interventi verso soggetti e famiglie a rischio Centri territoriali permanenti educazione degli adulti corsi di lingua

Gli attori locali dovranno sulla base dei bisogni individuati:

- formulare un ventaglio di ipotesi d'intervento;
- valutare i punti di forza e di debolezza;
- scegliere e negoziare l'ipotesi che meglio contemperi gli aspetti positivi e negativi, anche considerando possibili azioni correttive.

La scelta di una ipotesi di intervento è una tipica soluzione di grado che può variare con il trascorrere del tempo al mutare delle condizioni di contesto.
Le ipotesi di intervento devono essere valutate sulla base della loro coerenza con l'obiettivo, della compatibilità delle risorse e della corrispondenza alle attese degli DWWRUL,QDOWUHSDUROHO¶LQWHUHQWRGRYjGLPRVWUDUVLHI¿FDFHULVSHWWRDOOD]LRQHGHLELVRJQLHI¿FLHQWHLQUHOD]LRQHDOUDSSRUWRFRVWLEHQH¿FLHGHFRQRPLFRLQ PRGRFKHVLDVRVWHQLELOHQHOWHPSRGLHQHQGRFRVuSHUPDQHQWH

La progettazione deve tener conto delle risorse disponibili e vincoli esistenti:

- competenze possedute dagli attori;
- informazioni possedute e reperibili attraverso questionari/test, interviste, statistiche;
- tempo a disposizione;
-
- ruoli di coordinamento e di integrazione;

logico e leggibile .

La metodologia di intervento e le azioni concretamente da attuare dipendono dal contesto e dalla situazione personale dei destinatari, ma in linea generale sono da preferire:

- metodologia attiva che preveda il pieno coinvolgimento di tutte le risorse personali;
- strategia induttiva che parta da compiti reali e non da conoscenze teoriche;
- processo che faccia riferimento ai centri di interesse;
- valutazione autentica cioè complessiva del soggetto;
- disponibilità di servizi di tutoraggio e mentoring;
- integrazione di interventi;

31 Vedi in allegato lo schema proposto per lo svolgimento dei laboratori

- monitoraggio dei risultati.

L'orientamento implicito fa leva sulle attività disciplinari per sviluppare non solo la conoscenza della realtà, ma anche le risorse personali di coping :

- capacità di pensiero
- propensioni / attitudini
- interessi / motivazioni
- metodo di studio
- capacità relazionali
- gestione delle emozioni
- competenze di cittadinanza
-

accompagnamento.

I laboratori possono essere:

- espressivi – agire sulle abilità, attitudini, interessi, capacità cognitive, emotive, consapevolezza stili cognitivi e metodi di studio;
- esperenziali – attività di studio e potenziamento professionalità in preparazione alle scelte di studio e di lavoro;
- informativi –sulle caratteristiche di un corso di studio o del mercato del lavoro.

di apprendimento che consenta di prendere consapevolezza delle proprie modalità GLDSSUHQGLPHQWRUHFXHUDQGRLOVHQWLPHQWRGLDXWRHI¿FDFLD

Le attività orientative di accompagnamento (consulenza e tutoraggio) per giovani e famiglie possono prevedere:

- punti di ascolto / colloquio individuale
- counseling
- informazione
- sostegno, facilitazione, rinforzo
- recupero conoscenze e competenze pregresse

32 Ministero della Pubblica Istruzione, *Progetto Orientamento – Vol.III Le valenze orientative delle discipline*, testo scaricabile all'indirizzo internet http://www.orientamentoirreer.it nella sezione materiali.

- rimotivazione
- esperienze di stage e tirocinio

cative esperienze di collaborazione tra scuola, formazione e lavoro: partendo dalle best practice gli interventi devono diventare prassi comune, assicurando una piena condivisione tra gli attori a partire dall'analisi dei bisogni e dalla progettazione.
In conclusione, si tratta di realizzare sul territorio una rete di interventi in grado di intercettare il disagio e, senza aver paura di essere retorici, si deve aver piena GKLDFKHO¶LPSHJQRGLULFHUFDD]LRQHFKHLSURWDJRQLVWLVDUDQQRPHWWHUHLQDWWR risulterà vincente per prevenire il dispersione ed assicurare il successo formativo, sia del singolo che dell'intero gruppo classe, contribuendo concretamente alla coesione sociale ed allo sviluppo delle risorse umane.

La professionalità per l'orientamento, come competenza riflessiva e relazionale

Francesco Lopresti

/RVFHQDULRVRFLRFXOWXUDOHHSROLWLFRLVWLWX]LRQDOHFKHGHQLVFHOHV derne rivela in maniera sempre più evidente l'incapacità dei sistemi di fronteggiare il "nuovo", di interpretare e di gestire le dinamiche complesse che caratterizzano ODVWUXWWXUDPXWHYROHHFRQWUDGGLWWRULDGHOO¶RUL]]RQWHGHLVLJQLF ambiti del reale. Tale scenario evidenzia una crisi paradigmatica, per la quale le collettività umane debbono "attrezzarsi" per far fronte all'inadeguatezza prodotta dalla trasformazione dei sistemi di conoscenza. Emerge la necessità di "cambiare FXOWXUD´GL ULGHQLUH FLRq L SDUDGLJPL FKH IXQJRQR GD FDWHJRULH LQWHUS della realtà e, dunque, da strumenti di costruzione e di accesso alla realtà stessa. 4XHVWHFRQVLGHUD]LRQLFRLQYROJRQRLQPDQLHUDVLJQLFDWLYDLOVLVWHPD come sistema che integra una pluralità di agenzie ed istituzioni (famiglia, scuola, XQLYHUVLWjGHOODUHVSRQVDELOLWjGLSUHVHQWDUHSURJHWWLGLRULHQ allo sviluppo di una capacità di scelta formativa e professionale, che sappia riconoscere il carattere generativo di percorsi di vita e di aspettative per il quale ogni individuo diviene singolare (de Mennato P., 2005) e nello stesso tempo consapevole del proprio ruolo attivo e della propria responsabilità nella costruzione dei sistemi di accesso al reale.

/D FRPSOHVVLWj PRGLFD]LRQH GHOO¶HSLVWHPRORJLD FRQWHPSRUDQHD ODT ratterizzata dalla crisi della nozione triadica di causalità (von Foerster H., 1986), per la quale ponendo in rapporto cause ed effetti tramite leggi di natura o principi assoluti diviene possibile individuare un ordine naturale che consenta di prevedere gli effetti da un qualunque insieme di cause - determina l'affermarsi di modelli di conoscenza locali, situati, sensibili al contesto; la realtà abbandona lo statuto di oggettività e di assolutezza ed assume un valore relativo ai sistemi osservativi che la GHQLVFRQR0RULQ(HVVDqLQWDOVHQVRLOULVXOWDWRGLYLVLRQLGHOPRQG interiorizzate all'interno dell'esperienza sociale e culturale. Ciò che quindi diviene reale e possibile, anche in termini concreti, riguarda la capacità degli individui di

33 Ricercatore di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Napoli Parthenope.

immaginare una realtà, piuttosto che un'altra: più gli strumenti di rappresentazione del mondo in termini culturali sono complessi, più diviene complessa la realtà stessa e, dunque, il sistema delle strade e delle scelte possibili in essa contenute; la FRPSUHQVLRQHHODJHVWLRQHGHOODUHDOWjFRPSOHVVDSDVVDGXQTXHSHUODGHQL]LRQH di modelli interpretativi complessi.

Le culture e le istituzioni che ne sono espressione sono l'esito di una costruzione di VLJQLFDWRDJLWDGDJOLLQGLYLGXLHFULVWDOOL]]DWDLQIRUPHFRQYHQ]LRQDOLGLSHQVLHUR che assumono il valore di sistemi di interpretazione e, quindi, di accesso al reale. La cultura, cioè, pur sovrastando i soggetti che la compongono, è in ogni caso una FUHD]LRQHGHLVRJJHWWLVWHVVL5LGHQLUHTXLQGLLVLVWHPLGLVLJQLFDWRFXOWXUDOL che governano il rapporto tra individuo e realtà, allo scopo di contribuire alla risoluzione dei problemi di gestione della complessità, tipici dell'epoca contemporanea, implica un intervento sui percorsi soggettivi di costruzione di conoscenza, intendendo questi ultimi come parti di un processo più ampio, che si compie nella costruzione e nella condivisione di nuove forme di pensiero, le quali, maturate e condivise all'interno di comunità culturali, divengono lo strumento di un possibile superamento degli attuali paradigmi.

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 DOODVFHOWDXQDSRVL]LRQHFULWLFDIRQGDWDVXOODFRVFLHQ]DGLVpHVXOORVWDWXVGHOVDSHUHTXHVWRWLPRHVFOXGHODSRVVLELOLWjGLGHOHJDUHDOOHVWHUQRSHUODGHQL]LR ne 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 SHUVpLQQDQ]LWXWWRHSRLSHULRQGLHUDSLGLPXWDPHQWLFLzVHPEUDFRVWLWXLUHXQRELHWWLYR tivo non secondario nella orchestrazione di strategie orientative.

La risoluzione dei problemi di gestione della complessità, tipici dell'epoca contemporanea, implica, dunque, una attenzione ai processi da cui derivano le rappresentazioni del reale che, all'interno delle relazioni socio-culturali, assurgono al ruolo di modelli di conoscenza e forme di pensiero condivise: un ritorno al soggetto, LQWHVRFRPHDJHQWHSULQFLSDOHGHOODFRVWUX]LRQHGHOVLJQLFDWRGD le rappresentazioni del reale, rende possibile la costruzione di modelli innovativi di conoscenza e di forme di pensiero alternative.

Su queste premesse trova fondamento l'esigenza di elaborare percorsi formativi QDOL]]DWLDOODFDSDFLWjGLJHVWLUHHGRULHQWDUHVHVWHVVL per la costruzione di progetti di vita e professionali; essere in grado di orientarsi significa in tal senso essere in grado di operare scelte con l'esercizio critico del sapere. Tale capacità riguarda in senso molto stretto il WHPDGHOOLGHQWLWjSRLFKpTXHVWXOWLPDLQTXDOLWjGLOWURFRJQLWLYRJXLGD si esistenziali e i progetti di vita: il rapporto profondo tra progetto di vita e progetto formativo rappresenta il raccordo che pone in relazione i nessi costruttivi e costitutivi che tengono insieme l'identità personale come filtro che crea (de Mennato P., 2005).

La maggior parte delle condizioni e dei problemi che caratterizzano la vita quotidiana, la realtà individuale e collettiva, chiamano, quindi, in causa i sistemi di sapere che abbiamo acquisito per dare senso all'esperienza (Cunti A., 2008); questo determina ciò che siamo, ciò che aspiriamo ad essere, il modo in cui ci poniamo in relazione con gli altri, la nostra identità (Serino C., 2001). L'identità rappresenta, allora, l'esito di una costruzione prodotta all'interno di un sistema di sapere; l'identità plasma, a sua volta, la realtà sociale e dai significati consolidati di tale realtà. A sua volta, l'identità racchiude ed elabora il sistema di sapere in cui qDQGDWDGHQHQGRVLHFRVuGLYHQHQGRWURFRJQLWLYRFKHRULHQWDOHVFH /LGHD]LRQHGLXQSURJHWWRGLYLWDqIRQGDWRTXLQGLVXOVHQVRGLVpVXOOLGH individuale della propria posizione nei confronti dell'esperienza, la quale può essere più o meno consapevole (Lo Presti F., 2005); dal grado di tale consapevolezza dipende la possibilità di comprendere e guidare la proprie azioni e scelte all'interno di un percorso ricorsivo di cambiamenti che costituisce l'arco di vita.

GLYVWDVXOODSURSULDYWDHVVDFRQVHQWHFLRqGLFRVWUXXUHVLJQLFDW GLFLzFKHDFFDGHVHFRQGRWUDLHWWRULHVSHFLFKHFKHVRQROHVLWRGL FROORFD]LRQHGHOVpLQUHOD]LRQHFRQLOFDPELDPHQWR/LGHQWLWjVLQX

cambiamento, pur fondando la propria essenza nella ricerca della stabilità. Questo apparente paradosso conduce gli individui, spaventati dal nuovo, a rivendicare appartenenze antiche e a produrre forme di ostilità fondate sulla difesa dell'identità: di fronte allo spaesamento identitario prodotto dall'epoca post-moderna prorompe ODWHQGHQ]DDFKLXGHUVLHDULYROJHUVLDOOHFHUWH]]HGHOSDVVDWR%DXPDQ= FLzqFRPSUHQVLELOHSRLFKpODVRSUDYYHQ]DKDELVRJQRGLFHUWH]]HSHUO¶DFFHVVR DOUHDOH7XWWDYLDODVILGDFRQFUHWDGHOO¶HSRFDFRQWHPSRUDQHDULJXDUGDSURSULRLOOD capacità di guardare avanti, piuttosto che al passato, di rischiare cioè tramite il confronto con il nuovo che, pur aprendo fratture nell'orizzonte delle certezze, costituisce proprio in ragione di esse l'elemento cardine su cui si sviluppano i processi costruttivi dell'identità.

In epoca post-moderna, quindi, il problema dell'orientamento come esito di un GLYHQLUHGHOO¶LGHQWLWjVLFRQFHQWUDVXOUDSSRUWRWUDVpHFRPSOHVVLWjFRPHVYLOXSSR l'accettazione e la gestione del cambiamento. Emerge, dunque, in maniera evidente la necessità di costruire percorsi di conoscenza del proprio io profondo, come ricerca di unità in una realtà disunita, il quale trae dall'impossibilità di essere realmente WDOH OD ULVRUVD SHU OD ULFHUFD VWHVVD &RPSUHQGHUH OD GLPHQVLRQH ÀXWWXDQWH GHOOD SURSULD LGHQWLWj LPPHUVD QHOOD UHWH FRPSOHVVD H YDULDELOH GL PXWDPHQWL FKH FD QLVFRQR O¶HVSHULHQ]D QRQ HTXLYDOH TXLQGL D FRVWUXLUH XQ VHQVR GL Vp VWDELOH PD VLJQL¿FD VDSHUH FRPSUHQGHUH OD]LRQDUVLFRQODUHDOWjDFFHWWDQGRODÀXLGLWjHODIUDPPHQWD]LRQHGHOVpFRPHSXQWRGLIRU]DSLXWWRVWRFKHGLGHEROH]]DULVSHWWRDGXQDUHDOWj che non chiede più ai soggetti di essere stabilmente collocati, ma di attrezzarsi alla ÀHVVLELOLWjDOODPXWHYROH]]DDOODULFRQYHUVLRQHGLVp%DXPDQ= Ciò non implica che la stabilità non sia il carattere centrale dell'identità. Il senso di XQLWDULHWjHFRQWLQXLWjGHOVpFRUULVSRQGHDGXQLQVRVWLWXLELOHSXQWRGLULIHULPHQWR una base da cui prendere le mosse verso la vita sociale e le relazioni interpersonali" (Remotti F., 1996); in esso risiede il fondamento delle proprie capacità di confronto e di controllo. Del resto, ciò che consente agli individui di progettare un futuro riguarda proprio la possibilità di riferirsi a se stessi come continui ed, in qualche PRGRLPPXWDELOL7XWWDYLDRJQLLQGLYLGXRFUHVFHHFDPELDSHUFKpO¶DPELHQWHLQ FXLHJOLYLYHFDPELDRPHJOLRSHUFKpODWUDVIRUPD]LRQHFRPHDJHQWHGHOO¶HVSH ULHQ]DLQHVWHHQWUDPELLQXQDGLQDPLFDULFRUVLYDHGLLQÀXHQ]DUHFLSURFDFRQ- VHJXHQ]DFLzFKHHQWUDLQJLRFRqLOUDSSRUWRWUDLGHQWLWjFRPHFRVWUXFRJQLWLYH

sistema interpretativo della realtà (costruito socio-culturalmente), ed esperienza, FRPHÀXVVRGLHHQWLHVWHUQLFKHWUDVIRUPDLOFRQWHVWRGLYWDLOR relazioni) e mette, pertanto, costantemente alla prova la capacità trasformativa e DGDWWLYDGHOO¶LGHQWLWj VWHVVD LO FRQFHWWR GL Vp QRQ q VFLQGLELOH e dall'esperienza. Per essere ed esserci è, dunque, fondamentale crescere nella caSDFLWjGLJHVWLRQHGLVpFRPHFDSDFLWjGLULFROORFDUVLFULWLFDPHQW mente, riconoscendo che l'esito della collocazione sia un evento interno, cioè dato dal mettere in discussione i sistemi di sapere che attraverso i nostri atti costruiscono ciò che siamo ed i vincoli delle nostre possibilità.

/DIRUPD]LRQHDOODFRQVDSHYROH]]DGLVpLPSOLFDDOORUDXQDULÀHVVLRQH namiche di costruzione dell'identità, cioè, su quei processi complessi di natura cognitiva, sociale e culturale che sostanziano l'esperienza e che implicitamente GH¿QLVFRQR LO VLVWHPD GL UHJROH H GL YQFROL HQWUR FXL VL VYLOXSSDQR L S formazione degli individui. Costruire nuove percorrenze, all'interno di una realtà complessa, equivale pertanto a concentrarsi su quei processi mentali, alimentati dalla dimensione socio-culturale, che non solo testimoniano una capacità reattiva GHOO¶DPELHQWHFRPHDWWLYLWjGLFODVVL¿FD]LRQHHGLRUJDQL]]D]LRQHGHO che una essenziale capacità costruttiva, che ha una valore attivo di anticipazione e, dunque, determinante rispetto agli esiti della costruzione stessa. Il corso delle scelWHFKHGH¿QLVFHXQSHUFRUVRGLYLWDqGDWRGXQTXHQRQVRORGDHOHPHQWLF che delimitano il panorama offerto da una realtà oggettiva, ma in maniera determinante dall'ordine e dall'organizzazione soggettiva delle esperienze nel mondo del nostro esperire.

L'intento di una ricerca e di una azione di natura pedagogica è, dunque, quello di DWWLYDUHSURFHVVLFULWLFRULÀHVVLYLVXDOLGLQDPLFKHQHOO¶LGHDFKH FKLDUHSHUODFRQ¿JXUD]LRQHGLSHUFRUVLGLRULHQWDPHQWRIRUPDWLYRFRQ soggetto e sull'attivazione di capacità di gestione del cambiamento come capacità di operare scelte coerenti rispetto ai bisogni personali di espressione e di realizza]LRQHGLVp&zLPSOLFDFRQGXUUHXQDULÀHVVLRQHVXOORULL]]RQWL-HRULFLH ORJLFLFKHDWWXDOPHQWHFRVWLWXLVFRQRQRVIRQGRSHUODGH¿QL]LRQHGL al tema dell'orientamento che si concentri sull'idea di identità come costruzione socio-culturale da cui derivano i sistemi di sapere che implicitamente costruiscono la realtà e, dunque, orientano le scelte.

Sul piano teorico-epistemologico, questo comporta necessariamente uno sforzo della pedagogia nella direzione di una interdisciplinarietà che, oltre che apparire coerente con le necessità di ricerca emergenti sullo sfondo della complessità, diviene necessario nel tentativo di costruire percorsi formativi e strategie di intervento FKH SRVVDQR GLMQLUH VLJQLFDWLYDPHQWH HIFDFL DWWUDYHUVR XQ HVHUFL]LR GLDOHWWLFR che coinvolge la pluralità delle discipline in grado di offrire direzioni possibili per la comprensione e la gestione delle dinamiche in oggetto.

Su tali premesse, l’azione di ricerca auspicata si concentra sulla progettazione e VXOO¶DWWXD]LRQH GL SHUFRUVL ULÀHVVLYL IRUPDWLYL HG DXWRIRUPDWLYL ¿QDOL]]DWL DOOD FRQVDSHYROH]]D GL Vp SHU OD JHVWLRQH UHVSRQVDELOH GHO FDPELDPHQWR H SHU OD SURgettazione critica del futuro. L’intervento formativo assume, in tal senso, un valore GL PHGLD]LRQH WUD L SURFHVVL GHFLVLRQDOL SHUVRQDOL H OH SURVSHWWLYH GL VLJQL¿FDWR che guidano tali processi. Ciò implica favorire nei soggetti l’esercizio del dubbio e dell’operazione di validazione che ne consegue; si tratta di un processo che, SDUWHQGR GDOO¶LGHQWL¿FD]LRQH GL XQ SUREOHPD FRPH GXEELR VXOOD UHDOWj SDVVD SHU RSHUD]LRQL GL YHUL¿FD H GD SURGDGDQ XQD ULFRVWUX]LRQH GHO VLJQL¿FDWR RSHUDWD VXOOR sfondo di una posizione responsabile, critica e consapevole.

L’azione formativa si concentra, allora, sull’identità come primo tassello fondamentale della costruzione socio-culturale da cui derivano i sistemi di sapere che costruiscono le versioni del mondo che abitiamo: lavorare sull’identità, implica ODYRUDUH VXOOD FXOWXUD PRGL¿FDQGROD GDO EDVVR´

La Ricerca azione partecipativa per la formazione degli operatori

di Giovanna Del Gobbo

La RAP nel progetto Fiorir

La formazione degli insegnanti e degli operatori realizzata attraverso il Progetto)LRULUVLqFRQ¿JXUDWDFRPHD]LRQHGDOODIRUWHYDOHQ]DLQQRYDWLYDLQFRH il contesto nel quale si è inserita, ovvero la costruzione di un sistema territoriale di orientamento.

L'integrazione di diverse strategie formative, dalla lezione frontali alla partecipazione a laboratori, dalla formazione a distanza alla sperimentazione sul campo, qVWDWDVRVWHQXWDGDXQDVFHOWDGL¿ORFRQGXWWRUHGDWRDOULFRUVR della ricerca azione partecipativa. Tale opzione metodologica è stata determinata dagli obiettivi stessi della formazione. Attraverso Fiorir non si intendeva realizzare un tradizionale corso di formazione in servizio, ma un percorso di aggiornamento mirato allo sviluppo delle competenze degli operatori territoriali, con particolare riferimento agli insegnanti, a sostegno della costruzione del sistema provinciale. Occorreva pertanto impostare un percorso che consentisse agli operatori coinvolti di acquisire consapevolezza del proprio ruolo all'interno del sistema e, in coerenza, acquisire o rafforzare le conoscenze e le competenze necessarie a svolgerlo, ma anche a prendere coscienza dei propri bisogni formativi. Occorreva inoltre poter mettere in relazione i saperi degli insegnanti, tra loro e con altri professionisti; occorreva valorizzare le esperienze di orientamento realizzate e in atto e capitalizzarle come buone pratiche in funzione della individuazione e realizzazione di nuove e adeguate risposte ai problemi di orientamento che il territorio esprime.

1RQVLWUDWWDYDGXQTXHGLIDUHDFTXLVLUHSHUVRPPDWRULDLQIRUPD]LRQLSU agli insegnanti e agli operatori, ma di aiutarli a costruire e/o decostruire personali strutture di conoscenza funzionali a saper affrontare le problematiche dell'orientamento in un sistema locale.

$OO¶LQWHUQR GL TXHVWD SURVSHWWLYD RELHWWLYR SHGDJRJLFR q GLYHQWD

34 Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei Processi culturali e formativi dell'Università di Firenze.

«in funzione delle trasformazioni di precedenti strutture di conoscenza prodotte nell'ambito dell'agire e del conoscere individuali, facendo leva sul riconoscimento DXWRULÀVVLYRGHOO¶LQDGHJXDWH]]DGLWDOLVWUXWWXUHGLIURQWHDQXRYHVROOHFLWD]LRQL ambientali» . In questo senso, l'insegnante, come soggetto in formazione avrebbe dovuto assumere il ruolo di "gestore" della qualità dei propri apprendimenti, trasformando non solo se stesso, a partire dalle conoscenze e dalle competenze acquisite in risposta ai problemi dai quali è scaturita la sua domanda di formazione, ma agendo sulle condizioni e sui contesti dell'apprendimento stesso.

La ricerca azione partecipativa è stata ritenuta la metodologia più adeguata a queste esigenze, per tutta una serie di caratteristiche che la contraddistinguono. È infatti una metodologia di ricerca orientata non solo all'esplorazione di un fenomeno, ma al cambiamento e ha esiti trasformativi; è ricerca per agire, non solo ricerca SHUVDSHUHQRQVYOSSDVRORFRQRVFHQ]HVXOSUREOHPDPDKDFRPHÀQDOLWjOD risoluzione del problema, sia in termini di spiegazione di fatti, che di progettazione di interventi. È una metodologia che consente di far acquisire ai partecipanti ad un'azione formativa un approccio di ricerca nel porsi di fronte ai problemi: come PHWRGRORJLDGHOODULFHUFDQHOFDPSRGHOO¶HGXFD]LRQHVLSUHÀJJHLQIDWWLGLVXSHUDUH un modello di conoscenza della realtà educativa che vede i ricercatori impegnati sul fronte della ricerca e gli operatori impegnati sul fronte delle pratiche, consentendo di sviluppare forme di collaborazione tali da garantire aderenza ai problemi HDLFRQWHVWLFRQFUHWLHQHOORVWHVVRWHPSRDPLUDUHDOULJRUHGHLSURFHGLPHQWL e dei risultati della ricerca. Nel contempo la ricerca azione partecipativa è una metodologia che non persegue solo lo scopo di aumentare la conoscenza dei diretti interessati rispetto a eventi, dinamiche, problemi del contesto reale, ma porta DGLQGLYLGXDUHHSURJHWWDUHVROX]LRQLDGDSSOLFDUHHYHULÀFDUHHYDOXWDUQHO¶HVLWR trasformativo. Questi caratteri, che hanno permesso e di fatto realizzato lo sviluppo della ricerca azione nel campo delle scienze dell'educazione, all'interno delle TXDOLqVWDWDDVDJRPDWDPDJJLRUPHQWHULVSHWWRDGREHLWWLYLHVWUD intervento, hanno indirizzato ad un suo utilizzo nel percorso formativo di Fiorir. La ULFHUFDD]LRQHSDUWHFLSDWLYDqVWDWDFRQVLGHUDWDHIÀFDFHSHUUHDO laboratoriale ai saperi e una loro integrazione, in un contesto educativo aperto e articolato, quale una formazione in servizio: una formazione che richiede di lavorare sulle pratiche, di valorizzare le proprie esperienze, di far circolare i saperi e di metterli in relazione tra professionalità differenti.

Metodologia di ricerca e metodologia di formazione

La ricerca azione rappresenta la forma più strutturata, ma anche più innovativa GHOODULFHUFDSDUWHFLSDQWHHGqFDUDWWHUL]]DWDGDOODÁHVVLELOLW e valorizzazione dell'imprevisto, attraverso un processo dinamico circolare di rideÀQL]LRQHFRVWDQWHGHOSURSULRSURFHGHUHLQULVSRVWDDOOHVROOHF di realizzazione.

È importante considerare che all'interno della ricerca azione partecipativa, la validità dei saperi su cui si snoda l'attività educativa, da quelli esperienziali a quelli VSHFLÀFLHWHFQLFLQRQqGDWDGDOODORURSRVL]LRQHGLSRWHUHPDGDOO

35 Santoianni F., Striano M., *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Napoli, Laterza, 2003, pag. 75

36 Sviluppatasi negli ultimi decenni nel dibattito scientifico e nella pratica educativa, la ricerca azione, o ricerca intervento, fa parte di quegli indirizzi che a partire dagli anni Sessanta hanno privilegiato la ricerca qualitativa nello studio dei fenomeni sociali. Si rimanda nello specifico a Orefice P. *La ricerca azione partecipativa. Teoria e metodo di relazione*, Voll. 1 e 2, Napoli, Liguori, 2006.

37 Nelle scienze dell'educazione, la ricerca azione è nata nel campo dell'educazione degli adulti, in particolare quella non formale; si è poi sviluppata anche nel campo dell'educazione giovanile, scolastica ed extrascolastica. Sul versante dell'educazione scolastica ed extrascolastica la ricerca azione si collega sia al filone legato al movimento internazionale delle scuole nuove, attraverso l'attivismo degli anni Cinquanta, sia con il vasto movimento che dalla fine degli anni Sessanta ha sempre più posto l'accento sulla didattica come ricerca. L'educazione scolastica ed extrascolastica e l'educazione degli adulti hanno cominciato a mettere in comune la rispettiva esperienza sulla ricerca azione quando, negli anni Settanta e ancor più nel decennio successivo, si sono incontrate nell'approccio territoriale: la RAP trova così la sua giustificazione teorica anche nella teoria locale dell'educazione e una sua collocazione istituzionale nel sistema educativo locale. L'apertura in educazione da un'impostazione scuola-centrica alla nozione di territorio, consente di interpretare ulteriormente la ricerca azione come metodologia di riferimento di un intervento di educazione formale e non formale rivolto ai giovani o agli adulti o ad ambedue, all'interno di una comunità locale e, dunque alla possibilità di riconoscere come contesto formativo anche l'ambiente, naturale e antropizzato. Tuttavia la ricerca azione, che è stata prima realizzata in educazione e poi teorizzata pedagogicamente, si configura come metodologia caratterizzata da un forte gradiente innovativo, pur nel riconoscimento della necessità di un maggior consolidamento sotto il profilo epistemologico. Sicuramente un riferimento in questo senso sono i due volumi di P. Orefice già citati.

risolutivo dei problemi affrontati e l'intervento educativo, muovendo da un proble-
PDVSHFLƒFRFKHLQ\HVWHLOVRJJHWWRHODVXDUHDOWjQRQVYLOXSSDVDSHULIUDPPHQWDUL
e separati, ma li tiene tra loro relazionati attorno al problema da risolvere.

Al termine di un percorso di ricerca azione partecipativa ciò che appare deter-
PLQDQWHqODYHULƒFDFKHVLDDYYHQXWDODFRPXQLFD]LRQHHLQWHJUD]LRQHGHLVDSH-
ULWUDTXHOOLLQL]LDOLHTXHOOLGLDUULYRFRPHFRQGL]LRQHQHFHVVDULDGHOO¶HIƒFDFLD
GHOO¶D]LRQHHGXFDWLYDDOƒQFKpSURGXFDFDPELDPHQWR

La RAP ha trovato crescente applicazione nella pratica educativa ed in partico-
ODUHQHOODHGXFD]LRQHGHJOLDGXOWLSHUFKpQRQLQFHQWUDWDVXXQDWHRULDHSUDWLFD
educativa di tipo trasmissivo, ma basata su un'idea di educazione che chiama in
causa la dimensione indagativa propria di qualunque atto conoscitivo, in assenza
della quale non si genera apprendimento e i saperi prodotti non sono il risultato
GLXQDFRVWUX]LRQHSHUVRQDOHGLVLJQLƒFDWLPDHVLWRGLXQDFRFRVWUX]LRQH(¶XQD
metodologia che implica un approccio olistico, o sistemico, alla complessità del
processo educativo, che rimanda alla complessità del reale e che richiama quindi
un'idea di "sapere" non acquisito solo attraverso un procedere razionale, ma attra-
verso ogni altra forma esplorativa della realtà, coinvolgendo e valorizzando forme
di apprendimento percettivo, emotivo, fantastico. Realizza il passaggio da un tipo
di indagine osservativa ad una partecipativa e trasformativa, per questo la ricerca-
D]LRQHSXzHVVHUHGHƒQLWDFRPHXQDIRUPDGLHGXFD]LRQHGHJOLDGXOWLFKHWHQGHD
promuovere lo sviluppo dei gruppi, delle comunità, delle organizzazioni.

Considerata all'interno di percorsi di formazione permanente per gli operatori, la
metodologia della ricerca azione partecipativa può essere considerata come moda-
lità in grado di rendere il soggetto capace non solo di acquisire competenze per la
soluzione dei personali bisogni formativi, ma anche per incidere, trasformandole,
sulle condizioni educative stesse, può favorire la maturazione della consapevolezza
di poter agire sul reale per cambiarlo. Un apprendere per agire in modo consapevo-
le, per trasformare, per produrre cambiamento che non ha solo ricadute sui singoli
soggetti in apprendimento, ma sul "gruppo" e quindi sulla "comunità" attraverso
un percorso di conoscenza partecipata, che è alla base di un corretto apprendimento
organizzativo.

38 P. Orefice, op.cit., vol. 1, pp.78-79

-
porto tra ricerca pedagogica, intervento educativo trasformativo e tra sviluppo
delle conoscenze e acquisizione consapevole e responsabile del proprio ruolo di
professionista che opera in un organismo, che interagisce con un contesto.

La Ricerca Azione Partecipativa si caratterizza per la sua duplice dimensione di
FRPHULFHUFDFULWLFRULÀHVVLYDFKHqSURSULDGHOO¶LQGDJLQHSHGDJRJLFDHGL
LWLQHUHQHOORVSHFLƒFRIHQRPHQRVRFLDOHGLFRVWUX]LRQHGHLVDSHUL

Questa metodologia sta trovando crescente applicazione nella pratica di formazione
GHOL¿FDPDWRULLQWXUQRHIƒFDFHQHOUHDOL]]DUHXQDSSURFFLRODERUDWRU
WHUULWRULDOLHFRQWHVWXDOLVSHFLƒFL6LGHOLQHDLQIDWWLFRPHSURFHVVRY
te la partecipazione attiva delle persone che sono oggetto di intervento, valorizza le
conoscenze pregresse acquisite in contesti di lavoro e di vita, le esperienze.

Ciò che la caratterizza è anche la dimensione interpersonale che sostiene il modello
della ricerca e dell'intervento: in tutto il percorso di realizzazione del progetto for-
PDWLYRGDOO¶LQGLYLGXD]LRQHGHOSUREOHPDDOODYDOXWD]LRQHƒQDOHGHOO¶
tutti i soggetti coinvolti sono co-protagonisti del percorso in atto. È dall'interazio-
ne tra gli operatori in formazione, che nel contempo sono direttamente coinvolti
nell'azione educativa, e gli eventuali esperti che intervengono nel processo, attenti
DGXQDDQDOLVLORJLFDPHQWHHVFLHQWLƒFDPHQWHFRUUHWWDGHOIHQRPHQR
competenze disciplinari, che si sviluppa una comunicazione tra saperi differenti.
La reciprocità dei contributi e delle risorse e la circolarità del rapporto tra teoria
e pratica., contribuisce a costruire nuove conoscenze. Tutti i soggetti partecipano
PHWWHQGRLQFDPSRFRPSHWHQ]HHULVRUVHVSHFLƒFKHGHOSURSULRUXROR
modo di essere. Tutti contrbuiscono alla lettura, all'analisi, alla interpretazione del
SUREOHPDHDOODHODERUD]LRQHGHOODSURSRVWDULVROXWLYDƒQDOL]]DWD
ne ed al miglioramento dell'organismo di appartenenza e del sistema locale che ne
rappresenta il contesto.

Ricerca azione partecipativa e costruzione di saperi

/DULFHUFDD]LRQHSDUWHFLSDWLYDVLFRQVLGHUDQRLSRLDGD2UHILFH,DOOD
VLGQDGOOSLFRPSOULVVLRQLVOODPRGROLDSzVVULVFULDD
tutti gli effetti negli approcci metodologici che fondano il proprio funzionamento

sulla relazione dei saperi postulata dalle teorie del potenziale di conoscenza . I saperi, esito elaborativo delle differenti strutture cognitive preposte, biologicamente e socioculturalmente, alla loro costruzione, a loro volta, proprio attraverso questo DSSURFFLR PHWRGRORJLFR VL SUHVHQWDQR VL PDQLIHVWDQR QHOOD SURSULD ¿VLRQRPLD VSHFL¿FD QHOOR URVVL YLOXSSR HQHOOD DORUR WUDVIRUPD]LRQH /D 5$3 YLHQH LQIDWWL GH¿nita come metodologia che «integra le tre variabili che presiedono al processo naturale di costruzione delle conoscenze personali: il metodo dell'indagine, proprio del pensiero, il metodo della partecipazione proprio del sentire e il metodo del fare attraverso cui i domini conoscitivi entrano in relazione con la realtà esterna. La scelta di tale tipo di approccio metodologico è nella capacità della ricerca azione partecipativa di ricostruire, inserirsi e far sviluppare il processo formativo come attualmente si presenta nei soggetti che entrano in formazione: al riguardo essa si FROORFD QHJOL RULHQWDPHQWL VFLHQWL¿FL GHOOD SHGDJRJLD PRGHUQD H FRQWHPSRUDQHD GL adottare metodi educativi naturali, che siano in grado di cioè di rispettare a valorizzare le caratteristiche e le dinamiche interne allo sviluppo del soggetto stesso» .

1HOOD VX ULÀHVVLRQH 2UH¿FH LVROD VPRQWD H VSLHJD OD GLPHQVLRQH LQGDJDWLYD partecipativa e operazionale. L'esame di come si snodano in maniera integrata e unitaria le tre componenti costitutive del procedere della mente (indagativa, partecipativa e operazionale), trova una sua correlazione con i tre elementi costitutivi della RAP (ricerca, azione e partecipazione) e si collega alle strutture cognitive del sentire e del pensare, caratterizzanti il processo formativo del soggetto.

Attraverso la sua declinazione della RAP, e in linea con la sua posizione sul poWHQ]LDOH LQWHJUDWR GL FRQRVFHQ]D 2UH¿FH VHPEUD GXQTXH LSRWL]]DUH OD SRVVLELOLWj di procedere parallelamente ad un riscontro applicativo delle teorie del potenziale conoscitivo, in quanto teorie del processo formativo del soggetto, attraverso una metodologia che, allineata al modello di funzionamento della mente, sia in grado di inserirsi in tale processo, offrendo l'opportunità di comprenderlo in profondità e di vedere l'azione formativa lavorare dall'interno piuttosto che agire solo dall'esterno del soggetto, o meglio di mettere in condizioni il soggetto di lavorare su e con il proSULRSRWHQ]LDOHSHUFRVWUXLUHHULHODERUD]LRQLVLJQL¿FDWLYHELOLGHO

Tuttavia il processo di creazione dei saperi si caratterizza anche per l'integrazione di quelle che sono state e sono considerate, nelle ricerche sul funzionamento della mente, come tre aspetti delle facoltà mentali o come tre capacità distinte e separate: cognizione, affetto (emozione) e conazione (motivazione). Cognizione, emozione e motivazione sono riconosciute e chiamate in causa nel procedere dell'elaborazione creativa dei saperi da parte dei soggetti. Queste tre componenti, caratteristiche GHOSURFHGHUHGHOODPHQWHVRQRGLIDWWRSUHVHQWLQHOODULÀHVVLR HQHOODGH¿QL]LRQHPHWRGRORJLFDDOO¶LQWHUQRGHOODTXDOHWURYDHVSO anche la componente dell'azione, come esplicito riconoscimento del ruolo del soggetto nel processo di costruzione della conoscenza e come espressione "dell'azione e retroazione" con l'ambiente nel procedere della conoscenza . L'idea stessa

39 Orefice P., *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Roma, Carocci, 2001; Orefice P., *La formazione di specie. Per una pedagogia della liberazione del potenziale conoscitivo tra il sentire e il pensare*, Milano, Guerini, 2003

40 P. Orefice, Pedagogia, cit., p. 148

41 «Il soggetto si attiva, è coinvolto nel suo campo motivazionale e rappresentativo della realtà; ma è quando […], passa a smontare la situazione poco chiara che impatta e a rimontarla in termini conoscitivi, di qualunque tipo di conoscenza si tratti, che prende via via corpo il sapere che prima non c'era e che ora è vivo e capace di rispondere ad un certo genere di questioni. E un modo specifico di configurarsi del sapere creativo […] la natura indagativa della elaborazione dei saperi inediti, alimentandosi dei problemi che di volta in volta l'esperienza ambientale pone, permette al soggetto di esplorarli, e quindi di arricchire il suo sistema di interpretazione della realtà, e nello stesso tempo di risolverli, saggiando in tal modo la congruenza e l'efficacia degli apprendimenti realizzati» Questo brano è tratto da P. Orefice, *Didattica dell'ambiente. Guida per gli operatori della scuola, dell'extrascuola e dell'educazione degli adulti*, La Nuova Italia, Firenze, 1993, p. 57. Il volume, all'interno del quale viene proposta la RAP come metodologia per attività di educazione ambientale secondo una logica laboratoriale, rappresenta un punto di riferimento nell'itinerario di ricerca di Orefice, anche rispetto alla elaborazione teorica della metodologia.

42 Il ruolo dell'agire appare in coerenza con la funzione adattiva della cognizione, nella considerazione della continuità soggetto-ambiente nel processo di costruzione di conoscenza. Inoltre in Orefice il carattere attivo del conoscere viene messo in stretta relazione con il movimento come carattere dei saperi emozionali: «la mobilitazione, emozionale, appunto, dell'organismo, nasce dalle informazioni che uno o più sensi […] trasmettono direttamente al cervello […] Questo movimento emozionale che toglie dallo stato di quiete il nostro organismo e lo mette in stato di allerta […] è dunque finalizzato a un suo movimento all'esterno […] Il movimento che muove il soggetto da una parte all'altra lo porta ad adottare le strategie necessarie per conservare e trasmettere se stesso nel duplice senso di una vita biologica e della vita psichica in una società e cultura data […] Le strategie emozionali, sotto la spinta univoca del piacere che attira e del dis-piacere che

di creazione di saperi implica e sottolinea la dimensione attiva del soggetto, che elabora e non registra conoscenze, ed è protagonista del processo. Il carattere attivo chiama in causa la necessaria originalità delle conoscenze, che vengono sviluppate in termini di risposte a bisogni di apprendimento generati dalla necessità del soggetto di costruire percorsi viabili nella propria interazione con il contesto. Se l'apprendimento nasce come risposta a problemi e, dunque, si sviluppa da una non conoscenza che richiede di essere "risolta", è possibile individuare nel processo creativo una impostazione necessariamente indagativa: il problema per essere risolto ha bisogno di essere esplorato, scomposto, analizzato, per stabilire ipotesi ULVROXWLYHHYHULFDUOHHYDOXWDUQHO¶HIFDFLD

Per sviluppare il carattere indagativo, nel processo di creazione di saperi, è necessario che la risposta al bisogno appaia funzionalmente legata alla dimensione motivazionale: non si attua conoscenza se non c'è coinvolgimento, se non è chiamato in causa il campo motivazionale del soggetto che lo porta ad agire, ad assumere una posizione di protagonismo nel prendere decisioni nella conduzione del percorso conoscitivo, nella selezione dei segni da interpretare, nella costruzione di nuovi prodotti di conoscenza. Se la situazione risponde al campo motivazionale del soggetto che vi trova le risposte ai suoi problemi, il processo generatore dei saperi diHQWDRSHUDWLYRHVLUHDOL]]DQDSSUHQGLPHQWRVLJQLILFDWLYR,OSURFHGHUHFUHDWLYRH costruttivo di nuovi saperi, richiede inoltre l'attivazione dei saperi di cui il soggetto è portatore: nell'impattare un segno non conosciuto e per entrare in relazione con esso, vengono attivati i codici di interpretazione che già sono posseduti, di natura non solo razionale, ma anche emozionale, legati e integrati nella loro dimensione ELRSVLFKLFDHVRFLRFXOWXUDOH6RORVHO¶DSSUHQGLPHQWRVLFRQILJXUDFRPHFRQWLQXLWj e arricchimento dei modelli di rappresentazione della realtà già elaborati, si genera nuova conoscenza: da qui il necessario inserimento di saperi esterni al soggetto, la FRVLJQLILFDWLYLWjULVSHWWRDOSUREOHPDFRQRVFLWLYRqWXWWDYLDDWWULEXLWDGDOVRJJHWWR stesso che rielabora, metabolizza e crea nuovi saperi personali, attraverso un pro-

respinge, cercano di realizzare le azioni che meglio raggiungono lo scopo […] Il movimento come carattere attivo del conoscere non solo è suo risultato, ma è anche processo conoscitivo (ivi. pp. 64 -66).

43 Si tratta di fasi di un processo che corrispondono alle fasi del flusso metodologico della RAP.

e alla trasformazione delle precedenti strutture cognitive, con una totale «presa a carico» dei nuovi saperi integrati. Questo non implica che il procedere sia sempre lineare e privo di fratture, ma ogni passaggio da un dis-ordine conoscitivo ad un nuovo ordine, richiede l'attivazione e una ri-valutazione critica, dei saperi pregresVLGLFXLOVRJJHWWRGLVSRQHSHUVXSHUDUHOLPSDWWRFRQLOVHJQRFKHKD tale disorientamento e il loro collegamento con i saperi nuovi, che il procedere metodologico consente di mettere in campo.

Il procedere metodologico della RAP, articolato, ma strettamente integrato, nelle tre dimensioni della ricerca, dell'azione e della partecipazione, in relazione al SRWHQ]LDOHGLFRQRVFHQ]DULVSRQGHDGXQSUHFLVRÀXVVRQHOO¶D]LRQHHGN ricerca:

- SDUWLUHGDXQSUREOHPDFKHULHQWUDQHOO¶HVSHULHQ]DVLJQLILFDWLY formazione;
- GHFRGLILFDUHLOSUREOHPDFRQLVDSHULHPR]LRQDOLHUD]LRQDOLGXVRGHJ
- sull'analisi empirica dei saperi d'uso innestare l'analisi secondo "il punto di vista disciplinare";
- montare ipotesi interpretative del problema costruite con i saperi d'uso e con i saperi disciplinari;
- FRVWUXLUHHYHULILFDUHDSSOLFD]LRQLGHOOHLSRWHVLLQWHUSUHWDW problema sentito dai Learners;
- valutare i risultati delle applicazioni a conferma della validità o meno delle ipotesi risolutive del problema;
- adottare e utilizzare le soluzioni del problema;
- formalizzare il processo di indagine, di azione e di partecipazione e i risultati

contenuti disciplinari e del relativo punto di vista nei saperi personali.

44 La verifica e la valutazione possono essere considerai anche in termini di monitoraggio e autovalutazione, concetti che in ambito costruttivista richiamano anche le categorie di riflessività e metacognizione (Varisco A.M., op. cit., p. 24).

45 P. Orefice, Pedagogia, cit., pp. 184 - 185

2UH⊠HLQVHULVFHWDOH⊠VRPHWRGRORJLFRQHOORVFKHPDVHJ⊠HQWH

Ricerca (Logica del pensare)	Azione (Logica dell'agire)	Partecipazione (Logica del sentire)	Saperi del soggetto (In- Out)
Problema	Attivazione	Sensibilizzazione	Saperi pregressi
Analisi	Snodi delle azioni	Coinvolgimento	Saperi pregressi Saperi disciplinari
Ipotesi		Affezione	Saperi disciplinari + Saperi pregressi
Verifica		Soddisfazione	Nuovi saperi disciplinari del soggetto
Valutazione	Presa di decisione	Presa a carico	Saperi integrati del soggetto

Flusso metodologico della ricerca azione partecipativa

Nello schema la logica del sentire appare prioritariamente collegata alla dimen-
VLRQHSDUWHFLSDWLD⊠GHOFRQRVFHUH7⊠WWDLD2UH⊠FHSUHFLVDLQSLS⊠QWLGHOODV⊠
ULÀ⊠VVLRQHFRPHVLDQR©VLJQL⊠FDWLVHQVRPRWRULHGHPR]LRQDOLDGLPSULPHUHGL
coinvolgimento personale le forme del conoscere; la stessa razionalità umana, nelle sue espressioni storiche, trova nei domini del sentire la radice e la spinta per svilupparsi. Senza i saperi del sentire non vi sarebbe stata evoluzione degli stessi saperi del pensare».

46 ibidem

47 ivi, p. 183

del pensare nell'uomo, ma il processo di ricerca caratterizza anche il procedere elaborativo dei saperi emozionali e sensomotori: «nelle risposte emozionali […] vi è un'attività discriminatoria del potenziale conoscitivo, tenuto ad elaborare in tempo brevissimo interpretazioni utili al soddisfacimento dei bisogni primari per difendere e affermare la personale individualità ed appartenenza». I saperi e le conoscenze a cui il soggetto fa riferimento nel procedere investigativo per elaborare nuove risposte cognitive, sono infatti, sempre caratterizzati da una duplice connotazione emozionale e razionale, pur con gradienti diversi.

Pertanto la dimensione partecipativa appare «componente costitutiva del processo conoscitivo degli esseri umani [...] come condizione e alimento del conoscere. Il soggetto non crea suoi saperi se non è parte del processo di creazione». Dal punto di vista dello studio del processo formativo, la partecipazione viene ad essere intesa come dimensione propria del soggetto: fare leva sulla dimensione esperienziale del soggetto, chiama in causa i suoi sistemi di rappresentazione della realtà, sviluppati in termini di sapere del pensare e del sentire, come base della dinamica partecipativa, cioè del sentirsi ed essere "parte" di una nuova esperienza cognitiva, che rafforza il piano dell'individualità e della socialità. Si potrebbe affermare che

48 ivi, p. 181

49 «Quando hanno una connotazione più emozionale e sensomotoria e meno razionale, partecipano maggiormente del versante del sentire; in questo caso, più un sapere si muove verso il limite di questo versante, più aumenta la spinta emozionale rispetto alla lucidità razionale, fino ad arrivare al limite estremo in cui il sentire diventa talmente forte e totalizzante da cancellare ogni controllo della ragione […] Il processo inverso si attiva quando, spostandoci sull'altro versante, i saperi presentano un'impronta maggiormente razionale rispetto a quella emozionale e sensomotoria: in questo caso, man mano che il pendolo sale in quest'altro versante, ci troviamo di fronte saperi che passano, attraverso gradazioni successive, da una razionalità prevalente sull'emozionalità ad un pensiero in cui via via il sentire si riduce fino a scomparire quando si arriva al punto più alto della pendolarità, cioè alla razionalità pura […] Tra i due estremi, nella logica del pendolo, si collocano al centro le conoscenze che partecipano ugualmente della dimensione del sentire come di quella del pensare, generando un'intellettualità emozionale o un'emozionalità intellettuale che si alimenta a diversi gradi di intensità di ambedue le possibilità conoscitive umane […] possiamo affermare che le forme migliori della conoscenza competente sono quelle che maggiormente esprimono, alimentano e gestiscono la dimensione del sentire a fianco a quella del pensare» (P. Orefice, Pedagogia, cit. pp. 179- 180).

QHOOD SURVSHWWLYD GL 2UHFH OD GLPHQVLRQH SDUWHFLSDWLYD VX SLDQR PHWRGRORJLFR consente di esplicitare pienamente il coinvolgimento, globalmente inteso, del soggetto: il soggetto è "parte" del processo costruttivo della conoscenza, coinvolto nella sua unità di organismo dotato di un preciso potenziale conoscitivo. Tale sviluppo appare coerente con il valore che la partecipazione consente di attribuire al ruolo del soggetto in quanto protagonista del suo stesso processo di formazione e sviluppo.[50]

Il flusso RAP nel progetto di Grosseto

Il modello formativo è stato pertanto ideato e realizzato nel rispetto dei presupposti

50 In tal senso la partecipazione è sempre stata strettamente collegata all'idea di emancipazione e di empowerment e anche Orefice delinea le caratteristiche della «pedagogia della partecipazione» (P. Orefice, La ricerca azione, vol. I.,.cit., cap. 2). La dimensione della partecipazione nell'ambito della riflessione pedagogica è sempre stata strettamente collegata ai contesti di emarginazione sociale, politica, culturale: basti pensare ai lavori di Paulo Freire in America Latina, ma anche in Italia sia con la pedagogia partecipativa realizzata di Don Milani (Scuola di Barbiana, Lettere a una professoressa, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967) , ma anche con le riflessioni di De Bartolomeis (F. De Bartolomeis, La ricerca come antipedagogia, Milano, Feltrinelli, 1972) o di Laporta (R.Laporta, L'autoeducazione delle comunità, Firenze, La Nuova Italia, 1979), o con le esperienze di ricerca azione realizzate nel Mezzogiorno (P. Orefice, La ricerca azione, vol. I., cit.). Del resto il valore politico e sociale del costruttivismo trova infatti espressione proprio in quello che da altri è stato definito il "paradigma partecipativo" (Y.S. Lyncoln, E.G. Guba, Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences, in N.K. Denzin, Y.S. Lyncoln (a cura di), Handbook of qualitative research, Sage, Thousand Oaks (Ca), 2000, pp. 163 – 188), che consente di vedere la realtà come realtà, soggettiva e oggettiva, concretizzata dalla mente e data dall'ambiente, attraverso in un rapporto transattivo e partecipativo che si realizza attraverso una conoscenza esperienziale e trasformativa, alla cui acquisizione metodologicamente si arriva proprio grazie a una «partecipazione» (B. M. Varisco, op. cit., 2002, pp. 18 – 19). Nel momento in cui la costruzione condivisa di una nuova realtà, in risposta ai propri problemi esistenziali e non solo conoscitivi, si realizza attraverso l'attivazione di comunità e non solo di soggetti individuali, la "partecipazione" assume quasi necessariamente una valenza politica. All'interno di un paradigma della partecipazione dal valore emancipatorio, possono acquisire infatti particolare significato e rilevanza i valori sociali, politici, culturali, economici, di genere che intervengono nella costruzione condivisa e partecipata di processi di sviluppo. In questo senso la "partecipazione" diventa sicuramente dimensione in grado di favorire l'empowerment e il coinvolgimento dei soggetti in un processo di costruzione di un sistema di governance come nel caso del sistema provinciale per l'orientamento, la formazione ha inteso garantire il coinvolgimento e la corresponsabilizzazione degli operatori nella costruzione e nella gestione del sistema.

teorici su cui si basa la ricerca azione partecipativa, ed in particolare sui seguenti elementi:

- l'offerta formativa non è stata disgiunta dall'analisi dei bisogni dei pubblici interessati e quindi la programmazione di dettaglio degli incontri e delle altre attività è stata fatta sempre considerando i bisogni di volta in volta emersi ed è stata condivisa all'interno dei gruppi di lavoro;
- i contenuti della formazione sono stati sempre collegati alla realtà "locale" dei soggetti coinvolti: i saperi presentati e co-costruiti durante il percorso sono sempre stati fortemente contestualizzati e collocati in una prospettiva concreta e locale;
- gli interventi hanno sempre assunto una impostazione interattiva e hanno previsto spazi di espressione e di valorizzazione dei saperi dei soggetti in formazione: saperi dell'esperienza e dunque empirici, che si sono alimentati e trasformati nell'incontro con saperi esperti;
- O¶LQWHUYHQWRHGXDWLYRPRYHQGRGDXQSUREOHPDVSHFLFRFKHLQYHVWHL

  disciplinari separati, ma li ha tenuti tra loro relazionati attorno al problema da risolvere;
- la risoluzione del problema affrontato non ha investito soltanto il campo dei

  il contesto di vita;
- la formazione e la ricerca hanno rappresentato, nel progetto, due facce dell'unico processo di sviluppo dell'intervento educativo;
- gli strumenti e le tecniche di lavoro educativo e didattico, per poter essere funzionali a fasi e ad operazioni di diversa natura - dall'iniziale analisi della domanda alla valutazione conclusiva della proposta di orientamento -, non VRQR PDL ULJLGL HVVL PD LQWHUDWWLYLPXOWLPHGLDOL HFRQIRUPL DOO espressive locali e il progetto in questo senso ha adottato strumenti diversi, dal diario personale alla piattaforma multimediale;
- l'intervento educativo, per il carattere composito del processo attivato e del contesto di inserimento, non è restato nel chiuso di una sola agenzia educativa, ma si è aperto all'esterno nella logica di un sistema di relazioni tra le agenzie.

Si può comprendere come la Ricerca azione partecipativa sia stata scelta come metodologia trasversale all’interno del progetto Fiorir: la Rap ha garantito il rispetto dell’apporto che i diversi interlocutori hanno potuto offrire e l’approccio per pro-
EOHPLKDFRQVHQWLWRGLDQDOL]]DUHHVFRPSRUUHOHGLIFROWjFRVuFRPHSHUFHSLWHGDL
diversi partecipanti per individuare insieme delle ipotesi di soluzione e sviluppo.

La scelta metodologica ha consentito di cominciare a far emergere le caratteristiche di professionalità degli operatori sul tema dell’orientamento, sia in termini di competenze, formazione, riconoscimento e vincoli del ruolo nei vari contesti. Ha consentito di individuare buone prassi a livello di metodologie, strumenti e modalità operative in relazione ai bisogni e alle caratteristiche degli utenti.

Come sviluppo del progetto è stata inoltre ipotizzata la costituzione di una sorta di comunità di pratiche tra gli insegnanti coinvolti per offrire l’opportunità, sempre con l’impostazione metodologica della RAP, di continuare a lavorare sulle proble-
PDWLFKHHPHUVHRQOLQHLQWHJUDQGRFRVuLOVXSSRUWRLQIRUPDWLFRXWLOL]]DWRQHOFRUVR
dei due anni di Fiorir e la metodologia trasversale alle azioni.

Terza parte

Il percorso di sperimentazione del modello territoriale per l'orientamento

Giulio Iannis

Nell'ottobre 2008, sulla base delle indicazioni emerse attraverso il percorso di ricerca azione realizzato nell'ambito del progetto Fiorir, è stata avviata un'ulteriore IDVHGLIRUPD]LRQHHVSHULPHQWD]LRQHDO¡QHGLDPSOLDUHHFRQVROLGDU di valorizzare una prima esperienza di progettazione integrata nell'orientamento.

Il progetto si è sviluppato attraverso tre diverse tipologie di azione:

- $21(,QWHUYHQWR GL DJJLRUQDPHQWR SHU RSHUDWRUL GL RULHQWDPHQ individuati dalla Conferenza Provinciale per l'Orientamento
- $21($VVLVWHQ]DWHFQLFDDO&RPLWDWR,VWLW]XLRQDOH,QWHJUDWRSHUO tamento
- $21(&RPSDJQDGLFRPXQLFD]LRQH

Attraverso la prima azione è stato realizzato un intervento di aggiornamento che ha coinvolto circa 80 operatori di orientamento, individuati dalla Conferenza Provin- FLDOHSHUO¶ULHQWDPHQWRGL*URVVHWRFKHVXGLYVLLQVHGLWHUULWRU to, Follonica, Orbetello e Arcidosso, hanno potuto partecipare attivamente ad un SHUFRUVRIRUPDWLYRGHOODGXDWDFRPSOHVVLYDGLRUHFRVuVXGLYVH

- RUHGLVHPLQDULLQSUHVHQ]DFRQGRFHQWLULFHUFDWRULHGHVSHUW
- 18 ore di incontri laboratoriali in presenza, con ricercatori ed esperti per approfondire i temi e sviluppare competenze operative nel campo dell'orientamento;
- 18 ore di formazione a distanza, con la possibilità di accedere a documenti e strumenti, di interagire con gli altri partecipanti, con gli esperti ed i tutor, di attivare forum tematici e gruppi di lavoro on line.

Ogni percorso era "collegato", al proprio interno e con gli altri percorsi, dalla "ricerca – azione – partecipativa" che, grazie alla disponibilità della piattaforma comune Moodle, accessibile a tutti da ogni sede, ha potuto raccogliere all'interno di un unico processo tutte le esperienze realizzate e tutti i contributi degli esperti e dei SDUWHFLSDQWLDO¡QHGLDPSOLDUHODFRQRVFHQ]DFRPXQHHVRSUDWWXWW JOLRELHWWLYVSHFL¡FLGHOSURJHWWR

La ricerca azione partecipativa, in questa seconda fase, è stata realizzata come atti-

LWjWUDVMUVDOHDWXWWLLPRGXLHGqVWDWDFRQGRWWDGDQWHDPGLHVSHUWLTXOLFDWL
e di ricercatori universitari, che hanno garantito una costante attività di supporto e coordinamento alla realizzazione delle diverse fasi della ricerca azione, promuo-
MQGRSURFHVVLGLULÀVVLRQHVXFRQWHQXWLHPHUJHQWLHGLDOXWD]LRQHVXOHSUDWLFKH
attivate.

La struttura del percorso è rappresentata sinteticamente dalla seguente tabella.

STRUTTURA DEL PERCORSO

Moduli	Seminari	Laboratori	FAD	RAP
Ricerca azione e sviluppo della conoscenza	Ricerca azione partecipativa e teoria della conoscenza	Sviluppare nuove conoscenze con il sistema MOODLE	Moodle Stanza 1	Supervisione dei gruppi, monitoraggio dei processi e analisi dei risultati Moodle Stanza 7
Progettazione e conduzione di interventi	Analisi dei bisogni di orientamento e progettazione integrata	Progettare e condurre gli interventi di orientamento	Moodle Stanza 2	
Linguaggio comune	Basi teoriche comuni e principali modalità di intervento	Proposta di un glossario per l'orientamento	Moodle Stanza 3	
Logiche di rete per l'orientamento	Strategie di rete e competenze di networking	Costruire la mappa della rete	Moodle Stanza 4	
Metodologie di lifelong guidance	L'orientamento nella prospettiva europea di lifelong guidance	Accompagnare il processo di orientamento: strumenti di intervento	Moodle Stanza 5	
Esperienze, strumenti e buone prassi	Orientamento e qualità: l'esperienza del sistema Danese	Orientamento e strumenti di promozione della mobilità internazionale	Moodle Stanza 6	

In particolare sono state proposte e sviluppate le seguenti aree di apprendimento:

1. Ricerca azione e sviluppo della conoscenza – Questo modulo sulla metodologia del percorso è stato propedeutico al percorso stesso ed ha promosso l'attiva partecipazione degli operatori e dei docenti nella costruzione e condivisione di una conoscenza utile alla risoluzione di problemi concreti, strettamente legati alle
VSHFLFKHFDUDWWHULVWLFKHGHOFRQWHVWRWHUULWRULDOHGLULIHU
toriali di impegno professionale. La metodologia come approccio qualitativo alla ricerca educativa rappresenta, in questo senso, anche uno "strumento" per l'azione
GLRULHQWDPHQWRVHFRQGRO¶DSSURFFLRFRVWUXWWLYVWDSURSULRSHUF
vazione dei soggetti nella autonoma risoluzione di problemi e promuove processi di costruzione e condivisione di nuove conoscenze soggettive e collettive. Questo
PRGXRKDVWLPRODWRDQFKHXDULÀVVLRQHIRUPDWLDULVSHWWRDOOHF
di professionalità degli operatori, in termini di competenze, formazione, riconoscimento e vincoli del ruolo di operatore dell'orientamento nei vari contesti;

2. Progettazione e conduzione di interventi – Questa proposta di lavoro ha stimolato i gruppi di apprendimento ad un confronto diretto con i problemi legati ai bisogni emergenti di orientamento e all'elaborazione partecipativa di soluzioni in grado di organizzare risorse, conoscenze e competenze in processi operativi di intervento in favore di singoli individui e gruppi, in contesti diversi, più o meno strutturati. Sulla base di questi contenuti è stata realizzata la sperimentazione sul campo di un modello comune di progettazione, con la realizzazione di 8 interventi di orientamento da parte dei partecipanti, con la supervisione metodologica e operativa di consulenti esperti, coordinati dal Centro Studi Pluriversum.

3. Linguaggio comune – La questione della condivisione di concetti e termini comuni non è marginale rispetto alla possibilità di sviluppare forme integrate di intervento territoriale. Per questo il tema del linguaggio è strettamente collegato alla
GHQL]LRQHGLEDVLWHRULFKHFRQVROLGDWHHGLSULQFLSLFRPXLHWLFDP
LQWHUSUHWD]LRQHGHOOHQDOLWjHGHOOHPRGDOLWjRSHUDWLYHGHOO¶RU
modulo si proponeva di raccogliere e costruire un glossario minimo in grado di
LGHQWLFDUHHGHVFULYHUHJOLDVSHWWLVDOLHQWLGHOOHSUDWLFKHSU
servizi di orientamento. Grazie al contributo di docenti ed esperti del mondo acca-
GHPLFRHGHOODULFHUFDDDVQ]DWDQHOFDPSRVSHFLFRGHOO¶RULHQWDPHQ

ha ripreso ed ulteriormente declinato la proposta di glossario dei contenuti minimi degli interventi di orientamento, la proposta per il Codice Etico, la bibliografia ĢGLQDPLFDHQRUPDWLYDDJJLRUQDWDVWLPRODQGRODULÀHVVLRQHVXFRQFHWWLFKLDYH dell'orientamento e sulle diverse modalità con cui viene trattato e comunicato il concetto di orientamento all'interno dei POF delle scuole e all'interno dei servizi per l'impiego.

4. Logiche di rete per l'orientamento – Questo modulo era strettamente legato al percorso di ricerca azione partecipativa e alle iniziative di allargamento del sistema a livello territoriale attraverso il coinvolgimento di altri attori locali, in grado di ampliare ulteriormente l'offerta di servizi di informazione e orientamento. La formazione degli operatori al lavoro di rete è stata fondamentale per rendere effettivo l'impegno delle istituzioni che hanno aderirto alla proposta di un protocollo di intesa tra tutti gli attori territoriali dell'orientamento, presentata dalla Provincia di Grosseto. Il lavoro di rete inoltre crea un vantaggio per il cittadino che può accedere più facilmente ai servizi di cui ha bisogno entrando in contatto con un punto qualsiasi del sistema territoriale: in questo senso questo modulo formativo KD IDYRULWR OD FRVWUX]LRQH GL VLJQLĢFDWLYL FROOHJDPHQWL VLD FRQ OD ULFHUFD D]LRQH per lo sviluppo del sistema, sia con l'Azione di Comunicazione, per garantire una LQIRUPD]LRQHFRHUHQWHHGHIĢFDFHULVSHWWRDOOHORJLFKHGLUHWH,OODERUDWRULRqVWDWR dedicato alla "mappatura" dei servizi e al miglioramento delle modalità di raccordo tra le organizzazioni partecipanti.

5. Metodologie di lifelong guidance - L'orientamento, in una prospettiva europea di lifelong guidance, diventa una questione centrale ed un servizio strategico per l'attuale e futura società della conoscenza. Come era emerso già nella prima parte del percorso, durante il progetto FIORIR, in una società in cui siamo bombardati da stimoli informativi, quello che manca è la capacità di "esplorazione" della conoscenza, ovvero l'attitudine ad uscire da schemi di pensiero che ci condizionano e che a volte ci bloccano: questo è un problema formativo per i consulenti di orientamento. Questo modulo formativo ha analizzato come il processo di creazione della conoscenza passi attraverso la formazione soggettiva del pensare e del sentire[51]. Il bisogno di conoscenza è infatti legato alla capacità di comprendere e governare la costruzione di un progetto di senso, che possa favorire lo sviluppo del potenziale conoscitivo umano per tutto l'arco della vita. In questo modulo sono stati esplorati i presupposti teorici del recente cambio di paradigma nell'orientamento, da posizioni più attente al processo di scelta, ad un approccio più costruttivista e formativo, più centrato sui processi di costruzione dei saperi personali e di accompagnamento alla GHĢQL]LRQHGLXQSURJHWWRGLYLWDLQXQDORJLFDSHUPDQHQWHGLOLIHORQJJ

6. Esperienze, strumenti e buone prassi – Questo modulo ha offerto ai partecipanti la possibilità di confrontare le proprie esperienze nel campo dell'orientamento con VLVWHPL H PRGHOOL GLYHUVL YHULĢFDQGR HYHQWXDOL VLQHUJLH GL ODYRUR H idee e stimoli di miglioramento. Il progetto ha coinvolto esperti europei che hanno presentato alcune esperienze di particolare importanza, nella prospettiva di lifelong guidance e anche nell'ottica di promuovere una dimensione europea di qualità dell'orientamento. Nel modulo sono stati inoltre approfonditi alcuni moderni servizi di informazione e promozione della mobilità europea, tra cui Eures ed Eurodesk, proprio per valorizzare la dimensione europea ed internazionale dell'orientamento, che dovrebbe sempre garantire agli utenti l'accesso a tutte le migliori opportunità di studio e di lavoro, ovunque esse si trovino.

In parallelo ed in stretta connessione con il percorso formativo, il progetto ha organizzato XQD VSHFLĢFD DWWLYLWj GL VSHULPHQWD]LRQH ³VX FDPSR´ GL SHUF orientamento per gruppi di giovani con necessità di orientamento scolastico e professionale LQ XQD ORJLFD GL OLIHORQJ JXLGDQFH 2JQXQR GHL JUXSSL WHUULW IRUPD]LRQH KD UHDOL]]DWR SHUFRUVL VSHULPHQWDOL GHOOD GXUDWD GL R garantire l'esito positivo della sperimentazione, il progetto ha assicurato un'attività di supporto e supervisione da parte di esperti in favore degli operatori in formazione, sia nella fase di progettazione, sia soprattutto nella delicata fase di realizzazione degli 8 percorsi, che saranno descritti in un capitolo successivo.

Inoltre sono stati messi a disposizione da parte del Centro Studi Pluriversum strumenti avanzati di orientamento, con particolare riferimento al software Sorprendo che promuove l'esplorazione delle professioni in contesti orientativi e materiali utili per la conduzione dei gruppi di orientamento. ,QĢQH LJUXSSL KDQQR DYXWR VHPSUH D GLVSRVL]LRQH OD SLDWWDIRUPD RQOLQH0

51 Orefice P., *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Roma, Carocci, 2001.

come supporto tecnico ed operativo durante la realizzazione dei percorsi, che è stata utilizzata in modo molto intensivo proprio per condividere e risolvere in tempi brevi ogni situazione problematica, anche sfruttando la possibilità di interazione diretta con gli altri gruppi e con lo staff di esperti.
/H PRGDOLWj GL UHDOL]]D]LRQH GHL SHUFRUVL VRQR VWDWH GHÀQLWH LQ VHGH GLGDWWLFD LQ base alle caratteristiche del territorio, alla disponibilità delle scuole e delle famiglie dei giovani.

Nelle pagine che seguono saranno presentate le fasi di lavoro in gruppo, attraverso le quali i partecipanti hanno potuto sviluppare, approfondire i contenuti e le competenze utili per progettare e mettere in pratica gli interventi di orientamento.
I successivi contributi a questo volume sono stati realizzati dai consulenti di orientamento e dagli esperti che hanno condotto ed accompagnato i gruppi durante l'attività laboratoriale e durante le sperimentazioni sul campo. In particolare, saranno presentati: il percorso di apprendimento sviluppato attraverso la piattaforma di e-learning Moodle, i laboratori didattici sulla rete e sul linguaggio comune, le risorse per la mobilità europea, gli strumenti utilizzati nella sperimentazione, la progettazione degli interventi.

La piattaforma di lavoro a distanza

Federico Amari[52] H0DXL]LR6HUDQ

Il percorso di formazione aveva l'obiettivo di attivare risorse territoriali a supporto dei processi di orientamento, attraverso un lavoro partecipativo di ricerca e di intervento formativo. A supporto di queste complesse dinamiche comunicative, relazionali e formative è stato ideata e attivata una piattaforma e-learning di apprendimento partecipativo, per gli operatori impegnati in questo percorso nelle diverse sedi territoriali.

La piattaforma e-learning è stata creata attraverso il sistema open source Moodle, strutturando una serie di spazi virtuali dove organizzare attività didattiche a distanza e dove aprire luoghi di partecipazione attiva e di condivisione del sapere generato in modo dinamico dai diversi processi di ricerca, di sperimentazione e di valutazione avviati dal progetto.

La scelta di Moodle quale ambiente di apprendimento a distanza si basa su considerazioni metodologiche e tecniche, essendo il sistema fondato sull'approccio costruttivista, con la possibilità di massima interazione attiva da parte dei partecipanti, e disponibile quale strumento open source, con ampia accessibilità per tutti i partecipanti e per le diverse istituzioni coinvolte. Moodle è un ambiente di apprendimento contenente funzioni integrate per la gestione del processo di formazione in rete. La piattaforma consente di elaborare contenuti didattici riutilizzabili in contesti diversi e con target di utenti diversi, di coinvolgere attivamente i partecipanti anche attraverso l'uso di funzioni on line intuitive per la gestione degli strumenti didattici e degli spazi di condivisione.

3IU TXVWH FDUDWWHULVWLFKH GL ÀVVLELOLWj GL PRGXDULWj H GL LQWH
si è rivelato un utilissimo strumento di supporto sia ai processi di ricerca azione
SDUWHFLSDWLDVVLD DJOL VSHFLFL SHUFRUVL GL DSSUHQGLPHQWR H GL FRQ
conoscenze già presenti a livello territoriale.

52 Consulente di orientamento e tutor di formazione per il Centro Studi Pluriversum.

53 Esperto senior di formazione e orientamento, direttore tecnico del Centro Studi Pluriversum.

La disponibilità di una piattaforma tecnologica on line di apprendimento e di condivisione dei contenuti, ha offerto da un lato uno stimolo ai partecipanti ad esplorare e a valorizzare le potenzialità delle ICT (Information and Communication Technologies) nei processi di apprendimento, e dall'altro lato, ha rappresentato un supporto culturale nel percorso di trasformazione dei singoli sottogruppi di lavoro in una comunità di sviluppo professionale. Il livello di partecipazione e di interazione negli ambienti virtuali ha infatti superato le aspettative e anche per gli stessi partecipanti, ubicati in aree anche distanti del territorio della provincia di Grosseto, la possibilità di interagire con l'aula, seppur in modo asincrono, in ogni IDVHGHOODJLRUQDWDDQFKHQHO¡QHVHWWLPDQDVLqULMODWDQDSLDFHYOHHSRVLWLYD esperienza.

Sicuramente la piattaforma ha consentito di sfruttare al meglio le risorse conoscitive già disponibili, valorizzando la forza propulsiva di Internet, sostenendo un FRVWDQWH H FRQWLQXR SURFHVVR GL FRQGLYLVLRQH H DSSUHQGLPHQWR /D ¡QRVR¡ FKH sta alla base dell'ambiente Moodle è proprio l'idea di una co-costruzione della FRQRVFHQ]DDWWUDMUVRODSDUWHFLSD]LRQHDWWLYDGHLGLVFHQWLHODPHWDULÀVVLRQHVX processi di apprendimento, come teorizzato appunto dal cosiddetto "costruttivismo sociale".

L'insieme degli interventi degli studenti, dei docenti e dei tutor, all'interno della piattaforma, ha costituito di fatto la fase centrale, ma trasversale a tutte le attività, della costruzione di una base comune di conoscenza (la cosiddetta knowledge base), utilizzabile non solo come supporto all'esperienza formativa online ma anche come contenuto strategico e contestuale per la programmazione integrata di UHDOLVWLFL HG HI¡FDFL LQWHUMQWL GL RULHQWDPHQWRVXWWRLOWHUULWRULRLQXDQRJLFD dinamica di rete.

Secondo Calvani e Rotta , elemento fondamentale di un approccio costruttivista all'apprendimento in rete è proprio la capacità di agevolare un'interazione degli attori coinvolti con i contenuti e le risorse messe a disposizione, che possa essere VLJQL¡FDWLYDHFKHSRVVDWUDGXVLLQSURG]LRQHGLFRQRVFHQ]HQRMHGLQDPLFKH Il modello si sviluppa sempre all'interno di un gruppo di individui che costruiscono

54 Antonio Calvani e Mario Rotta, *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, Erickson, Trento, 2000.

le cose uno per l'altro, creando collaborativamente una "piccola cultura" di oggetti FRQGLYLVL FRQ VLJQL¡FDWL FRQFRUGDWL3DUWHFLSDQGRDWWLYDPHQWHDOO tale "comunità culturale", ogni soggetto impara ad essere parte attiva della stessa FXWXD¡QR D UDJJLXQJHUH OLMOOL GLMUVL GL SDUWHFLSD]LRQH VSRVWDQGI zioni marginali a posizioni sempre più centrali e attive all'interno della comunità professionale di appartenenza.

Nell'ambiente Moodle i partecipanti imparano "facendo" e soprattutto imparano O¶RGDOO¶DOWURFRVuFRPHSXHLGRFHQWLVRQRSDUWHDWWLYDGHOSURFHV anch'essi dal lavoro di tutti, in un processo creativo che consente a tutti di contribuire attivamente alla produzione di nuova conoscenza.

Il percorso, in questo senso, ha offerto una serie di strumenti condivisibili all'interno dello spazio virtuale, creato attraverso il sistema Moodle e accessibile on line attraverso il sito www.orientaonline.org. Ogni attività in presenza ha infatti trovato nell'aula virtuale uno spazio di approfondimento, di interazione e molteplici possi- ELOLWjGLULÀVVLRQHSDUWHFLSDWLYD

La piattaforma Moodle consente di creare facilmente spazi virtuali a partire dalle risorse esistenti. Il cuore di Moodle è uno spazio virtuale che contiene risorse e attività. Le risorse si riferiscono a contenuti interni ed esterni alla classe, come pagine web o documenti creati dal docente con gli strumenti di authoring di Moodle o col- OHJDPHQWLD¡QHFDUWHOOHRVLWL/HDWWLYLWjVLULIHULVFRQRDULVRUVI in cui di norma il discente è chiamato a partecipare attivamente.

Ci sono circa venti tipologie diverse di attività disponibili, dai forum ai glossari, dai Wiki ai quiz, dalle chat ai sondaggi. Lo spazio, le attività e le risorse possono essere personalizzati dai docenti e consentono diversi livelli di interattività e di condivisione. Attraverso l'organizzazione degli spazi i docenti possono guidare i partecipanti in una serie di percorsi di esplorazione, apprendimento e creazione di nuove conoscenze. Ogni attività può inoltre essere costruita sui risultati di una attività precedente. Molti strumenti di Moodle sono mirati a favorire la costruzione di una comunità dinamica, offrendo ai partecipanti diverse forme di interazione diretta e di monitoraggio dei livelli di partecipazione propria e degli altri.

Il percorso si è articolato in tre fasi fondamentali, che hanno scandito trasversalmente i vari moduli e gli incontri in presenza, orientati ad affrontare sul piano teo-

rico i concetti di base e le problematicità del sistema territoriale per l'orientamento QHOO¶DUHDGHOODSURYLQFLDGL*URVVHWRH[LVWLWUHPRPHQWLSRVVRQRHVVHUHGHQLWL come: documentazione, condivisione e collaborazione per la produzione.

La prima fase, prevalentemente individuale, ha compreso lo studio e l'approfondimento delle tematiche affrontate dagli esperti durante i seminari in presenza, attraverso le risorse messe a disposizione sulla piattaforma ed i collegamenti a risorse didattiche e conoscitive esterne.

La seconda fase di apprendimento a distanza tramite la piattaforma Moodle si è articolata nella condivisione degli elaborati prodotti dai partecipanti durante le ore dei laboratori svolti sempre in presenza con il supporto di docenti ed esperti. Lo strumento di condivisione più importante è stato il forum, integrato da una mailing list di carattere dialogico, aperto da ogni docente sui temi oggetto delle varie fasi del percorso. Questa fase ha consentito ai partecipanti di interagire a distanza con i colleghi e con gli esperti sui contenuti proposti, arricchendo la discussione con le proprie esperienze e con nuovi contenuti che venivano condivisi on line dagli stessi partecipanti, tramite il forum e tramite riferimenti a risorse esterne.

La terza fase ha visto impegnata la comunità del progetto nell'utilizzo attivo della piattaforma per la produzione di uno o più documenti di approfondimento o di carattere operativo su determinati argomenti indicati dagli esperti. In particolare è stata stimolata la progettazione in modo integrato di interventi di orientamento che, durante il percorso di ricerca azione, ciascun gruppo ha poi approvato e, anFKHJUD]LHDOTXDOLFDWRVXSSRUWRGLHVSHUWLGLRULHQWDPHQWRKDSRWXWRPHWWHUHLQ pratica coinvolgendo diversi target di utenti, in particolare studenti delle scuole del WHUULWRULRLQGLYLGXDWHLQEDVHDOO¶DQDOLVLGLVSHFLFLELVRJQLHPHUJHQWLGLLQIRUPD zione e orientamento.

/DVWUXWWXUDGHOO¶DXODYLUWXDOHGLYLVDLQFRORQQHHGLQVH]LRQLKDFRQVHQ-tito di svolgere sia attività a livello dei quattro diversi gruppi di lavoro territoriale (Arcidosso, Follonica, Grosseto, Orbetello), sia di condividere tutti i contenuti e tutti le proposte a livello provinciale. Ogni partecipante aveva infatti accesso a tutti gli ambienti virtuali, sia dei gruppi di lavoro, sia riferiti alle attività in plenaria.

Tra le attività che sono state sperimentate dai partecipanti attraverso la piattaforma e-learning sicuramente il forum ha rappresentato la modalità più frequentemente utilizzata, più semplice e più veloce per comunicare, condividere documenti, proporre nuovi contenuti ed esprimere commenti, suggerimenti ed emozioni in riferimento ad ogni diversa fase del percorso.

Una seconda modalità di interazione, quale l'attività dell'Wiki[55], per la costruzione di documenti condivisi, è stata altrettanto apprezzata, anche se un'operatività senza dubbio più complessa ha ostacolato la partecipazione a quest'attività da parte di quanti avevano minore dimestichezza con le tecnologie del web. La possibilità di creare documenti in collaborazione con gli altri, di sviluppare ipertesti "a più mani" su argomenti di comune interesse, è stata fondamentale per attivare processi di progettazione integrata di interventi di orientamento da parte dei diversi gruppi di ricerca.

Questi strumenti di Moodle rappresentano in modo molto evidente l'idea che sta

55 Su Internet esistono ormai da anni siti che si propongono una condivisione aperta della conoscenza, utilizzando un sistema di ipertesti di rapido aggiornamento, denominato Wiki, che deriva da wiki-wiki, un termine in lingua hawaiiana che significa "rapido, molto veloce". Si veda in particolare l'enciclopedia libera all'indirizzo: www.wikipedia.org

alla base dell'approccio con cui è stata organizzata la piattaforma virtuale, proprio
DOQHGLSURPRXHUHDSSRUWLGLHFLSURFLWjHGLFRRSHUD]LRQHWUDLGLVFHQWL
coinvolti: ognuno infatti poteva svolgere al tempo stesso la funzione di docen-
WHSURPRXRQGRWHPLHFRQWHQXWLVSHFLILFLHFRQGLYLGHQGRHVSHULHQ]HDWHULDOH
strumenti, ed il ruolo di discente, attivando processi di apprendimento collaborativo e partecipativo.
In questo senso, molto utile, ad esempio, è stata la scelta di settare il sistema in modo che ogni intervento dei partecipanti o dei docenti nella "comunità virtuale" automaticamente venisse inviato in forma di mail a tutti, in modo che ognuno potesse percepire la "vita della comunità on line" e sentirsi partecipe di quel contributo. Questa modalità ha stimolato molti a rispondere con un proprio personale contributo al lavoro del gruppo. A conferma di questo atteggiamento partecipativo, nell'aula di Moodle, durante le poche settimane di attivazione della piattaforma ci
VRQRVWDWLSLGLWUHFHQWRLQWHUYHQWLFKHUDSSUHVHQWDQRXQRHOHPHQWR
si considera proprio il breve periodo (un mese circa) in cui si sono concentrate le lezioni in presenza ed i laboratori di gruppo.

I laboratori didattici

Stefania Milani e Fabiana Mapelli[56]

Il progetto, nella prospettiva della ricerca-azione, ha previsto l'organizzazione di momenti laboratoriali tematici che dessero ai partecipanti uno spazio di rielaborazione di quanto emerso dai seminari teorici sui vari aspetti dell'orientamento. Per facilitare la partecipazione ai seminari e ai laboratori, è stato deciso di ripetere questi momenti su scala territoriale, nelle sedi di Arcidosso, Follonica, Grosseto e Orbetello.

In tutti i laboratori è stata privilegiata la dimensione interattiva e partecipativa del lavoro, basata sulla facilitazione dell'aula da parte di un docente-conduttore che VLSURSRQHDVLOFRPSLWRGLVWLPRODUHLSDUWHFLSDQWLFRQDOFXQHOLQH per poi raccogliere e rielaborare insieme tutti gli spunti che potevano emergere dall'incontro. Durante i lavori di gruppo il docente-conduttore ha pertanto svolto funzioni di coordinamento e di facilitazione della comunicazione, stimolando il coinvolgimento attivo di ciascun partecipante nel proprio processo di apprendimento e valorizzando il confronto tra le esperienze individuali dei diversi membri, tutti operatori già impegnati, a vario titolo e con diversi livelli di esperienza, nella rete territoriale per l'orientamento (come ad esempio, insegnanti di scuola primaria e secondaria referenti per l'orientamento nel proprio istituto scolastico, insegnanti FRQIXQ]LRQLGLDIƒDQFDPHQWRDOUHIHUHQWHWXWRUGHOGLULWWRGRMUH OƒLPSLHJRUHIIHUHQWLGHOOƒ8IƒFLR6FRODVWLFRƒ3URLYQFLDOH

I contenuti affrontati nei laboratori hanno preso spunto dai temi trattati nei seminari teorici, ma sono stati poi approfonditi e resi concreti dai lavori realizzati nelle diverse sedi territoriali, passando attraverso la condivisione e l'integrazione delle GLMUVHLGHHHGHVSHULHQ]HGHLSDUWHFLSDQWLHGHOGRFHQWHHDUU individuazione di alcune proposte di lavoro.

Pur nella breve durata dei singoli incontri, sono emerse le potenzialità di questo tipo di impostazione laboratoriale del percorso di apprendimento che ha reso vi-DFLGLQDPLFKHHSURƒFXWXWWHOHDXHLQFLXVLqODXRUDWRVWLPRODQGROD

56 Consulenti di orientamento presso il Centro Studi Pluriversum.

pazione, il confronto e la continuazione a distanza, attraverso l'aula virtuale, delle proposte di lavoro ipotizzate e avviate in presenza.

I laboratori di ricerca sul tema della Rete per l'orientamento sono stati una preziosa occasione di rielaborazione dei contenuti del seminario teorico, ma anche degli VWLPROLGLULÀVVLRQHVXSURFHVVLRUJDQL]]DWLYLOHJDWLDOO¶RULHQWDPHQWRDVFXRODFKL fa cosa), in relazione all'analisi della domanda di partenza "quando sentiamo l'esigenza di fare rete". Questa impostazione ha consentito di evidenziare gli attori/ VRJJHWWLGHOVLVWHPDGLRULHQWDPHQWRHIXQ]LRQLGLFLDVFXQVRJJHWWRHVSHFLÀFLWj delle diverse tipologie di azioni possibili tra quelle effettivamente sperimentate nel territorio; sono state quindi create delle matrici per elencare e poi integrare i ULVXOWDWLGHLTXDWWURODERUDWRULWHUULWRULDOLDOÀQHGLHODERUDUHXQDVHULHGLSURSRVWH comuni e condivise a livello provinciale.

Il dibattito ha toccato anche il tema delle professionalità necessarie a ciascun soggetto per adempiere alle funzioni richieste dal sistema: il sottolineare le competenze necessarie ha consentito infatti di focalizzare l'attenzione su quali istanze del sistema e quali bisogni degli utenti potevano non essere soddisfatti dalle azioni già messe in atto nell'esperienza dei partecipanti; il passaggio dalla descrizione dell'esperienza consolidata alla descrizione delle possibilità offerte dal sistema integrato dell'orientamento è stato reso possibile dal confronto e dall'integrazione tra le esperienze dei partecipanti e della facilitatrice, che ha riportato l'esperienza anche di altri territori, provinciali e non.

Il confronto che ne è seguito è risultato di grande stimolo e ha condotto anche alla richiesta di compilare una tabella che rappresentasse la mappa della rete per l'intero territorio provinciale, evidenziando soggetti, funzioni e recapiti dei diversi attori del sistema.

Vista la composizione dell'aula, formata per la maggioranza da insegnanti di scuole di diversi ordini e gradi, il tema della rete dell'orientamento si è naturalmente focalizzato sul tema della prevenzione della dispersione scolastica, e sulle azioni possibili da parte della scuola e degli altri enti territoriali, per favorire scelte scolastiche e formative consapevoli proprio per ridurre i rischi di fallimento e abbandono.

I laboratori hanno evidenziato la necessità del lavoro applicativo per il processo di apprendimento dei partecipanti, stimolando una partecipazione attiva e dinamica, attorno alle questioni concrete emerse dalla ricerca-azione.

Tutti i documenti e gli elaborati frutto dei laboratori sono stati riportati nell'aula YLUWXDOHLQIRUPDGLQHLQWHUDWWLYRYLNLFKHFRQVHQWLVVHDWXWWLGLSU ...to e di portare a termine la descrizione della mappa della rete, intesa come strumento fondamentale per ciascun ente/attore per consolidare la consapevolezza di essere parte della rete.

Si riporta la matrice di lavoro utilizzata nei laboratori. Le colonne evidenziano:

- nodo - i soggetti del territorio che si occupano di adolescenti;
-
- attori - i referenti per ciascun nodo della rete;
- obiettivi - scopi dell'azione orientativa e suo ruolo all'interno del sistema dell'orientamento;
- strumenti - le azioni di orientamento e di prevenzione della dispersione scolastica che ciascun soggetto mette in atto.

La mappatura della rete per la prevenzione della dispersione scolastica:la matrice di lavoro (in fieri) dei laboratori

nodo	target	attori	ruolo/obiettivi	strumenti/azioni
scuola infanzia e primaria	bambini (5-11 anni)	docenti	consapevolezza potenzialità personali	didattica orientativa
	genitori	dirigente	utilizzo critico della conoscenza	
		funzione strumentale continuità-orientamento		
scuola secondaria I grado	ragazzi 11-14 anni	docenti	consapevolezza potenzialità personali	consiglio orientativo
	genitori	dirigente	autorientamento (metodo di scelta)	sportello informativo
		funzione strumentale continuità-orientamento	informazione sulle figure professionali e sulle risorse del territorio e sull'offerta formativa	incontri con consulenti, associazioni di categoria, professionisti/figure professionali, scuole, alunni delle superiori
			prima socializzazione al lavoro (conoscenza possibili percorsi professionali)	predisposizione materiali informativi
			autorientamento (metodo di scelta)	incontri informativi con i genitori
			ricerca e uso delle informazioni	
			utilizzo critico della conoscenza	
scuola secondaria II grado	ragazzi 14-19 anni	docenti	consapevolezza potenzialità personali	incontri con consulenti, associazioni di categoria, professionisti/figure professionali
	genitori	dirigente	autorientamento (metodo di scelta)	contatti tra studenti medie e scuole superiori (es. scuola aperta e lezioni aperte)
		funzione strumentale continuità-orientamento	informazione sulle figure professionali e sulle risorse del territorio e sull'offerta formativa	alternanza scuola/lavoro
			utilizzo critico della conoscenza	organizzazione stage
			competenza di autovalutazione e progettazione di sé	informazione e accompagnamento per scelta università
				orientamento in itinere per scelta indirizzo
				Didattica orientativa
				incontri tra studenti e università e centri impiego
Centro per l'impiego Grosseto		tutor consulente orientamento		
Centro per l'impiego Arcidosso				
Centro per l'impiego Follonica	ragazzi minorenni	consulenti di orientamento	presa in carico dei minori drop-out	accoglienza e informazione
			facilitazione scelte formative e inserimento lavorativo per i giovani	colloqui di orientamento con ragazzi/giovani e famiglie (visite a casa)
				progettazione percorsi individuali nei 3 canali del diritto-dovere
				attivazione stage
				monitoraggio

Centro per l'impiego Orbetello	ragazzi in abbandono (sia <16 anni sia >16 anni) ragazzi a rischio di abbandono ragazzi div. abili per percorsi di alternanza scuola-lavoro)	orientatori tutor		colloqui di orientamento presso centro impiego colloqui di orientamento a scuola con ragazzi a rischio (superiori) interventi informativi sui tre canali del diritto-dovere con le classi prime dei professionali e terze medie attivazione stage
Coeso/servizi sociali				
Comuni/ Provincia/ Regione				
Foracs (Forum regionale genitori) / Associazioni e comitati di genitori				
Associazioni di categoria				
Università				
Agenzie formative				
Centro territoriale per l'educazione degli adulti				
ASL (Arcidosso)	docenti delle scuole Studenti	psicologi	formazione insegnanti per progetto di peer education percorsi in classe su autostima/ consapevolezza/motivazione e sportelli di ascolto	
Comunità montana Amiata	studenti	psicologi consulenti	percorsi in classe su autostima/ consapevolezza/ motivazione e sportelli di ascolto	

-

sione e di confronto sui contenuti teorici dei seminari, ma anche un momento di rielaborazione e di stimolo all'approfondimento delle tematiche emerse.

7XWWLLODERUDWRULVRQRVWDWLDSHUWLGDQ¶DWWLYWjGLEUDLQVWRUP
dividuazione, da parte di ciascun gruppo territoriale, delle priorità di lavoro della rete provinciale per l'orientamento sul tema del Linguaggio Comune. La domanda GLSDUWHQ]DqVWDWDODVHJXQWHXQGRHSHUFKpFRPHRSHUDWRULVHQWLV
di condividere un linguaggio comune nella rete per l'orientamento?". Attraverso QODXURGLULÀVVLRQHGLFRQIURQWRHGLGLVFXVLRQHGLJUXSSRLQFLDVF
territoriale sono state individuate le seguenti priorità:

1) la condivisione di un linguaggio comune tra i diversi nodi della rete territoriale per l'orientamento (scuole, centri per l'impiego, agenzie formative, aziende, ecc…) è un fattore fondamentale per comunicare, progettare, coordinarsi e lavorare realmente in rete. La condivisione di un linguaggio comune deve SDUWLUH GDOOD GHQL]LRQH GHO FRQFHWWR VWHVVR GL RULHQWDPH DOODGHQL]LRQHGHOOHGLPHQVLRQLHJOLRJJHWWLGLODXURGLFKHFR l'orientamento?), delle azioni, dei metodi e degli strumenti (come si svolge un intervento di orientamento?), dei servizi (dove si realizzano interventi di orientamento?) e degli operatori coinvolti (con l'aiuto di chi si realizzano interventi di orientamento?);

2) la condivisione di un linguaggio comune tra i diversi attori, anche all'interno dello stesso nodo della rete, è un fattore fondamentale per comunicare e condividere le attività programmate, altrimenti il rischio è che all'interno dei nodi stessi non ci sia condivisione di obiettivi, azioni e risultati (ad esempio, a scuola si riscontra spesso una mancanza di coinvolgimento nelle attività programmate da parte degli altri insegnanti non investiti formalmente da funzioni di orientamento);

O¶VLOL]]RGLQOLQJXJJLRHIFDFHqQIDWWRUHIRQGDPHQWDOHSHULQIRU
comunicare con gli utenti, le loro famiglie e l'esterno (rispetto alla rete) sulle attività di orientamento proposte, altrimenti il rischio è che i destinatari degli interventi non ne comprendano il senso.

Dal dibattito effettuato in ciascun gruppo di lavoro è inoltre emerso come tutte le priorità individuate, oltre a rappresentare dei bisogni per gli operatori della rete, VRQR DQFKH GHL SUHUHTXLVLWL GL HI¿FDFLD FRHUHQ]D H FRQWLQXLWj SHU OH DWWLYLWj GL orientamento dal punto di vista dei destinatari, coerentemente con l'adozione di un approccio di intervento fondato sulla centralità dell'utente nel proprio percorso di orientamento, come previsto dal progetto.

Dopo aver stabilito le priorità di lavoro, ciascun laboratorio è proseguito con un lavoro di confronto e di discussione di gruppo sulla individuazione di alcune ipotesi di risposta rispetto ai bisogni emersi. Le possibili risposte individuate nelle diverse sedi territoriali sono state le seguenti :

- elaborazione di un glossario dell'orientamento condiviso dall'intera rete pro-

  ampliare anche attraverso il confronto con i molti glossari presenti in letteratura, la bozza di glossario provinciale elaborata dal gruppo di lavoro sul Linguaggio nel progetto "FIORIR – Formazione Intervento per l'Orientamento come Rete Integrata di Risorse territoriali" realizzato, sempre con gli operatori della rete per l'orientamento, nella Provincia di Grosseto nel 2007-2008;
- UHDOL]]D]LRQH GL XQ SHUFRUVR IRUPDWLYR VSHFL¿FR VX WHPD GHOOH FRPSHWHQ]H argomento individuato da tutti i gruppi di lavoro come la parola chiave che potrebbe facilitare la comunicazione tra i diversi nodi della rete per l'orientamento (i sistemi del lavoro e delle formazione utilizzano già ampiamente questo concetto e anche la scuola è sollecitata ad andare in questa direzione, FRPH HYLGHQ]LDWR GDOOD UHFHQWH LQWURGX]LRQH GHOOD FHUWL¿FD]LRQH GHOO¶DVVRO YLPHQWR GHOO¶REEOLJR GL LVWUX]LRQH H GHOOD FHUWL¿FD]LRQH GHOOH FRPSHWHQ]H DO termine della scuola media);
- ampliamento dei momenti diretti di coordinamento tra i diversi nodi della rete per facilitare la comunicazione;
- elaborazione di strumenti condivisi per il rimando/rinvio tra diversi nodi della rete (continuità verticale e orizzontale nelle scuole, Centri per l'Impiego, agenzie formative, ecc…) per facilitare e economizzare la comunicazione HVVFKH GH GL FHUWL¿FD]LRQH H YDOXWD]LRQH GHOOH FRPSHWHQ]H
- organizzazione di una campagna di comunicazione agli utenti e alle famiglie sui servizi della rete provinciale per l'orientamento.

lungo termine da sviluppare da parte della rete provinciale per l'orientamento nel corso del progetto stesso oppure in future occasioni di confronto e di formazione.

In primo luogo, considerando che nel progetto, ciascun gruppo territoriale aveva come compito di lavoro principale quello di elaborare due percorsi sperimentali di orientamento da proporre in una scuola secondaria di primo grado e in una scuola secondaria di secondo grado per ogni area provinciale, le proposte di lavoro a breve termine emerse sono state le seguenti:

- elaborazione di un glossario con le parole chiave di ciascuno dei progetti di orientamento proposti;
- elaborazione di materiale informativo per la comunicazione agli utenti e alle famiglie sui progetti di orientamento proposti.

Dai lavori di gruppo effettuati nei diversi ambiti territoriali è emersa però anche una proposta di lavoro a lungo termine, che, se realizzata, rappresenterebbe sicuramente un importante fattore di sviluppo e di rafforzamento della rete grossetana per l'orientamento:

- organizzazione di un gruppo di lavoro provinciale, composto dai referenti di orientamento delle scuole (primarie, medie inferiori e superiori) e dagli operatori, consulenti di orientamento e tutor del Centro per l'Impiego, ecc., per la redazione di un glossario comune e l'elaborazione di modalità di intervento e strumenti di rimando/rinvio condivisi.

Gli esiti dei lavori effettuati nei laboratori sono stati documentati dalla docente-conduttrice e sintetizzati nell'aula virtuale del progetto (www. orientaonline.org), nella stanza dedicata al tema Linguaggio Comune. Nella stessa stanza è stato inoltre WUHDSHUWR XQ IRUXP GHGLFDWR DOOD FRQGLYLVLRQH GHOOH ULÀHVVLRQL GH menti e degli elaborati realizzati a distanza dai corsisti. L'aula virtuale ha inoltre rappresentato uno spazio di confronto e integrazione tra i lavori realizzati nei diversi gruppi territoriali.

Reti locali e reti europee per l'orientamento: sinergie possibili

Silvia Volpi[57]

Informazione, orientamento e opportunità europee di mobilità internazionale

1OODQRVUDVRFLOLTLGRPRGUQDSUVDUQDGQLLRQDQRFDUDDD-man[58], per essere pronti e adeguati ai cambiamenti dei mercati e dei tempi, si presuppone un aggiornamento costante dei propri saperi, delle proprie esperienze ed anche delle proprie attitudini. Oramai da anni, l'obiettivo principe di ogni azione educativa è quello di favorire la metabolizzazione dell'importanza dell'apprendimento durante tutto l'arco della vita per essere al passo con i tempi, in cui la società HGLVLQJROLVRQRFKLDPDWLDULVSRQGHUHDJUDQGLVÀGHDPXWDPHQWLUH volte, imprevisti.

L'apprendimento durante tutto l'arco della vita, che a livello europeo si è sostanziato nel programma integrato Lifelong learning punta molto sulla mobilità internazionale come strumento per migliorare o acquisire quelle competenze chiave, oramai imprescindibili a completamento di competenze tecnico-professionali e linguistico-comunicative, soprattutto quando si considera la globalizzazione dei PHUFDWLO¶LQFHVVDQWHULFKLHVWDGLÁVVLELOLWjHGLDGDWWDELOLV competitività e di innovatività richiesta a persone ed imprese in un momento in cui i mercati stanno collassando.

La mobilità è quindi, oggi, requisito essenziale o per meglio dire il biglietto di HQWUDWDSLDWRUHKOHSHUDFFHGHUHDOPRQGRGHOODRUR5LVSHWWRDO secolo, la mobilità non è più solamente indice di libertà di circolazione di beni e persone, il poter viaggiare liberamente nell'Unione Europea, ma rappresenta per molti lavoratori del presente e del futuro uno strumento di orientamento alla scelta, GLTXOLFDRGLULTXOLFDRUDPDLFRPSOHPHQWDUHDSHUFRUVLIRUPDWLYR rienze lavorative vissute nel proprio paese di origine.

,OWHPDGHOODPRELOLWjqVWDWRLOWHPDGLXQRVSHFLÀFRODERUDWRULRQHO corso di ricerca azione della Provincia di Grosseto ed ha consentito ai partecipanti

57 Presidente Accademia Europea Firenze, consulente per la Commissione Europea.

58 Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2002.

di esplorare concetti molto utili proprio a supporto delle attività di orientamento. La mobilità internazionale e soprattutto l'azione dei tirocini internazionali rappresentano strumenti delle politiche attive del mercato del lavoro in tutta l'Unione (XRSHDHGDQFKHDOGLIXULGHLVXLFRQQLDVVXHQGRUDPDLXQDYDOHQ]DIRU-mativa ed orientativa essenziale nella vita di tutti i lavoratori. L'Unione Europea FRVuFRPHDQFKHLOXQVLJOLRGXURSDLUH]LRQHHQHUDOHLRYHQWH6SRUWHG altre fondazioni internazionali, Regioni, Province e Ministeri hanno da tempo dato ULVSRVWHFRQFUHWHDTXHVWRELVRJQRGLPRELOLWjDQLRULHQWDWLYHIRUPDWLYHFUHDQGR SURJUDPPLVSHFLFLRSSXHOLQHHGLQDQ]LDPHQWRGHGLFDWHVRVWHQHQGRUHWLLQWHU-nazionali e progetti di partenariato.

)RQHGLVRVWHQHUHOLQIRUPD]LRQHGLWXWWLLFLWWDGLQLHVRSUDWWXWWRGLFRORURFKH operano nel settore dell'educazione e dell'orientamento, la Commissione europea KDLGHDWRQHOXQDUHWHGLFRRSHUD]LRQHFKHFROOHJDODVWHVVDRPPLVVLRQH con i servizi pubblici per l'impiego dei paesi appartenenti allo Spazio economico europeo (i paesi dell'UE più Norvegia, Islanda e Liechtenstein), la Svizzera e altre organizzazioni partner. La rete EURES[59] è, a 16 anni dalla sua istituzione, una rete che sostiene la mobilità internazionale effettuando le seguenti azioni:

> "La rete EURES ha lo scopo di fornire servizi ai lavoratori e ai datori di lavoro QRQFKpDWXWWLLFLWWDGLQLFKHGHVLGHUDQRDYYDOHUVLGHOSULQFLSLRGHOODOLEHUDFLU-colazione delle persone. I servizi prestati sono di tre tipi: informazione, consulenza e assunzione/collocamento (incontro domanda/offerta). EURES rappresenta molto di più del portale della mobilità professionale che stai visitando. EURES dispone di un rete di più di 700 consulenti EURES che ogni giorno sono in contatto con persone alla ricerca di un impiego e datori di lavori in tutta Europa. EURES ha un ruolo particolarmente importante da svolgere nelle regioni europee transfrontaliere, rispondendo alle esigenze di informazione e aiutando a risolvere tutti i problemi legati al pendolarismo transfrontaliero che possono toccare lavoratori e datori di lavoro. Le risorse congiunte dei membri EURES e delle organizzazioni partner forniscono una base solida che permette alla rete EURES di offrire servizi di qualità elevata a lavoratori e datori di lavoro".

59 http://www.europa.eu.int/eures

Oltre alla rete EURES, è essenziale ricordare il progetto EURODESK oramai rete GLSDHVLFKHFRQWDQRSXQWLORFDOLGLLQIRUPD]LRQHHRULHQWDPHQWRDOOD mo-bilità internazionale.

"Il progetto denominato Eurodesk[60] nasce in Scozia nel 1990. L'idea alla base è quella di favorire l'accesso dei giovani alle opportunità di mobilità (studio, lavoro, formazione, volontariato, conoscenze, esperienze) offerte loro dai programmi comunitari. Tale accesso, infatti, era (ed in molte località lo è ancora) problematico a causa sia della scarsità di informazioni disponibili (particolarmente in quelle che ULVXOWDQRHVVHUHOHSHULIHULHGHOOXURSDVLDSHUOPJJHWWLYDGLIFROWj GHLJLRYDQLGLFRPSUHQVLRQHHGHFRGLFDGHOOHLQIRUPD]LRQLVWHVVHEDVWLSHQVDUH JQR8QLWRHQHOFRQLOFRQDQ]LDPHQWRGHOODRPPLVVLRQH(XURSHDDUHWH Eurodesk diventa europea con il coinvolgimento di Danimarca, Francia, Irlanda, Lussemburgo, Paesi Bassi, Portogallo e Spagna. Nel 1997, insieme ad altri 7 Paesi europei, l'Italia avvia il servizio di informazione ed orientamento dei giovani sulle opportunità europee e dal 1999 ogni Paese membro della rete Eurodesk implementa una rete nazionale di Punti Locali Decentrati. Nel 2005, Eurodesk è divenuta OD VWUXWWXUD XIFLDOH GL LQIRUPD]LRQH GHO SURJUDPPD FRPXQLWDULR *LRYHQWÖ rete comunitaria di informazione sulle politiche giovanili promosse dall'Unione Europea. Attraverso l'ampio radicamento territoriale, Eurodesk vuole supplire alla GLVWDQ]DJHRJUDFDHGLOLQJXDJJLRWUDGHVWLQDWDULHQDOLGHLSURJUDPPL favore dei giovani e fonti di informazione sugli stessi: una rete permanente di strutture e centri ospita difatti un/a o più Referente/i Eurodesk che veicolano gratuitamente informazioni aggiornate, attendibili e facilmente comprensibili, ai giovani, agli operatori e a tutti coloro che a vario titolo si occupano del mondo giovanile."

Essenziale per orientatori ed educatori è conoscere la rete Euroguidance[61] e soprattutto la sua sede italiana che opera in modo capillare per diffondere l'informazione sulla mobilità europea. Il Centro Risorse Euroguidance Italiano, gestito dall'Isfol, opera su incarico della Commissione Europea - DG Istruzione e Cultura - e del Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali - DG Politiche

60 www.eurodesk.it.

61 www.euroguidance.it

per l'Orientamento e la Formazione - per favorire esperienze di studio, formazione e lavoro nei paesi dell'Unione Europea. Il Centro fa parte del network europeo Euroguidance[62] e coordina in Italia la Rete Nazionale di Diffusione che raccoglie strutture ed esperti di orientamento allo scopo di diffondere in modo capillare l'informazione sulla mobilità europea. Il sito è il principale strumento d'informazione del Centro Euroguidance Italy. Offre, in percorsi strutturati, tutti i contenuti dei prodotti informativi realizzati ed è rivolto sia agli operatori del settore interessati all'acquisizione d'informazioni sull'Italia sia alle persone che intendono realizzare un'esperienza di studio o lavoro all'estero.

Oltre alle reti ed ai siti sopra indicati, da ricordare anche i siti e la documentazione online dedicata ai singoli programmi comunitari per la mobilità come Gioventù in azione, Lifelong learning azione Leonardo da Vinci o Comenius, Grundtvig e tutti i siti dedicati al volontariato e al servizio civile in Europa e nel mondo.

Il laboratorio ha evidenziato come tra gli insegnanti, e anche tra coloro che si occupano di orientamento, non sia frequente l'accesso a queste reti e a queste informazioni che invece possono essere molto utili, anche dal punto di vista della costruzione attiva di un percorso di orientamento, per gli utenti e soprattutto per gli studenti che devono poter guardare a tutte le potenziali opportunità di formazione e di crescita professionale attualmente disponibili.

Inoltre, questo laboratorio promuove l'integrazione attiva anche a livello locale tra scuole e altri servizi territoriali per l'orientamento, essendo, ad esempio, il Centro per l'Impiego un punto attivo sia della rete Eures, sia della rete Eurodesk e sia della rete Euroguidance.

62 http://www.euroguidance.net/index.htm.

I progetti sperimentali

Valeria Bartoli

L'azione sperimentale rappresenta la sintesi dei contenuti sviluppati dal processo e la messa in pratica delle ipotesi progettuali elaborate dai gruppi di ricerca azione. In particolare, la sperimentazione ha promosso la progettazione integrata degli interventi, con il coinvolgimento diretto di operatori dei diversi sistemi, favorendo nella pratica la costruzione e il consolidamento di una rete locale di attori GLRULHQWDPHQWRLPSHJQDWLDGH¿QLUHHDFRQVHJXUHRELHWWLYFRPXQL trasversale alle diverse esperienze realizzate era sempre quello di attivare un dialo-JRHGXQFRQIURQWRSURIHVVLRQDOHWUDLYDULQRGLGHOODUHWHFRVuGDUH le relazioni di collaborazione e valorizzare tutte le diverse risorse e le competenze già disponibili.

L'intervento sperimentale è stato avviato già attraverso in seminari formativi, durante i quali sono state affrontate le questioni prioritarie ed approfonditi gli aspetti teorici sull'orientamento, proprio per partire da elementi comuni su cui attivare una progettazione partecipata e condivisa da tutti i componenti dei diversi gruppi territoriali. In particolare, attraverso i seminari, è stata presentata la prospettiva lifelong guidance e sono state condivise modalità di progettazione di interventi di RULHQWDPHQWRSDUWHQGRGDOODGH¿QL]LRQHGHOELVRJQRHGHOOHD]LRQ lizzandosi su una prospettiva sistemica come risposta al bisogno di orientamento. La progettazione degli interventi è stata realizzata soprattutto durante gli incontri di laboratorio in cui i partecipanti hanno potuto condividere, elaborare proposte, confrontarsi con le situazioni reali nei diversi contesti, secondo le conoscenze maturate.

In queste pagine saranno presentati alcuni aspetti caratterizzanti l'esperienza dei ODERUDWRUL¿QDOL]]DWLDOODSURJHWWD]LRQHHDOODFRQGXLRQHGHJOLL tamento. L'accento è stato inizialmente posto sulla condivisione di un modello GL RULHQWDPHQWR FRVD VLJQL¿FD RULHQWDUHRULHQWDUVLYDOL VRQR JO ci si propone di raggiungere con gli interventi che le varie agenzie di formazione

63 Psicologa, esperta di orientamento, consulente per la Provincia di Grosseto e per il Centro Studi Pluriversum.

partecipanti ai gruppi si siano costruiti un modello di orientamento partendo dalla visione emersi durante i seminari con i vari docenti. Molti dei partecipanti hanno obiettivi, target e strumenti messi in campo.

Questa modalità di lavoro è stata caratterizzata da una reciprocità tra metodo e contenuti, in quanto ha permesso ai partecipanti di sperimentare il senso di un apprendimento lungo tutto l'arco della vita e, soprattutto, la logica di un apprendimento co-costruito. Si tratta infatti di persone che hanno condiviso, sperimentato e si sono condividere questo atteggiamento di base come caratteristica fondamentale per un operatore che fa orientamento, sia informativo che consulenziale, in modo da facilitare il processo di crescita dell'individuo che esprime il bisogno di orientamento. Il rischio per gli operatori è di partire dal presupposto che ci siano risposte "giuste" e già pronte da dare all'utente che segue un percorso di orientamento, rendendolo quindi passivo e non consapevole.

La progettazione degli interventi sperimentali ha fatto emergere necessariamente una visione comune e condivisa dell'intervento da intraprendere e dell'idea stessa di orientamento. Fare consulenza di orientamento in un'ottica di lifelong guidance di essere autonomo nel far fronte ai cambiamenti e alle fasi della vita. Non si tratta quindi di una visione dell'orientamento come di un intervento spot realizzato in risoluzione del problema. Piuttosto occorre centrare l'azione di orientamento in ogni fase del suo percorso di crescita sull'acquisizione di competenze orientative che ne facilitino la costruzione di continuità e coerenza nei momenti di passaggio e di

La progettazione degli 8 percorsi sperimentali è stata coerente con i presupposti teorici individuati. Ad essa hanno preso parte soggetti operanti in vari enti eroganti orientamento (agenzie formative, Centri per l'Impiego, scuole di ogni ordine e grado), sottolineando quindi l'importanza del coinvolgimento di soggetti aventi ruoli e funzioni diversi, proprio in una logica di integrazione e di network.

Le proposte si sono focalizzate sull'orientamento a scuola ed è stato interessante rilevare come i partecipanti provenienti da scuole primarie e secondarie abbiano ma scolastico, poter sviluppare pre-requisiti formativi per maturare un'autonomia orientativa, piuttosto che sollecitare capacità di ri-orientamento di fronte a percorsi in ogni momento dello sviluppo avendo presenti obiettivi diversi per target diversi, fasi dello sviluppo come l'adolescenza o l'età adulta con l'ingresso nel mondo del lavoro. Piuttosto è auspicabile che già nella progettazione degli interventi con i bambini delle primarie vengano sollecitate queste competenze, naturalmente con tonomo e consapevole. Inoltre è emerso il bisogno di fare questo in un'ottica di ancora una volta lo spazio di condivisione rappresentato dai seminari e dai laboratori, in cui era articolato il progetto, hanno fatto da cassa di risonanza per il bisogno di fare rete in modo costruttivo.

Questo è ciò che concretamente hanno realizzato i partecipanti ai laboratori. Si sono costituiti come gruppo di progettazione il cui obiettivo era individuare un tività. Il passo successivo è stato il confronto con un esperto di orientamento per realizzare concretamente le azioni individuate e con il quale confrontarsi rispetto agli obiettivi, azioni e metodologie individuate. Di seguito viene riportata la scheda di lavoro consegnata al gruppo per iniziare a strutturare l'attività.

SCHEDA DI PROGETTAZIONE

Individuazione dei target e analisi del bisogno

Definizione degli obiettivi dell'intervento

Strutturazione delle attività

Obiettivi	Azione	Metodologie e strumenti	Tempi	Risorse umane	Organizzazione e logistica

Piano delle attività e calendario

Valutazione intervento

In questa sede possiamo evidenziare due punti di forza di questo percorso sperimentale. In primo luogo il presupposto che la committenza debba chiarirsi rispetto al target di soggetti e ai bisogni da essi espressi. È fondamentale che questa diventi un'attitudine di base. Si pensi ad esempio agli interventi realizzati all'interno delle scuole. I docenti e i referenti dell'orientamento sono chiamati a fare un'analisi della domanda per comprendere quale bisogno orientativo è necessario soddisfare. Riprendendo Pombeni, si possono individuare tipologie di azioni diverse, quali preparare lo studente a gestire il proprio processo di auo-orientamento, oppure accompagnare lo studente nel percorso di assolvimento del diritto-dovere di istru-
]LRQHRLQ¿QHVRVWHQHUHORVWXGHQWHQHOSURFHVVRGHFLVLRQDOHWLSLFRGLDOFXHIDVH
dello sviluppo. Le azioni scelte saranno conseguenti all'obiettivo individuato. Sviluppare questo atteggiamento di progettazione evita che nelle scuole o in altri enti vengano realizzati interventi caduti dall'alto senza alcun legame con i reali bisogni dei destinatari.

Inoltre pensare ad una seconda fase di raccordo con l'esperto di orientamento favorisce un'ulteriore realizzazione di questa logica e una maggior garanzia di un adattamento di strumenti e metodologie agli obiettivi individuati. Naturalmente si è trattato di un adattamento reciproco dal momento che il confronto con l'esperto è
VWDWRRFFDVLRQHSHUULGH¿QLUHXWHULRUPHQWHJOLRELHWWLYHLOWD

La fase di laboratorio per la progettazione di un intervento di orientamento è stata condotta nell'ambito di ciascuna sede con metodologie analoghe. I partecipanti hanno potuto lavorare in sottogruppi in modo da elaborare due diversi progetti di intervento per ogni sede territoriale. In primo luogo hanno attivato un'esplorazione
GLUHWWDGHOODUHDOWjHGHOFRQWHVWRLQFXLVDUHEEHUHDOL]]DWDO
pio, nel gruppo di Orbetello sono state individuate, rispetto all'intero territorio di pertinenza, la Scuola Secondaria di Primo Grado di Orbetello e quella di Capalbio, in base anche alla composizione del gruppo e alla conseguente reale conoscenza del contesto di intervento e dei bisogni emergenti. Lo step successivo è stato individuare le classi target dell'azione orientativa.

Questo modo di procedere per fasi non rappresenta certo un processo lineare, piuttosto un modo di progettare complesso e fatto di elementi correlati. Di fatto la scelta del contesto di intervento presuppone la scelta dell'obiettivo che si vuol raggiun-
JHUH&VuQHOJUXSSRSUHFHGHQWHPHQWHFLWDWRHUDHPHUVRLOELVRJQRO
sul processo di scelta facendo un intervento su un intero gruppo classe, quindi non
VRORVXRJJHWWLFRQGLI¿FROWjRDULVFKLRGLGLVSHUVLRQH/DXUDUHVXS
VFHOWDDUHEEHVLJQL¿FDWRLQWHUYQLUHVXOHFRPSHWHQ]HHVXOHULVRU
O¶XWRFRQVDSHYOH]]DHODULÀHVVLRQHVXSURSULRSURJHWWRGLYWD
*OLRELHWWLYHLOWDUJHWLQGLYGXWLUDSSUHVHQWDQROHEDVLSHUODGH
HVWUXHQWL&VuPHQWUHDOFXQLJUXSSLKDQQRLSRWL]]DWRXQLQWHUYQWRG
interamente in aula con strumenti carta matita e momenti di discussione in plenaria, altri gruppi di lavoro hanno progettato un intervento che prevedesse visite guidate
DOO¶¶IFLR7HUULWRULDOHSHUO¶PSLHJR4HVWRqFLzFKHqDFFDGXWRQHOJUXSS
Follonica e di Grosseto. Si veda come anche in questi casi il target individuato era rappresentato da classi seconde di Scuole Secondarie di Primo Grado. Tuttavia il bisogno orientativo individuato era l'accompagnamento alla scelta della scuola Secondaria attraverso un'esplorazione degli interessi formativi e professionali. Di

conseguenza è apparso di notevole interesse realizzare questo intervento in un altro FRQWHVWRFRVuGDLQWHJUDUHODFRQRVFHQ]DGLVpHGHOOHSURSULHDWWLWXGLQLDOODFRQR-scenza del territorio.

Questa modalità di azione ha consentito la concreta sperimentazione anche del lavoro di rete. In primis la condivisione di spazi e strumenti: gli studenti sono VWDWLDFFROWLQHJOL8IFL7HUULWRULDOLSHUO¶PSLHJRDHQGRFRVuO¶RSSRUWXQLWjGLH-dere come avviene il supporto alla ricerca attiva del lavoro e quali sono i settori professionali maggiormente presenti sul territorio. Inoltre hanno potuto esplorare XWHULRUPHQWHLORURLQWHUHVVLHOHFDUDWWHULVWLFKHGHLSURIOLSURIHVVLRQDOLDWWUDHUVR l'uso del software S.OR.PRENDO, strumento di orientamento che favorisce la co-QRVFHQ]DHO¶DXWRULÀHVVLRQH

Inoltre è importante sottolineare come questo tipo di collaborazione parta dalla de-QL]LRQHGLXQSHUFRUVRFRHUHQWHHVWUXWWXDWRHLWDQGRVRUDSSRVL]LRQLGLD]LRQLH attori e all'opposto la mancanza di risposte a bisogni orientativi. Gli studenti hanno avuto modo di conoscere i diversi interlocutori presenti sul territorio e comprendere dove possono trovare risposta e sostegno al loro percorso di crescita e di scelta professionale.

/DVSHULPHQWD]LRQHKDIDWWRHPHUJHUHOHGLIFROWjHODFRPSOHVVLWjGLXQDSURJHW-tazione integrata e costruita sulle effettive necessità del territorio, ma, al tempo stesso, ha favorito processi di apprendimento, di cooperazione professionale e di networking. Il passaggio successivo sarà garantire che quanto realizzato nell'ambito dei laboratori diventi una modalità stabile di azione, che presupponga una SURJHWWD]LRQH FRHUHQWH H XQD FRQWLQXD HG HIFDFH FROODERUD]LRQH QHOOD SUHVD LQ carico degli utenti. L'obiettivo è fare in modo che i diversi attori coinvolti integrino ULVRUVHHFRPSHWHQ]HDOQHGLRIIULUHFRQFRQWLQXWjULVSRVWHVHPSUHSLÙDGHJXWH e puntuali ai bisogni orientativi dei destinatari. L'esigenza di fare sistema è stata consolidata proprio nel momento in cui i partecipanti si sono resi conto dei rischi di possibili sovrapposizioni, o peggio, di bisogni e fasi di disorientamento che i singoli attori non sono in grado di fronteggiare, presidiare ed accompagnare.

Schema di sintesi sugli interventi sperimentali realizzati dai partecipanti

SEDE	TARGET	UTENTI
Santa Fiora	Classe IV – Istituto professionale	9
Follonica	Classe IV – Istituto Tecnico	13
Grosseto	Classe IV – Liceo Scientifico	25
Follonica	Classe II – Scuola Media	19
Capalbio	Classe II – Scuola Media	15
Orbetello	Classe II – Scuola Media	21
Grosseto	Classe II – Scuola Media	24
Pitigliano	Classe II – Scuola Media	15
Totale		141

Metodologie per l'orientamento e strumenti operativi

Giulio Iannis e Stefania Tomaroli

Il percorso FIORIR, acronimo di Formazione Intervento per l'Orientamento come Rete Integrata di Risorse territoriali, si proponeva di valorizzare tutte le potenziali risorse orientative disponibili a livello locale, adottando quanto più possibile metodologie attive e partecipative ed esplorando al tempo stesso la possibilità di utilizzare nuove tecnologie e nuovi strumenti nell'orientamento, anche sviluppando logiche di rete a livello nazionale ed europeo.

AVWD LGHD VL q ULMODWD SDUWLFRODUPHQWH XWLOH HG HIFDFH QHOOH G
percorso in cui sono stati affrontati i temi delle metodologie e degli strumenti che i gruppi già avevano a loro disposizione per realizzare interventi e attività di orientamento.

Durante i laboratori ed i seminari è emersa l'esigenza di adottare un approccio all'orientamento maggiormente in grado di affrontare livelli di complessità sociali e culturali più elevati, aprendo alla pratica professionale nuove possibilità di ampliare la gamma di strumenti attualmente in uso nei servizi di orientamento e nella scuola.

L'approccio costruttivista, presentato e condiviso nel corso dei seminari, è sembrato molto utile per avvicinare in una progettazione integrata degli interventi di orientamento prassi diverse che gli operatori, provenendo da esperienze e background culturali diversi, già utilizzano o che hanno appreso in altri percorsi e che possono essere validamente inseriti all'interno di questo approccio teorico. Questa idea di orientamento, infatti, centrando maggiormente l'azione sulle caratteristiche e sul ruolo del soggetto, supera molte delle convenzioni e delle tradizionali consuetudini della pratica professionale della consulenza di orientamento. In particolare, Norman Amundson[65] SURSRQH VWUXHQWL H PRGDOLWj GL RULHQWDPHQWR FKH PR
le convenzioni legate agli spazi, ai tempi, ai modi di partecipazione, alle variabili

64 Esperta di orientamento e progettazione europea, consulente per enti pubblici e privati.

65 Amundson N.E., *Active Engagement. Enhancing the career counselling process.* Ergon Comunications, Richmond, Canada, 2003.

di indagine, alle modalità di erogazione dei servizi di consulenza attraverso un approccio più attivo all'orientamento in grado di prevedere e fornire una gamma più ampia di opzioni operative e di strumenti utili per favorire processi personali di creazione di conoscenza: i consulenti che adottano questa prospettiva costruttivista SRVVRQR HVVHUH SLÙ VVLELOL QHOOD VFHOWD GL WHFQLFKH H PRGDOLWj GL RULHQWDPHQWR
Anche nelle modalità di erogazione dei servizi, come ad esempio l'enfasi sul verbale, l'approccio costruttivista propone una gamma molto ampia di strumenti che si propongono di favorire la massima espressione soggettiva, con modalità creative e molto libere. Possono infatti essere utilizzati tutti quelli che Peavy[66] chiamava FXOWXUDO WRROV RVVLD VWUXPHQWL FXOWXUDOL FKH VWLPRODQR OD ULÀHVVLRQH LO GHFHQWUD
mento cognitivo, la percezione sensoriale ed emotiva del problema, l'analisi delle SURVSHWWLYH GL VLJQLÀFDWR H GHJOL HOHPHQWL FXOWXUDOL FROOHJDWL DL FRQWHVWL GL ULIHUL
mento. Si tratta ad esempio di usare metafore, narrazioni, costruzione di mappe FRQFHWWXDOL PHWRGL SHU O¶LGHQWLÀFD]LRQH GL VFKHPL GL UDJLRQDPHQWR YLVXDOL]]D]LR
ni e percezioni rispetto a problemi e decisioni.

L'idea di Amundson è di aprire l'orientamento a nuovi spazi e a tempi diversi, più consoni ad incontrare i bisogni delle persone. L'idea di un "active engagement" SURPXRYH DQFKH O¶LQFOXVLRQH GL DWWRUL VLJQLÀFDWLYL QHO SURFHVVR GL RULHQWDPHQWR
come i familiari, o altre persone che possono essere particolarmente rilevanti nel contesto di riferimento dei soggetti. Nell'esperienza di orientamento interculturale di Amundson ci sono ad esempio delle comunità dove un orientamento collettivo assume un'importanza molto rilevante per il soggetto. L'autore canadese, in tal senso, porta l'esempio di "circoli di orientamento" attivati all'interno di diverse comunità aborigene del Nord America, dove il processo di orientamento coinvolge DOWUH SHUVRQH VLJQLÀFDWLYH FKH SRVVRQR DLXWDUH OD SHUVRQD D SUHQGHUH OH SURSULH
decisioni.

Il punto centrale dell'orientamento, secondo Amundson, non è il luogo o il tempo, ma la capacità del consulente di stabilire un clima di "attenzione verso la persona" SHU SURPXRYHUH LQ PRGR HIÀFDFH O¶D]LRQH GL FRQVXOHQ]D TXHVWR FOLPD GL HPSDWLD H
DWWHQ]LRQH GHÀQLWR PDWWHULQJ¶ VWDELOLWR DWWUDYHUVR D]LRQL H SDUROH FKH WHVWLPR

66 Peavy, V., *Sociodynamic Counselling: A Constructivist Perspective for the Practice of Counselling in the 21st Century*. Victoria, B.C., Canada, Trafford Publishing, 1997.

niano l'importanza che il consulente e lo staff del servizio riservano alla persona. $XQGVRQ VRWWROLQHD OD FHQWUDOLWj GHO PDWWHULQJ FRQ XQ HVHPSLR
contatto la persona deve ricevere da tutto lo staff messaggi che segnalano la stessa DWWHQ]LRQH H SRVLWLYD DWWHQ]LRQH FRPH VH QHOO¶DFFRJOLHQ]D
DWWHQWR VLJQLÀFD FUHDUH XQ FOLPD DFFRJOLHQWH DQFKH FRQ FRPSRQHQWL
benvenuto e comportamenti ospitali. Naturalmente il concetto di mattering va oltre la buona ospitalità e rappresenta l'attitudine che si esprime attraverso l'azione di consulenza e di aiuto attivo nel processo di orientamento. Il consulente deve infatti manifestare il proprio coinvolgimento e impegno attivo nella ricerca della soluzione assieme alla persona.

Un secondo elemento fondamentale di un "active engagement" nell'orientamento è il focus sull'immaginazione e la creatività. Molti utenti arrivano ai servizi di orientamento completamente demotivati ed incapaci di esprimere nuove idee. Questa "crisi di immaginazione" rappresenta un problema per il consulente e per la persona stessa e pertanto è anche su questo "vuoto" che l'azione di orientamento deve intervenire. Le persone infatti rischiano di non riuscire ad immaginare un futuro diverso per loro stesse. L'esito del processo di recupero delle capacità di immaginazione dipende dalla uso di metodi di orientamento più creativi ed aperti ad una libera espressione della persona, nella risoluzione dei problemi e nella presa di decisione.

In questo senso molti strumenti di orientamento nell'approccio costruttivista sono pensati proprio per promuovere una più ampia esplorazione delle possibilità, anche verso direzioni non previste e divergenti.

Strumenti esplorativi nell'orientamento

ROL VWXGL UHFHQWL GL UHFHQWH ULFHUFD VXOO¶HIÀFDFLD GHOO¶RULHQWDPHQWR
sostengono che la relazione che si instaura tra cliente e consulente sia la parte fondamentale del processo. Secondo Conrad Lecomte dell'Università di Montreal O¶HIÀFDFLD GHO SURFHVVR GL RULHQWDPHQWR GLSHQGH DGGLULWWXUD SHU
zione che il cliente instaura con l'orientatore[67].

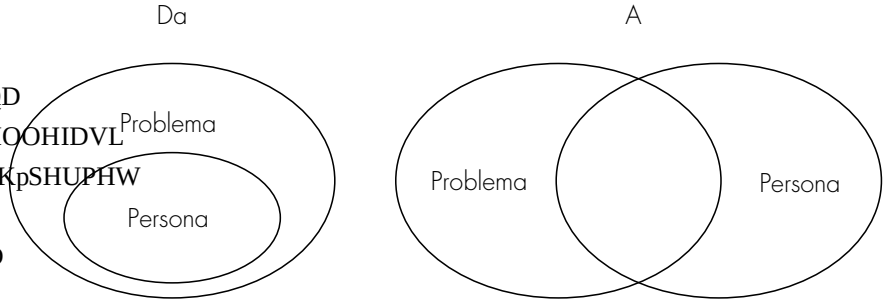
67 Amundson N. E., Lecomte C., Savickas M. L., *Theory to practice: efficacy elements that make career counselling work*. Montreal, Atti dell'ACA/CCA Annual Convention, 2006.

Spesso la prima fase del processo è e dev'essere dedicata ad esplicitare i motivi
SHULTXOLO¶WHQWHqLQVHULWRLQXQSURFHVVRGLRULHQWDPHQWRDFKLDULUHLOSHUFKp
HJOLqOuLQTXHOPRPHQWR4HVWRqYHURVLDQHOFDVRLQFXLO¶WHQWHDEELDVFHOWR
autonomamente di usufruire di un servizio, sia nel caso in cui sia stato coinvolto in
XQSURFHVVRGLULTXOLFD]LRQHSURIHVVLRQDOH4HVWDFKHSRWUHEEHVHPEUDUHXQD
IDVHSUHOLPLQDUHHGLSRFDLPSRUWDQ]DLQUHDOWjqPROWRGHOLFDWDSHUFKpQHOOHIDVL
LQL]LDOLGHOSURFHVVRSUHQGHFRQQRWD]LRQHODUHOD]LRQHFRQO¶WHQWHHSHUFKpSHUPHW
te al conduttore del processo di negoziare i tempi, gli obiettivi e le metodologie di
ODXRUR,QTXHVWDSULPDIDVHVLFRVWUXVFHTXLQGLODUHOD]LRQHHFRQHVVDODGXKLD
di cui l'utente ha bisogno per potersi aprire. Infatti ciascuna persona, anche se con
PRGDOLWjGLIIHUHQWLSHUSRWHUSDUODUHGLVpKDELVRJQRGLVHQWLUVLDOVLFXR

Per questo motivo, nel percorso FIORIR sono stati proposti alcuni strumenti in una sequenza che potesse introdurre gradualmente gli utenti, sia in gruppo, sia in-
GLYLGXDOPHQWHLQXQSHUFRUVRGLDSSURIRQGLPHQWRGHOODFRQVDSHYOH]]DGLVpHGL
costruzione di senso rispetto alla propria storia professionale e personale.

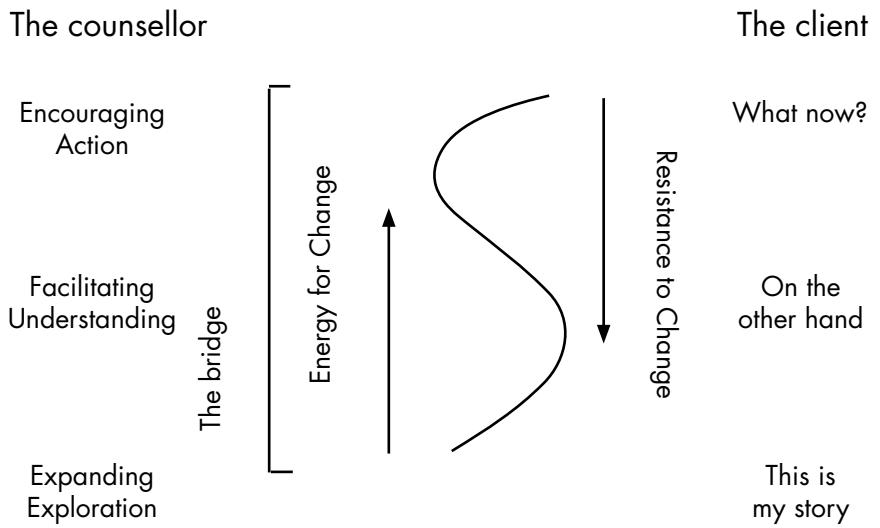
8QDGHOOHGLIFROWjPDJJLRULQHOJHVWLUHLOSURFHVVRGLRULHQWDPHQWRqULXFLUHD
condurre il percorso facendo emergere nell'utente le proprie prospettive, che nascono dalla sua personale esperienza e acquisizione di consapevolezza. Esiste, però, anche il rischio opposto, quindi quello di assecondare la visione dell'utente senza aiutarlo ad uscire da un momento di empasse. Spesso le persone che arrivano nei percorsi di orientamento si sentono bloccate, incapaci di muoversi in una qualsiasi direzione, o costrette a perseguire la direzione intrapresa, come se la situazione contingente che le ha portate ad usufruire di un servizio di orientamento le inglobasse totalmente. L'operatore di orientamento, per essere utile al cliente, non può rimanere intrappolato in questa visione, ma anzi deve aiutare il cliente ad ampliare la prospettiva, aiutare a non vedersi come una persona con problemi, ma
FRPHXQDSHUVRQDFKHLQTXHVW¶RFFDVLRQHKDDXWRXQSUREOHPD/DJXDVHJXHQWH
rappresenta questo processo.

Cambiare la prospettiva riguardo ad un problema



Dopo queste annotazioni sul processo di counselling e dopo averne discusso a lungo con i partecipanti durante i laboratori didattici, è stato proposto uno schema che riassume le fasi principali del processo di orientamento e le azioni che vedono protagonisti l'operatore e il cliente.

A problem solving/training/counselling process



La prima fase è quella dell’esplorazione e, solitamente, è quella nella quale l’operatore si sente più a suo agio. La seconda è quella nella quale l’operatore dovrebbe aiutare l’utente a trovare una prospettiva diversa. In questa fase si potrebbe creare FRQIXLRQHHGqGHOLFDWDSHUFKpQRQSXHVVHUHDIIURQWDWDVHODUHOD]LRQHWUDXWHQWH e operatore non si è prima rafforzata. Lo stesso vale per la terza fase, ossia quella nella quale l’utente viene incoraggiato ad agire. Avendo esplorato la situazione, DYHQGR DOODUJDWR R PRGL¿FDWR OD SURSULD SURVSHWWLYD RUD O¶XWHQWH VHQWH FKH SX PRGL¿FDUH LO SURSULR FRPSRUWDPHQWR H O¶RSHUDWRUH LQ TXHVWD IDVH SXz DLXWDUOR farlo. Queste tre fasi, che compongono il processo di counselling, non sono stretta-PHQWHVHTXHQ]LDOLSHUFKpLOSURFHVVRQRQqOLQHDUH(¶SRVVLELOHLQRJQLPRPHQWR tornare indietro, ad esempio per integrare nuovi elementi di comprensione.

RLFKpRJQLXWHQWHKDXQDVXDVWRULDXQVXRPRGRGLLQWHUDJLUHqXQLFRO¶RULHQ WDWRUHGHYHVDSHUVLQFURQL]]DUHVpHLOSURFHVVRFRQO¶XWHQWH(¶QHFHVVDULRFKHLO cresca insieme. Anche per spiegare questo concetto, è stata proposta ai partecipanti un’immagine che voleva simboleggiare la relazione orientativa che si instaura tra utente e orientatore. L’immagine riproduceva una persona (l’utente) che stava camminando su una fune tesa sopra un burrone. L’orientatore, che lo stava guardando, allunga una mano e sale insieme all’utente sulla corda. L’orientatore allunga la mano per andare a camminare con l’utente sopra al suo burrone. Il suo compito non SXzOLPLWDUVLDGDUHLVWUX]LRQLGDWHUUDQpSXzHVVHUHTXHOORGLVRVWLWXLUVLDOSHUFRUVR di vita che è e deve restare quello dell’utente. E’ importante che riesca a stabilire un contatto, a capire cosa sta succedendo, che riesca a “sentirlo” non solo dal punto di vista razionale, ma anche da quello emotivo.

/¶LPSRUWDQ]DGHOODUHOD]LRQHRULHQWDWRUHXWHQWHqGLYHQWDWDFRVuULOHYDQWHQHJOLXOWL PLGHFHQQLDQFKHDFDXVDGHLPXWDPHQWLVRFLRHFRQRPLFLFKHVLVRQRYHUL¿FDWL/H teorie di Parson sull’incontro tra le abilità delle persone e le richieste per una data SRVL]LRQHODYRUDWLYDVWDQQRSHUGHQGRGLHI¿FDFLDVRSUDWWXWWRLQUHOD]LRQHDLFDP biamenti del mercato del lavoro. Se nel secolo scorso, si è introdotto nel mondo del lavoro il concetto di personalità, oggi si è passati a quello di identità. Si è passati dalla valorizzazione della maturità professionale alla valorizzazione dell’adattabilità professionale. In sintesi, anche il mondo del lavoro è passato dalla modernità alla postmodernità. Per lo stato di incertezza e di veloce cambiamento che caratterizza l’ambito professionale della maggior parte delle persone, esse sono coinvolte nella costruzione di senso della propria vita. L’impegno nell’ambito lavorativo è uno degli elementi fondanti la costruzione dell’identità in età adulta. E’ per questo FKH JOL DVSHWWL OHJDWL DOOH SURIHVVLRQL FRLQYROJRQR VSHVVR SDUW Oggi, le persone, non potendo più contare su una situazione professionale chiara e stabile, non possono trovare all’esterno un ruolo o un senso, sono quindi costrette, LQ PROWL FDVL D FRVWUXLUH H[QRYR PRGL¿FDQGR DVSHWWDWLYH FRQYLQ]LRQ di realtà e di se stessi in questa realtà lavorativa. Questo assetto instabile e le sue FRQVHJXHQ]H VXOOH SHUVRQH IDQQR HPHUJHUH O¶LPSRUWDQ]D GHOOH VWRULH come una storia può aiutare i ragazzi, ma anche gli adulti, a ricostruire un’imma-JLQHLQWHJUDWDGLVHVWHVVLSHUFKpVHO¶HVWHUQRQRQFLGDFHUWH]]H ciascuno di noi le crei.

Quello che l’orientatore può e deve fare è aiutare gli utenti a superare la situazione di stallo nella quale possono trovarsi, aiutandoli a trasformare il “panico” GHOO¶LQFHUWH]]D LQ D]LRQH SHUFKp O¶LQGHFLVLRQH q VROR XQ¶HVLWD]LRQ trasformazione. Per adempiere a questo compito, l’orientatore può lavorare sia a livello cognitivo, ma anche a livello emotivo, aiutando l’utente ad acquisire una consapevolezza maggiore e a costruire il senso del proprio percorso coinvolgendo la persona che ha davanti tenendo conto della sua complessità. E’ stato proposto ai partecipanti, ad esempio, di lavorare con i propri utenti partendo da alcuni aspetti salienti delle proprie storie. L’ipotesi è che quello in cui siamo bravi, quello che ci piace e ci interessa fare, ma anche ciò che desideriamo o sogniamo, deriva in qualche misura da ciò che abbiamo passato nella vita. Quindi, abbiamo proposto di lavorare sugli eroi che ciascuno di noi ha. Raccontare e far raccontare del proprio HURHqXWLOHSHUFKpDLXWDDULFRVWUXLUHTXHOO¶LPPDJLQHGLVpFKHSRLSRUW a comprendere quali siano le aspirazioni professionali. Ricordando episodi, emozioni, valori, sogni, gli utenti sembrano raccontare la storia che loro stessi hanno bisogno di sentire. Stanno ricostruendo la propria identità.

Le metafore

Per aiutare a costruire il senso di ciò che accade nella vita dell’utente, per aiutarlo DULFRVWUXLUHODSURSULDLGHQWLWjHSHUIDUVLFKHO¶RULHQWDPHQWR sario far sperimentare all’utente e possibilmente sperimentare insieme ciò di cui si parla. E’ necessario cioè impegnare l’utente non solo dal punto di vista cognitivo,

ma anche da quello emozionale. Partendo da questi presupposti, è stato proposto ai partecipanti di lavorare con le metafore[68]. Secondo Norman E. Amundson, le metafore permettono di muovere qualcosa che c'è dentro all'utente e di portarlo fuori. $WWUDYHUVROHPHWDIRUHLQRWUHVLFRPXQLFDDSLLOLYHOOLSHUFKpGDQQRFRQFUHWH]]D DO VLJQLFDWR 1HL PRPHQWL GL FULVL GL VLJQLFDWR HVVH IDQQR HPHUJHUH TXDOFRVD di famigliare, che si collega ad un mondo o ad un immaginario conosciuto. Esse rendono concrete anche le nostre emozioni e il nostro sentito rispetto ad un evento o ad una situazione. In questo senso, le metafore ci permettono di essere molto più precisi e, nello stesso tempo, ci permettono di evidenziare le esperienze, di dotarle GLFRHUHQ]DHVLJQLFDWR

Guardare il proprio progetto di vita attraverso una lente metaforica, ci permette di acquisire nuove consapevolezze, ma anche di formare un linguaggio comune tra orientatore e utente, che faciliterà la comprensione empatica. Le metafore, nell'orientamento, sembrano prestarsi perfettamente ad essere condivise, esplorate, ampliate attraverso una relazione collaborativa e permettono, anche, di fare conti-QXLFROOHJDPHQWLFRQODUHDOWjSHUFKpVRQRLOPRGRLQFXLFLDVFXQRGLQRLFRPSUHQde e sperimenta gli eventi in termini di interconnessioni con altri eventi[69].

Come utilizzare le metafore nel career counselling

Spesso le persone parlano del proprio progetto di vita in termini metaforici, ma se ciò non accadesse durante il processo di orientamento, l'orientatore può chiedere all'utente quali immagini emergono pensando al proprio percorso formativo o professionale, o più in generale alla situazione nella quale si trova. In questo modo, gli utenti sono in grado di spostare le questioni legate alla professione da un processo interno ad uno esterno. Una volta che l'immagine metaforica è stata creata, l'orientatore e l'utente possono lavorarci in molti modi:

- un primo modo potrebbe essere quello di porre domande sulle varie parti della metafora per completarla, renderla più chiara e, in questo modo, farne emer-JHUHLOVLJQLFDWR
- un secondo modo è quello di introdurre una linea del tempo all'intermo della metafora. Il counsellor, in questo caso, chiede al cliente di guardare indietro e avanti nel tempo e di formulare ulteriori metafore. Questo esercizio, quindi, richiedo lo sviluppo di nuove metafore o l'espansione di quella originaria;
- un altro modo è quello del disegno. Si chiede al cliente di disegnare la propria metafora. In alcuni casi, invece, potrebbe essere utile far diventare la metafora XQDUDSSUHVHQWD]LRQHVLFDHVWRWLSRGLD]LRQLFRPXQTXHQRQVRQRDG a tutti i clienti e vanno utilizzate con attenzione.

Attraverso il lavoro che viene svolto in modo collaborativo, le metafore potrebbero cambiare, potrebbero essere inserite in un contesto più ampio e il cliente potrebbe rendersi conto che quella iniziale era solo un'immagine parziale della sua carriera. In questo processo, l'orientatore ha un ruolo attivo, sia nell'ascoltare la descrizione dell'utente, sia nel porre domande e nel sollecitare l'esplorazione. E' fondamentale che, durante questo lavoro, l'orientatore mostri una reale comprensione empatica, SHUFKpOHPHWDIRUHKDQQRODIRU]DGLFRLQYROJHUHVLDOODSDUWHUD]LRQ emotiva e l'operatore deve essere preparato a essere impegnato totalmente. Il risultato sarà una vasta e approfondita gamma di informazioni che forniranno nuovi insight e motivazioni per l'azione.

Metafore multiple

Come ho già avuto modo di dire, alcune volte gli utenti arrivano nei percorsi di orientamento con una crisi di immaginazione. Si sentono confusi e come bloccati, incapaci di pensare a nuove possibilità. In questi casi, parte del lavoro di orientamento consiste proprio nell'aiutare l'utente ad uscire da questa situazione, ad ampliare le sue prospettive e ad aprirsi a nuove opportunità. Questo richiede che sia OXWHQWHVLDOURULHQWDWRUHDFFUHVFDQRODSURSULDHVVLELOLWjHFU PROWLWXOWXURGLPROWHSOLFLPHWDIRUHSXDLXWDUHDGHVSDQGHUHODFUHDW quando una persona ha solo una metafora per una situazione, la sua creatività ne ULVXOWDOLPLWDWDSHUFKpRJQLPHWDIRUDqXQSDUWLFRODUHSXQWRGLYLVV del mondo.

Lo sviluppo di metafore multiple è una strategia che si applica, comunque, dopo che si è esplorata la metafora iniziale. Il passo successivo, è chiedere al cliente come potrebbe visualizzare la sua carriera partendo da una diversa prospettiva. Per

68 Amundson N.E., *Active Engagement. Enhancing the career counselling process.* Ergon Comunications, Richmond, Canada, 2003.

69 Amundson N. E., *Using Metaphors in Career Exploration and Development.* Montreal, Atti dell'ACA/CCA Annual Convention, 2006

facilitarlo, si può tenere a disposizione alcune tra le più comuni metafore e chiedere all'utente di sceglierne due o tre e, successivamente, di descrivere la sua carriera VHFRQGR TXVWH QRM SURVSHWWLM*UD]LH DG RJQL XWHULRUH PHWDIRUD VL MULFD un approfondimento e, contemporaneamente, un ampliamento della comprensione GL Vp H GHOOD YORUL]]D]LRQH GHOOH WDQWH VIDFFHWWDWXH GHOOR VLOXSR GHOOD FDUUL HUD Questo processo, inoltre, aiuta l'utente ad aumentare la propria autostima.

Le metafore degli altri

Un altro modo di utilizzare le metafore nelle sessioni di orientamento, è chiedere all'utente quali pensa possano essere le metafore che utilizzerebbero altre persone per descrivere la sua situazione. Anche in questo caso il punto di partenza è l'analisi della metafora iniziale. Il valore aggiunto di questo uso delle metafore è che si evidenzia la relazione tra le diverse immagini. Confrontare le diverse immagini, SXDLXWDUH O%WHQWH D IHUPDUVL SHU ULÀWWHUH VXOH SURSULH SHUFH]LRQL PHWWHQGROH a confronto con quelle che altri potrebbero avere della sua situazione. Questa metodologia può anche aiutare l'orientatore a mettere in discussione alcuni aspetti dell'immaginario negativo presente nelle metafore. L'orientatore, in alcuni casi, può anche entrare personalmente nella discussione proponendo una propria immagine metaforica, o utilizzando metafore per introdurre alcuni concetti nelle sessioni.

Imparare ad usare le metafore nel career counselling

Certo l'utilizzo delle metafore potrebbe risultare non naturale. E' necessario per l'orientatore, prima di intraprendere questo processo con i clienti, prenderne consapevolezza. Il primo passo è rendersi conto di quanto le metafore pervadano la nostra vita quotidiana. Spesso, parlando, le utilizziamo anche in modo non più FRQVDSHYOHSHUFKpIDQQRSDUWHGHOQRVWURSDWULPRQLRFXWXDOHHOLQJXVWLFRRUUH attenzione a quando vengono utilizzate e analizzarle è un buon modo per sensibilizzarsi al ruolo che esse ricoprono nella comunicazione. Un esercizio potrebbe essere quello di pensare ad una parola che rappresenti un sentimento o uno stato d'animo e, poi, sforzarsi di pensare a quante metafore potrebbero essere usate per descrivere le sue tante sfaccettature. Se usate in questo modo, le metafore possono essere molto utili per esprimere la comprensione empatica.

Una volta che l'orientatore è diventato sensibile all'uso comunicativo delle metafore, può iniziare ad utilizzarle in modo consapevole nelle sessioni di orientamento, passando pian piano anche a porre domande per elaborare ed espandere l'immaginario metaforico. Successivamente, potrà anche inserire le sue metafore nel dialogo tra utente e orientatore per la conduzione delle sessioni. Il fattore più importante, comunque, rimane lo sviluppo collaborativo delle metafore.

Esplorare le professioni con il software S.OR.PRENDO

1 OODSSURFFLR FRVULLVD FRP DEELDPR LVR OD QDOL GOORULQDPQR è soprattutto esplorativa, legata all'esigenza di creare nuove conoscenze utili per dare senso al proprio progetto esistenziale. In molti casi il bisogno prioritario delle SHUVRQH q SURSULR FRQQHVVR GLUHWWDPHQWH DOOD GLIFROWj GL DVVR professioni ai propri interessi e alle proprie aspirazioni.

L'idea di esplorare le professioni in contesti orientativi è un concetto nodale nella progettazione e nella realizzazione di molti interventi di orientamento, soprattutto quando sono mirati a rispondere alle esigenze di utenti che hanno la necessità LPPHGLDWDGLGHQLUHXQSURSULRSURJHWWRGLLQVHULPHQWRODXUDWLF formativo e professionale.

Il problema non è la disponibilità di informazioni sul mercato del lavoro e sulle professioni, che sono già da tempo accessibili su diversi supporti cartacei ed elettronici – guide, elenchi, repertori, database – e sulla rete Internet, all'interno di siti LVWLWXLRQDOL ,O MUR SUREOHPD q UHQGHUH TXVWH LQIRUPD]LRQL XWLOL H per favorire il processo di scelta e la costruzione di progetti in grado di favorire l'attivazione delle persone. Chi si rivolge ai servizi di orientamento spesso lo fa SHUFKpSHUFHSLVFHXQDGLIFROWjQHOULFRQRVFHUHHVHOH]LRQDUHTXOO che possono diventare una concreta opportunità di sviluppo personale.

Attraverso i laboratori didattici e gli interventi sperimentali realizzati durante il percorso FIORIR, i partecipanti hanno potuto analizzare le potenzialità di un software di orientamento, che si ispira al modello costruttivista e che è prodotto e GLIIXR D OLMOOR LQWHUQD]LRQDOH GD &VFDLG /WG VRFLHWj LQIRUPDWLFI lucro dell'Università di Loughborough in Inghilterra. La versione internazionale del software, denominato ICAS - International Career Assessment Software, è già ampiamente diffusa in Europa ed in Nord America. La versione italiana, chiamata S.OR.PRENDO è stata realizzata dal Servizio Istruzione e Orientamento della Re-

gione Autonoma Friuli Venezia Giulia, nell'ambito del Programma Interreg III A Italia –Slovenia 2000-2006.

La scelta della Regione Friuli Venezia Giulia di adottare questo software, ideato da DLYGRROODUGSHUR&VFDLGqVWDWDGHWWDWDSURSULRSHUOHVSHFL¢FKHFDUDWWHULVWLFKH che lo rendono particolarmente utile proprio nella fase del processo di orientamen-WRGRMGLMQWDQRSULRULWDULHO¶HVSORUD]LRQHHO¶DWWULEXLRQHGLVLJQL¢FDWLSHUVRQDOL DOOHRS]LRQLSURIHVVLRQDOLDWWUDMUVRO¶DQDOLVLHODULÀVVLRQHVXSURFHVVLGLVSHOWD e di costruzione di senso alle informazioni disponibili.

La prima sperimentazione del prodotto in Italia è stata realizzata dalla Regione Friuli Venezia Giulia diffondendo il prodotto per un anno presso sportelli di orientamento, centri per l'impiego, scuole, centri territoriali per l'educazione permanente. Attraverso una serie di focus groups con gli operatori che hanno potuto XWLOL]]DUHLOVRIWZDUHFRQXWHQWLVRQRHPHUVLDOFQLHOHPHQWLVLJQL¢FDWLYSHU comprendere le potenzialità ed i limiti di un prodotto che si ispira proprio all'approccio costruttivista all'orientamento. In particolare, il software permette di valo-UL]]DUHOHULVRUVHLQIRUPDWLMFROOHJDQGROHDLQWHUHVVLSHUVRQDOLHDVSHFLFLSURQL SURIHVVLRQDOLGDQGRQXVHQVRDOGDWRLQIRUPDWLRFKHDVVRHTXQGLQXVLJQL¢FDWR per l'utente, che ne comprende la natura e la prossimità rispetto alle proprie esigenze orientative.

Il software non si propone di fornire risposte "chiuse" e diagnostiche, ma "apre" il processo verso un progressivo "allargamento" delle conoscenze: in questo senso si integra facilmente con le attività di orientamento di tipo educativo, offrendo molte opzioni di utilizzo in abbinamento con altri strumenti e con diverse tecniche. Nella consulenza specialistica offre funzionalità che permettono alle persone di acquisire XQD PDJJLRUH FRQVDSHYOH]]D VXQ Vp H VXSURSUL ELVRJQL DWWLYDQGR SURFHVVL GL ULÀVVLRQH H GL FRVWUXLRQH GL QRMFRQRVFHQ]H XWLOL QHO SURFHVVR SHUVRQDOH GL orientamento.

Dal punto di vista tecnico, Sorprendo è un programma per l'orientamento che contiene informazioni su circa trecentocinquanta professioni, che possono essere esplorate nelle diverse caratteristiche essenziali, valutandone la "distanza" rispetto DLSURSULLQWHUHVVLSHUVRQDOLHSURIHVVLRQDOLLQUHOD]LRQHDVSHFL¢FKHDWWLYLWjX-sto strumento si propone di agevolare il processo di esplorazione delle professioni da parte degli utenti, con l'obiettivo di favore una scelta consapevole e soprattutto

[70].

Il programma si basa sul fatto che le professioni possono essere descritte attraverso una serie limitata di caratteristiche, che rappresentano singoli aspetti del lavoro (Aspects of Work) e che prendono la forma di attività, azioni, condizioni che risul-WDQR HVVHUH SUHVHQWL LQ PLVXD PDJJLRUH R PLQRUH QHO SUR¢OR 2JQL SUR quindi descritto ed indicizzato raggruppando le caratteristiche su tre livelli, in base VDOGDVSHOWD ULOHYDQ]D ULVSHWWR DOOD SURIHVVLRQH GHVFULMQGRO come "caratteristiche fondamentali" (CF), "caratteristiche secondarie" (CS) ed "altre caratteristiche" (AC).

Questo modello, registrando i livelli di interesse che le persone esprimono rispetto ai singoli aspects of work, consente di creare un elenco di professioni ordinate in base alla "prossimità" tra le caratteristiche e gli interessi.

Ogni professione è descritta in modo dettagliato ed offre all'utente elementi di ULÀVVLRQHHVSXQWLGLDSSURIRQGLPHQWR/DGHVFUL]LRQHGHOOHSURIHV SHURJQL SUR¢ORXQDVLQWHWLFDGHVFUL]LRQHJHQHUDOHOHDWWLYLWjODR le conoscenze e capacità personali richieste, descritte come "sapere" e "saper fare"; le opportunità di lavoro intese come contesti organizzativi nei quali l'attività viene svolta; il percorso formativo richiesto; l'indicazione di altre fonti informative da utilizzare per ulteriori approfondimenti.

Il programma consente all'utente di accedere in tre diversi modi alle informazioni VXSUR¢OL SURIHVVLRQDOL FRQVXWDQGR OD OLVWD LQ RUGLQH DOIDEHWLF VSHFL¢FDGHOOHDUHHGLDWWLYLWj7\SHRI:RUNDFXOHSURIHVVLRQLVRQRDV te; rispondendo alle domande di gradimento sui 116 aspetti del lavoro (Aspects of Work), creando un elenco ordinato delle professioni in funzione degli interessi e del livello di formazione personale.

La prima modalità di ricerca, in base all'ordine alfabetico, consente di usare Sorprendo come un "libro elettronico", che l'utente può "sfogliare" per acquisire maggiori informazioni sulle diverse professioni. L'immagine che segue presenta la mo-GDOLWjGLSUHVHQWD]LRQHGHOO¶HOHQFRGHLSUR¢OLLQRUGLQHDOIDEHWL

70 Sull'uso delle tecnologie nell'ambito dell'approccio costruttivista si veda anche Amundson N., Harris-Bowlsbey J., Niles Spencer G., *Essential Elements of Career Counselling. Processes and techniques*. Pearson Education, New Jersey, USA, 2005.

-

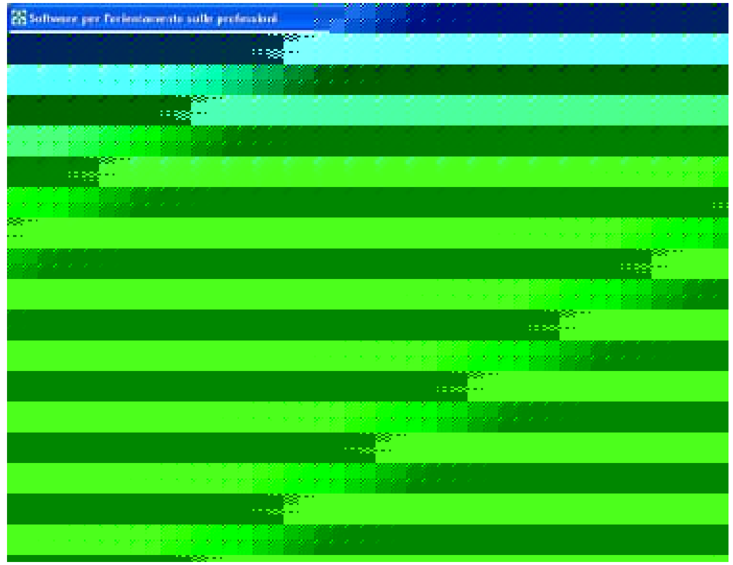
gruppare le professioni in base a categorie generali che associano lavori con caratteristiche simili. Per esempio, è possibile vedere le professioni che appartengono DOODFDWHJRULDSWWLLWjVLFDSHVDQWHGHVFULWWDQHOPRGRVHJXQWH&PSUHQGH lavori in cui si deve stare in piedi a lungo, camminare molto, sollevare pesi; alcuni ODXULVRQRSLSHVDQWLGLDOWULPDLQJHQHUHRFFRUUHXDEXQDIRUPDVLFD´,Q questa categoria vengono raggruppate alcune caratteristiche delle professioni, tra cui:

- Lavorare all'esterno con qualsiasi condizione di tempo
-
- Sollevare e trasportare oggetti pesanti.

Questa seconda opzione viene presentata agli utenti nel modo seguente:

La parte più interessante del software è ovviamente la possibilità di esplorare le professioni attraverso l'analisi degli interessi. Questa modalità è preceduta dalla collocazione dell'utente all'interno di uno dei cinque livelli di formazione: le professioni sono infatti suddivise anche in base ai requisiti di accesso in modo da abbinare solo le professioni che corrispondo al livello di formazione in cui l'utente VLqFROORFDWR6PRPHQWR6RUSUHQGRUDJJUXSDLWLWROLHOHTXOLFKHD di cinque livelli che vanno dal primo livello (obbligo scolastico) al quinto livello ODXHDPDVWHUHGRWWRUDWRGLULFHUFD4VWDVFHOWDqDIGDWDDOOW indicare i titoli di studio posseduti o che intende ottenere per un futuro inserimento nel mondo del lavoro. A questo punto il software propone in tre sequenze successive le domande attinenti alle 116 caratteristiche delle professioni, registrando i livelli di interesse e gradimento, sulla scala da uno (Non mi piace assolutamente) a cinque (Mi piace molto), presentate nel modo seguente.

Al termine di ogni sequenza di domande, il software abbina alle risposte le professioni, proponendo un elenco di professioni, ordinate in base alla coerenza riscontrata con gli interessi espressi dalla persona. Le professioni che si trovano in cima alla lista sono quelle che hanno una maggior coerenza con le risposte date dall'utente. Questa scelta consente all'utente di vedere sempre tutto l'elenco delle SURIHVVLRQL H GL ULÀWWHUH VXPRWLYL FKH DOORQWDQDQR R DYYLFLQDQR GHWHUPL nate professioni alla cima della lista. L'elenco delle professioni viene presentato all'utente nel modo seguente.

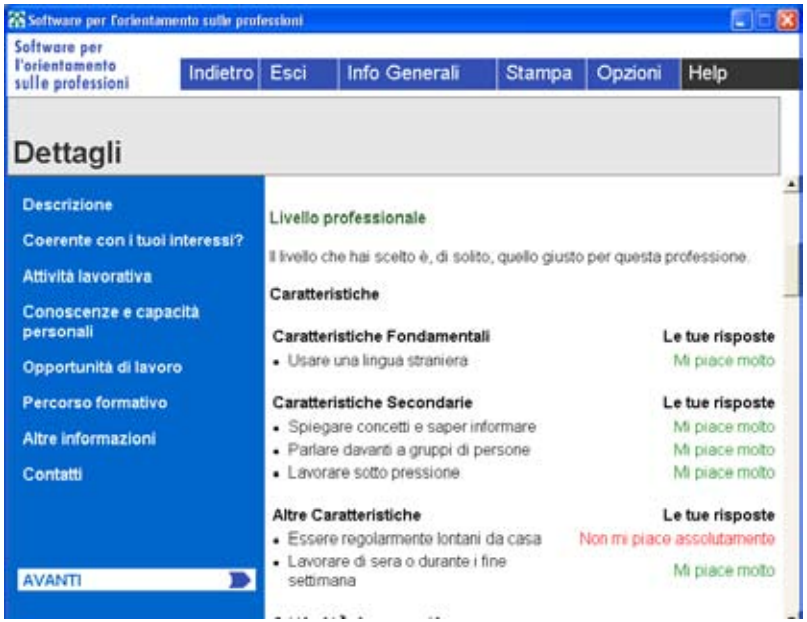


In ogni fase il software consente all'utente di approfondire i diversi aspetti del processo di selezione delle professioni, fornendo informazioni di dettaglio attraverso QHVWUHFKHVLDSURQRDULFKLHVWDGHOO¶XWHQWH

Al termine di questa fase l'utente può decidere di rispondere ad un numero maggio-UHGLGRPDQGHSHUYHULFDUHVHO¶HOHQFRFDPELDSUHFLVDQGRPDJJLRUPHQW interessi, oppure analizzare e rivedere le risposte già date in precedenza, oppure confrontare le proprie risposte con le professioni che l'utente aveva in mente e che QRQFRPSDLRQRQHOODOLVWDDWWLYDQGRTXLQGLXQSURFHVVRULFRUVLYRGL di ricostruzione dei processi che hanno determinato quel primo esito nel percorso di orientamento.

In questo senso Sorprendo – la scelta del nome non è casuale – tende proprio a "sorprendere" le persone, proponendo sempre un elenco di professioni più ampio di quelle a cui l'utente sta pensando, ma che sono coerenti con le caratteristiche considerate attraenti. Questo è sicuramente un forte stimolo all'attivazione di un processo di esplorazione ulteriore e di arricchimento conoscitivo. L'utente può LQIDWWLDQDOL]]DUHOHVLQJROHSURIHVVLRQLYHULFDQGRTXDOLFDUDWW coerenti con i propri interessi. Nelle immagini che seguono viene descritta la professione di interprete.

Come si può vedere, per ogni caratteristica viene evidenziata la risposta che l'uten-
WHKDIRUQLWRVWLPRODQGRTXQGLODULÀVVLRQHVXSURFHVVRGLVFHOWD



risposte, proprio per promuovere questo processo di consapevolezza e di compren-
VLRQHGHLSURSULLQWHUHVVLHGHOOHVSHFLFKHFDUDWWHULVWLFKHG
PDJLQHFKHVHJXFLSUHVHQWDODPRGDOLWjFRQFXOWHQWHSXPRGLFDUHOHU
HRIIUHDOORSHUDWRUHGLRULHQWDPHQWRDQFKHQDVLQWHVLJUDFDVXOI
utilizzato dall'utente. In basso a destra è infatti visibile un diagramma che indica la distribuzione delle risposte fornite, evidenziando eventuali polarizzazioni verso risposte estreme o verso risposte neutrali (Mi è indifferente).

sull'utente, educativo e basato sull'autovalutazione. Il software è aperto nel senso che l'utente può vedere e comprendere le modalità con cui sono state analizzate e descritte le professioni, oltre che il meccanismo con cui il programma propone determinate professioni prima di altre. Questa possibilità di "vedere" il processo di abbinamento è molto importante proprio nella logica dinamica di un intervento di orientamento che non mira a trovare una risposta "giusta", ma che invece si propone di "accompagnare" la persona nel proprio processo, più o meno lungo, più o meno contorto, di avvicinamento progressivo a quelle opzioni che, via via,

DVVXQRQRSHUOXQVLJQLFDWRSLLPSRUWDQWHHGLQWHUHVVDQWH
Il software è centrato sull'utente nel senso che i risultati si basano unicamente sulle
VXULVSRVWHDIGDQGRJOLDQFKHODIDFROWjHODUHVSRQVDELOLWjGLSRWHUFRUUHJJHUHOH
risposte durante il percorso stesso di orientamento. Inoltre l'utente può valutare la pertinenza delle informazioni, ritornando sul proprio percorso, ampliando la propria esplorazione, confrontando opzioni simili, ricercando anche in altri contesti orientativi ulteriori elementi di conoscenza utili a proseguire il proprio percorso di orientamento.

,OVRIWZDUH6RUSUHQGRqVLFXUDPHQWHFRVWUXLWRFRQQDOLWjHGXFDWLYHLQTXDQWRLQ-
WDODSHUVRQDDXWLOL]]DUHPRGLQXRYLGLULHWWHUHVXOOHSURIHVVLRQLHVSORUDQGROH
in un percorso ricorsivo che non si ferma a rappresentazioni generali o a stereotipi, ma che permette una scomposizione delle diverse professioni nei singoli aspetti del
ODYRURHVWDSRVVLELOLWjGLVPRQWDUHHULPRQWDUHOHSURIHVVLRQLULGHQGR
OHFRUUHOD]LRQLFRQLSURSULLQWHUHVVLIDYRULVFHQGRULHVVLRQHLQWHULRUHVXOOHSURSULH
preferenze e sulla propria conoscenza delle professioni e dei contesti esterni. Questo processo promuove l'apprendimento da parte degli utenti di nuove e dettagliate informazioni sulle professioni.

Il software si basa inoltre sull'autovalutazione, ponendo in capo al soggetto la responsabilità di decidere, attraverso le 116 domande sugli "aspects of work", quanto le professioni si avvicinano al proprio ideale professionale. In fase di adattamento del software al contesto italiano, il gruppo di lavoro ha discusso a lungo sia sul problema lessicale legato al modo in cui le domande sono formulate, sia sul problema della necessità di descrivere le professioni attraverso un numero alto, ma comunque limitato, di aspects of work.

L'aspetto rilevante di Sorprendo è la possibilità, per il soggetto, di acquisire consapevolezza rispetto al processo di scelta, attraverso la possibilità di correggere
OHSURSULHULVSRVWHLQL]LDOLLQXQSURFHVVRULFRUVLYRGLULHVVLRQHHUHYLVLRQHGHOOH
proprie idee sulle professioni. Inoltre, il software non riduce mai il numero delle opzioni, ma semplicemente le riordina in base alle scelte del soggetto, stimolando quindi ulteriori ricerche, confronti e un progressivo allargamento delle conoscenze rispetto ai contesti professionali.

Durante i laboratori didattici e le sperimentazioni sul campo, è emerso come, anche in presenza di uno strumento molto valido e performante come Sorprendo, rimanga

-
to nel processo di autovalutazione, con particolare riferimento alla comprensione degli utenti e alla promozione del processo di esplorazione delle professioni, anche partendo da quanto emerge dall'uso del software.

Quarta parte

La valutazione del percorso

Giovanna Del Gobbo e Glenda Galeotti[71]

La struttura e gli strumenti utilizzati per la valutazione

Il monitoraggio e la valutazione di questa esperienza formativa sono stati realizzati WHQHQGRSUHVHQWHDOPHQRWUHOLMOOLGLULÀVVLRQHGDFRQVLGHUDU obiettivi della valutazione stessa:

1. la rispondenza dei programmi e delle azioni realizzate all'idea progettuale di partenza;
2. il grado di consapevolezza rispetto al sistema di orientamento raggiunto dai partecipanti durante il percorso, in termini di acquisizione di capacità di "auWRQDOLVLHGLFDSDFLWjULÀVVLRVOHSURSULHSUDWLFKHGLRULL guadagni formativi del corso, sulle caratteristiche di sistema e di processo del contesto istituzionale e operativo in cui la scuola viene ad essere inserita nell'espletamento delle proprie funzioni di orientamento);
   O¶HIIFDFLDGHOSURJHWWRLQWHUPLQLGLULFDGXWHVXVVLVWHPDWHUULW trasformazione del rapporto tra scuola e rete dei servizi per l'orientamento.

Il progetto ha realizzato, tra le altre azioni previste, quattro percorsi formativi di aggiornamento, ognuno dei quali aperto a venti partecipanti, nelle sedi territoriali di Grosseto, Follonica, Orbetello e Arcidosso. In totale sono stati coinvolti ottanta partecipanti di cui la maggior parte docenti di scuole di diverso ordine e grado referenti per l'orientamento del sistema dell'istruzione, alcuni operatori dei Servizi per l'Impiego e dei servizi provinciali di Formazione e Istruzione.

Ogni percorso ha avuto una durata complessiva di sessanta ore, suddivise in seminari, laboratori in presenza e formazione a distanza. L'utilizzo della piattaforma moodle ha permesso, oltre che l'accesso alla documentazione del corso, l'interazione tra i partecipanti, tra questi e gli esperti e i tutor, l'attivazione di forum tematici e gruppi di lavoro on line. Parallelamente, e in stretta connessione con l'attività formativa, il progetto ha promosso la sperimentazione "sul campo" di 8 SHUFRUVLGLRULHQWDPHQWRSHUFRUVLSHURJQXQRGHJOLXSSLWHUULWRULOD

71 Staff di ricerca, Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei Processi culturali e formativi della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze.

GLRUHFLDVFQRULYROWLDGLIIHUHQWLWDUJHWGLEHQHLDULVWGHQWLHDOQQLLQIDVH di orientamento.

Il progetto, adottando la Ricerca Azione Partecipativa come metodologia formativa e d'intervento, non poteva non mantenere coerenza anche nella fase di valutazione, caratterizzatasi per l'utilizzo di strumenti qualitativi e partecipativi, che, per DOWURVLTXDOLFDQRSHUDFFRPSDJQDUHORVYLOXSRGLFRPSHWHQ]HGLWLSRULÀHV-sivo e meta-cognitivo. Il coinvolgimento dei destinatari attraverso l'integrazione di diverse strategie formative, innovative e interattive (lezione frontale, laboratori, formazione a distanza e sperimentazione sul campo), ha permesso, come si vedrà in seguito, la loro piena partecipazione all'intenso processo relazionale, base per la costruzione di un sistema reticolare nel territorio e la realizzazione di spazi di condivisione e di sviluppo di conoscenze e competenze[72].

1HOFDVRVSHFLFRGLTXHVWRSHUFRUVRUHDOL]]DWRQHOFRQWHVWRWHUULWRULDOHGL*URV-seto, il partire dai bisogni emergenti e la costruzione di strategie operative condivise hanno creato una comunità di pratiche sull'orientamento che si alimenta dei saperi locali e li innova, capace quindi di dare risposte funzionali e appropriate DOFRQWHVWRLQFLELVRJQLVSHFLFLVRQRJHQHUDWL9DOXWDUHLJDGDJQLIRUPDWLY

72 Uno degli assunti ormai indiscussi della pedagogia contemporanea fa riferimento all'importanza di aver consapevolezza di ciò e di come si apprende, cioè del processo di acquisizione delle conoscenze. Questo aspetto metacognitivo gioca un ruolo fondamentale sia nel produrre apprendimenti di nuovi concetti, sia nel sostenere il cambiamento concettuale, che nel regolare processi cognitivi quali memoria, linguaggio, percezione, comportamenti e predizione delle conseguenze dei propri comportamenti. Per realizzare questo obiettivo è necessario che l'attività formativa dedichi attenzione al coinvolgimento attivo dei partecipanti attraverso l'interesse per le tematiche trattate e le metodologie di lavoro utilizzate, enfatizzandone gli elementi di interazione e collaborazione: si lavora insieme per discutere idee, dati, ipotesi; si interagisce con strumenti e fonti diverse, come media, pari, ed esperti. L'apprendimento attivo e consapevole, la conoscenza come processo di costruzione attiva e l'importanza dell'interazione con enti e strumenti diversi, fanno riferimento al concetto di discovery learning di Dewey e all'idea di interazione sociale con la zona di sviluppo prossimale di Vigotskij . Secondo tale prospettiva i principi teorici e metodologici non possono non tener conto dell'importanza del collaborare e del cooperare quali condizioni per produrre apprendimenti, cambiamenti concettuali, aumento delle abilità riflessive e metacognitive. L'impostazione della formazione degli insegnanti e degli operatori secondo il modello e il flusso metodologico della ricerca azione partecipativa ha consentito di tenere costantemente in considerazione tali assunti.

acquisiti, in termini di conoscenze e competenze, risulta un elemento fondamentale HLPSUHVFLQGLELOHSHUODGHQL]LRQHGLSURSRVWHRSHUDWLYHFRQFUHW territoriale per l'orientamento centrato sui bisogni dei cittadini e volano delle trasformazioni e dello sviluppo del territorio.

La valutazione del percorso di aggiornamento si è articolata in due momenti principali. Il primo durante l'erogazione dell'attività formativa è stato realizzato attraverso il monitoraggio costante delle interazioni tra i partecipanti nei diversi forum RQOLQHHODVROOHFLWD]LRQHDQDULÀHVVLRQHDSHUWDHOLEHUDDOO¶ questi. Questa fase si è caratterizzata per il suo essere non strutturata, offrendo e VWLPRODQGRQRVSD]LRHGQWHPSRGLULÀHVVLRQHHGLUDFFROWDGLLGHH durante e alla luce delle sperimentazioni effettuate nelle classi.

Il secondo momento con la somministrazione di un questionario semi strutturato al termine del percorso proposto che si è prevalentemente concentrato su tre aspetti:

- ODULÀHVVLRQHVLVVWRGHLSDUWHFLSDQWLULVSHWWRDOSHUFRUVRIRUP
- l'autovalutazione degli apprendimenti acquisiti grazie alla partecipazione al progetto;
- la percezione del ruolo degli insegnanti all'interno del sistema territoriale per l'orientamento e le loro indicazioni per il miglioramento dello stesso.

Per indagare la natura dei diversi aspetti che hanno caratterizzato la proposta forPDWLYDQHOODYDOWD]LRQHQDOHVRQRVWDWHWLOL]]DWHVLDPRGDOLWjGL tipo qualitativo, con una serie di domande a risposta aperta in modo da permettere ai partecipanti di esprimere liberamente i propri pensieri, sia modalità di tipo quantitativo, con una matrice a risposte chiuse, in cui ognuno ha potuto "autovalutare" le proprie competenze in entrata e in uscita, ossia i guadagni formativi raggiunti. DVRWWROLQHDUHLQQHOO¶DWWHQ]LRQHSRVWDQHOOWLPDSDUWHGHOT l'utilizzo di domande aperte, alla "posizione", al ruolo e alle competenze necessarie all'insegnante all'interno del sistema di orientamento territoriale.

73 Il questionario, elaborato dallo staff di ricerca del Centro Studi Pluriversum, è allegato alla fine del volume.

Il monitoraggio in itinere: riflessioni e idee dei partecipanti sul percorso

Durante il periodo di erogazione della formazione sulla piattaforma Moodle è stata SURPRVVDXQDULÀHVVLRQHOLEHUDHLQIRUPDOHVXOO¶DWWLYLWjODTXDOHKDDFFRPSDJQDWR i diversi momenti del percorso, e in particolare la fase di sperimentazione di brevi percorsi di orientamento all'interno di alcune scuole nei territori coinvolti.

,QJHQHUDOHJOLHOHPHQWLSULQFLSDOLHPHUVLGDTXHVWDIDVHGLPRQLWRUDJJLRHGLULÁHV- sione in itinere hanno riguardato prevalentemente l'organizzazione generale delle attività proposte, sottolineandone gli aspetti positivi e quelli negativi.

Tra i punti di forza individuati emerge l'elevato livello qualitativo dell'attività proposta, per l'organizzazione della stessa e per i contributi teorici, metodologici e operativi offerti. Tali apporti, per alcuni partecipanti, sono da considerarsi una buona base di riferimento per lo sviluppo di un lavoro comune a livello territoriale, ed anche per le attività con gli studenti, come è stato nel caso delle sperimentazioni dei percorsi di orientamento nelle scuole. Altro elemento sottolineato è stato la partecipazione ai forum di discussione, che secondo i partecipanti, ha dato la possibilità di rielaborare l'esperienza e di fornire contributi personali alla luce degli inquadramenti teorici e degli strumenti proposti dai docenti ed esperti intervenuti e che si sono rivelati utili e appropriati nella fase di sperimentazione con gli alunni.

"*Credo di interpretare i sentimenti di tutti i corsisti se affermo che il corso è stato* XQ VXFFHVVR 1RQ VROR SHU OD VSHFL¿FLWj GHL FRQWHQXWL H GHL GRFHQWL QRQ VROR *per l' acquisizione di semplici ma preziose competenze informatiche (penso a wiki, per esempio), non solo per il taglio moderno dato agli argomenti, ma soprattutto per la possibilità, sempre più rara nel mondo della scuola, di fare ricerca. Innanzi* WXWWR OD SRVVLELOLWj GL DYHU DYXWR LO PRGR GL FRQRVFHUH VWUXPHQWL H PHWRGL XWLOL DL ¿QL *dell'orientamento. Così come la possibilità di fare effettivamente rete non solo tra scuole ma anche con soggetti esterni alla scuola ma comunque coinvolti in questo processo.* "

8QDOWURDVSHWWRVLJQLÀFDWLYRLQGLYLGXDWRGDLFRUVLVWLqVWDWDODFUHVFLWD]LRQHGLFRQ- sapevolezza di far parte di una rete e della rilevanza delle connessioni territoriali che la scuola può e deve attivare, soprattutto per il miglioramento dell'operatività HGHOO¶HIÀFDFLDGHJOLLQWHUYHQWLGLRULHQWDPHQWRÊVWDWRKDFRQVHQWLWR l'idea "*di mettere in piedi una rete [di insegnanti - orientatori] quanto più possibile stabile e duratura (e di conseguenza effettivamente funzionante), con la quale presentarsi in sede di Conferenza Permanente del Sistema di Orientamento Territoriale*"/DSURSRVWDIRUPDWLYDqVWDWDFRQVLGHUDWDGLXQ buon livello, la cui prosecuzione e implementazione potrebbe essere funzionale al rafforzamento del sistema territoriale per l'orientamento e, per quanto riguarda lo VSHFLÀFRGHJOLRSHUDWRULGLVHWWRUHSRWUHEEHSRUWDUHDOODFRVWLWX- nità di apprendimento e di scambio di buone pratiche, anche attraverso l'utilizzo di strumenti multimediali analoghi a quelli già sperimentati nel Progetto.

"*Sarebbe molto interessante poter continuare in questa direzione in quanto ciò permetterebbe un approfondimento attraverso il confronto e il contributo tra coloro che hanno cominciato questo percorso. Soprattutto si tratterebbe di dare il via a un processo con ampie e diffuse ricadute sui contesti educativi e quindi sugli studenti […] In conclusione ritengo che l'esperienza sia stata molto positiva al punto tale che sarebbe utile dare una prospettiva di continuità al vostro lavoro proprio nella direzione dello sviluppo di una comunità di pratica*".

L'aver avuto la possibilità di confrontarsi su teorie, metodologie, strumenti e linJXDJJLVSHFLÀFLSHUODUHDOL]]D]LRQHGLEXRQHSUDWLFKHGLRULHQWDPHQWR LFRUVLVWLDQDULVWUXWWXUD]LRQHGHOVLJQLÀFDWRHGHOVHQVRGHOO¶RU e della sua importanza all'interno delle istituzioni scolastiche. L'orientamento, da azione prevalente di informazione su percorsi e indirizzi di studio, è stato valutato come elemento imprescindibile per la costruzione e realizzazione di percorsi di studio, e persino di vita, il più rispondenti possibili alle abilità e attitudini di ogni singolo allievo.

ÊVLJQLÀFDWLYRO¶HPHUJHUHGHOODFRQVDSHYROH]]DFKHO¶RULHQWDPHQWRQRQ sere "*a uso e consumo*" dei ragazzi nelle classi conclusive di un ciclo scolastico, e una responsabilità di poche persone nominate dalla scuola (referenti, coordinatori, ecc), ma un progetto e una pratica il più possibile condivisa e diffusa: "*Ogni scuola, specialmente se agganciata alla rete, dovrebbe considerare la necessità di inserire effettivamente l'orientamento in quell'ambito delle trasversalità di cui molto si parla e spesso (almeno alle medie che è la realtà che conosco), ma che*

74 Riportano, tra virgolette ed in corsivo, alcuni commenti ed affermazioni che i partecipanti hanno inserito nel forum di riflessione e che possono essere visualizzati nella piattaforma all'indirizzo http://www.orientaonline.org. Per ragioni di privacy in questa sede non vengono riportati i nomi.

altrettanto si trascura di mettere in pratica”.
È interessante come molte delle osservazioni espresse attraverso i forum si confi-gurino, nel contempo, come elementi di criticità, ma anche elementi potenzialmente positivi e comunque passibili di miglioramento. Questa ambivalenza si riscontra anche in alcune risposte fornite attraverso il questionario, come si avrà modo di evidenziare nel successivo paragrafo.
Probabilmente, il sentirsi protagonisti del processo ha consentito ai partecipanti di esprimersi evidenziando anche le potenzialità positive di alcune componenti del corso che comunque presentavano anche aspetti di debolezza.
Questo è particolarmente evidente, per esempio per alcuni fattori più strettamente legati all’organizzazione delle attività o per altri legati alle ricadute e ai risultati di lungo periodo delle attività di formazione realizzate.
Sotto il profilo organizzativo per esempio è stata valutata positivamente la concentrazione delle attività di formazione in un arco di tempo relativamente breve: infatti, pur presentando elementi di criticità, questa modalità di svolgimento ha determinato la trattazione ravvicinata dei diversi argomenti e ciò ha aiutato a delineare più chiaramente il quadro delle problematiche affrontate.
Se il fattore “tempo” ha offerto la possibilità di concentrare la formazione e facilitare gli apprendimenti, tuttavia, è stato evidenziato dai partecipanti come abbia ridotto gli spazi di condivisione delle esperienze da loro realizzate e la discussione di gruppo in presenza. Spazi di discussione che, peraltro, hanno rappresentato una delle componenti più apprezzate del percorso formativo.
Per alcuni corsisti il corso non ha consentito di acquisire tecniche e strumenti operativi in misura soddisfacente. Tale criticità, legata del resto all’impostazione stessa del percorso, è comunque da considerarsi nella sua valenza positiva: è importante che dal corso siano emersi ulteriori bisogni formativi da parte dei partecipanti e sia stata avvertita l’esigenza di acquisire strumenti operativi coerenti con le linee teorico-metodologiche espresse nel corso. Soprattutto l’esigenza di approfondire l’utilizzo di strumenti di una didattica orientativa strettamente correlati all’attività curriculare in classe, come suggerito dai partecipanti, potrebbe essere una proposta per un eventuale sviluppo dell’attività formativa destinata alle scuole.
In riferimento, invece, all’importanza dell’orientamento come elemento centrale nella progettualità didattica delle singole scuole, da parte di alcuni corsisti è stata sottolineata l’inadeguatezza della situazione di partenza che, a loro avviso, non appare incoraggiante per intraprendere un’azione di reale cambiamento. Molti insegnanti infatti hanno evidenziato come sia difficile modificare una
quale è ancora diffusa un’idea di orientamento limitata ad attività di “marketing”, concentrandola nel periodo delle preiscrizioni al fine di promuo
scuola e raggiungere il più alto numero di iscrizioni.
Un elemento problematico, più che criticità di percorso, è, dato anche dal riconoscimento del ruolo del docente referente per l’orientamento all’interno degli istituti scolastici. La positiva percezione dell’importanza del proprio ruolo si è infatti accompagnata alla riflessione sulle difficoltà di incidere affinché le t
nell’impostazione delle attività di orientamento possano realizzarsi e strutturarsi così come delineate nel corso della formazione. *Mi sono chiesta se e com*
o lavoro sarà inquadrato non vorrei ci
cose nella scuola prestazioni no profit
insieme con quelle di altri innumerevoli incarichi, remunerati in modo inadeguato rispetto all’impegno svolto”. È infatti unanime la considerazione della necessità che le istituzioni scolastiche investano su questo tipo di attivit
essere realizzati percorsi di orientamento adeguati. È complesso anche far passare negli istituti scolastici il messaggio che l’orientamento è efficac
ramente a qualificare l’immagine delle scuole e a generare significativ
termini di sviluppo dei territori. È complesso anche poter condividere negli istituti scolastici la necessità di una ridefinizione del senso e significato del
in termini di lifelong guidance e, dunque, elemento essenziale e nodale della progettazione scolastica stessa.

Il questionario finale

Come indicato, per la valutazione del percorso è stato somministrato anche un questionario finale semistrutturato con domande aperte e a grigli
tazione degli apprendimenti acquisiti rispetto alle conoscenze e competenze possedute in entrata. Trattandosi prevalentemente di docenti e operatori già coinvolti in attività di orientamento nella scuola e nei servizi del territorio, è stato importante sollecitare una riflessione che consentisse di mettere in relazi
rapporto tra competenze possedute e acquisite nel corso al fine di a

professionale necessario per un operatore dell'orientamento.

Il vissuto dei partecipanti

La prima parte del questionario ha cercato di dare spazio al vissuto dei partecipanti rispetto all'esperienza formativa realizzata, non solo in termini di idee maturate, ma anche di emozioni provate: un modo per facilitare una sintesi del vissuto formativo non solo sul piano professionale, ma anche più propriamente umano.

Dalle risposte alla prima domanda "*Racconta ciò che più ti ha sorpreso del percorso…*" emerge con chiarezza che la condivisione con i colleghi di aspetti dell'attività quotidiana, la possibilità di un confronto sui problemi della professione, il lavoro
elementi particolarmente apprezzati del percorso.

È' stata apprezzata la possibilità di avere un ruolo attivo nella formazione, che ha visto il momento più emblematico nella realizzazione degli otto percorsi sperimentali attuati nelle scuole. È stata apprezzata l'impostazione delle attività "inaspettatamente" incentrate sulle buone pratiche, sulle competenze degli operatori e sul confronto e problematizzazione di esperienze realizzate ed in essere.

Il clima instauratosi all'interno dei gruppi classi e di lavoro ha favorito gli apprendimenti e l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze teorico-metodologiche in un approccio all'orientamento che, per alcuni, è risultato abbastanza sconosciuto. Da parte di alcuni partecipanti, infatti, è stata evidenziata una divergenza tra ciò
a dare a questa attività alla conclusione dello stesso.

Altri elementi considerati dai partecipanti inaspettati hanno riguardato la possibilità di utilizzare, nella formazione in servizio, strumenti multimediali, come i forum di discussione o la comunità on-line.

Anche la possibilità di disporre di "strumenti" operativi sul territorio è stata positivamente considerata inaspettata: dalla conoscenza delle opportunità offerte da parte delle diverse istituzioni per la realizzazione del sistema territoriale di orientamento nella Provincia di Grosseto, alla conoscenza del software didattico Sorprendo, da utilizzare per attività di orientamento con gli studenti.

Nel questionario è stato dato spazio, non solo alla componente razionale di valutazione del percorso di apprendimento, ma anche alle sensazioni e alle emozioni provate dai partecipanti, in forma coerente con l'approccio costruttivista, complessivamente sotteso al percorso di formazione, teso a recuperare e valorizzare la pienezza dell'esperienza umana, per costruire nuove conoscenze esplorando e

Alla domanda "*Quale sensazione ti è rimasta impressa*?" i corsisti hanno ribadito che durante il corso hanno avuto la possibilità di appagare, almeno in parte, un "*urgente bisogno*", ovvero di avere uno spazio per
parlare e confrontarsi sui problemi relativi alla propria professione: "*può apparire come un momento liberatorio di frustrazioni personali, perché smarriti ed in cerca di una strada per rinnovare la propria identità professionale*".

Molte sono stati infatti le sollecitazioni che attraverso lo scambio di esperienze
prattutto dell'insegnante come educatore, capace di fornire gli strumenti necessari
li. Scoprire o ri-scoprire insieme come il compito dell'insegnante diventi sempre di più quello di accompagnare i giovani verso l'acquisizione di un metodo, che li mette in grado di compiere le proprie scelte di vita, cogliendo le opportunità fornite dal sistema di istruzione e formazione, dal mondo del lavoro e delle professioni,
corso abbia rappresentato non solo una buona occasione di crescita professionale e aggiornamento, ma anche di ri-considerazione di alcune delle competenze degli insegnati, attraverso la partecipazione e gli scambi di idee, critiche, proposte, suggerimenti avvenuti nei forum on line. Come afferma un corsista "*ciò è stato possibile grazie alle metodologie collaborative e cooperative messe in campo nella realizzazione della formazione stessa, modalità queste sempre necessarie per gli insegnati e per l'acquisizione di una diversa mentalità lavorativa, più improntata alla collegialità e che possa essere espressa ed integrata all'interno della rete territoriale*".

Anche per quanto riguarda la terza sollecitazione presente nel questionario, "*Descrivi un'emozione che hai provato…*", gli elementi emersi hanno riguardato pre-

Le risposte dei corsisti possono essere sostanzialmente suddivise in due gruppi, a loro volta articolati in due sottogruppi.

La prima suddivisione si riferisce a risposte che esprimono il punto di vista personale del corsista (di un partecipante ad un percorso formativo) e risposte invece incentrate sul ruolo professionale, cioè di insegnante che fa parte di una di determinata istituzione scolastica. Da questa articolazione emerge con chiarezza la differente prospettiva da cui è stata letta la valenza del percorso formativo. Questi due gruppi, a loro volta si suddividono tra coloro che hanno provato in emozioni "positive" (entusiasmo per le nuove conoscenze e competenze apprese, in armonia FRQOHWHPDWLFKHGHOFRUVRHTXLOLEULRQHOUDSSRUWRFRQJOLDOWULJUDWLFD]LRQHSHU il proprio lavoro, felicità di essere impegnata a costruire un proprio percorso d'apprendimento, senso di appagamento nel collaborare con gli altri, curiosità nel portare avanti una nuova esperienza e un progetto largamente condiviso) ed emozioni invece di inadeguatezza (sentirsi impreparati nello svolgimento di alcune attività, SDVVLYLWjQHLFRQIURQWLGHOODSRVVLELOLWjGLDSSOLFD]LRQLGLTXDQWRDSSUHVRGDSDUWHGHOOH istituzioni scolastiche nel mettere in pratica ciò che è stato proposto).

Ci sono stati coloro si sono sentiti presi da emozioni contrastanti, come emerge dalle seguenti parole di un'insegnante: "*L'emozione provata è duplice: da un lato entusiasmo, stimolo e nuova voglia di "fare" all'interno della scuola; dall'altro quasi passività, dovuta alla convinzione "pregiudiziale" che nella quotidianità scolastica, la ricaduta di certe tematiche affrontate sarà lasciata alla buona volontà dei singoli insegnanti, magari solo di quelli "freschi" di corso*".

Su tutti gli stati emozionali espressi ha prevalso, nelle parole dei corsisti, la speranza di poter avere altre occasioni simili nel proprio percorso professionale, cioè di attività di formazione "*a cui partecipi oggi con la voglia che arrivi l'incontro di domani; un corso al quale ho partecipato con il desiderio di ritagliare il tempo per entrare in piattaforma e scoprire nuovi interventi e idee, nuove letture e spunti* GL ULÀHVVLRQH".

La quarta ed ultima domanda della prima parte del questionario invitata i corsisti a riformulare un pensiero che era sembrato loro interessante e stimolante.

Le risposte si sono concentrate prevalentemente su quattro concetti chiave:

- l'orientamento;
- la rete;
- le competenze;
- la didattica orientativa.

ampie e articolate che hanno tenuto conto delle proposte fornite nel percorso, riviste secondo la personale rielaborazione dei corsisti ed espressa anche attraverso l'utilizzo di metafore.

©QFKHLQTXHVWRFDVRO¶DWWHQ]LRQHqVWDWDSRVWDDOUXRORGHOO¶LQVHJQ compito di fornire strumenti e opportunità per rendere il proprio processo di apSUHQGLPHQWRHIFDFHHWHVRDOO¶DXWRQRPLDHGDOSURWDJRQLVPRGHJOLV base dell'imprescindibile centralità del soggetto-utente secondo la prospettiva del Lifelong Learning e del Lifelong Guidance. Educare all'autonomia delle scelte è stato ricondotto all'educare a "riconoscersi", attraverso percorsi in classe attraverso l'autovalutazione delle proprie attitudini, volte anche a rafforzare l'autostima e possibile strumento per combattere la dispersione scolastica.

In questo senso la visione dell'orientamento ha subito il passaggio da una prospettiva diagnostico\prognostica ad una prospettiva educativa: non solo osservare attitudini, interessi, motivazioni o valori per poi dare un consiglio, ma accompagnare il soggetto nel suo cammino di vita per facilitarne lo sviluppo e l'autorealizzazione.

©DWURFRQFHWWRGLVFXVVRHULGHQLWRqVWDWRTXHOORGHOODUHWHÊVWDW la componente di risorsa territoriale che di spazio di incontro tra competenze diverse, che dialogano per affrontare problemi e raggiungere obiettivi comuni. È stato sottolineato il ruolo della scuola e degli insegnanti all'interno di un sistema territoriale di orientamento, nel riconoscimento che la scuola continua ad essere, nella vita dei giovani, l'esperienza più pervasiva "*perché in un unico luogo, spazioso e complesso, per un tempo non indifferente, sono inseriti in un contesto organizzato (regolato) e in un gruppo stabile di pari, dove incontrano sistematicamente almeno una decina di adulti…*". Anche per questo la scuola "*deve riappropriarsi del proprio ruolo culturale, proponendosi come guida rispetto agli attori del territorio, in quanto portatrice di competenze utili, ma purtroppo e spesso sotto-utilizzate*".

Sulla didattica orientativa invece è stata posta attenzione più sulla sua potenziale HIFDFLDDOO¶LQWHUQRGHOODGLGDWWLFDRUGLQDULDSHUO¶DWWLYD]LRQ WDPHQWRLQFODVVHLQTXHVWRFDVRSLFKHQDULGHQL]LRQHGLXQFRQFHWW il bisogno di alcuni insegnanti di approfondire tale tematica in quanto a loro avviso

“SXz DXPHQWDUH O¶DXWRHI¿FDFLD GHOO¶LQVHJQDQWH H GHO OHDOOLHYL» ed è «*molto interes-*
VDQWH O¶LGHD GL XWLOL]]DUH OH YDULH ”GLVFLSOLQH ¿QDOL]]DWH DQFKH D VFRSR RULHQWDWLYR
,Q¿QHLOFRQFHWWRGLFRPSHWHQ]DKDWURYDWRFRUUHOD]LRQLULOHYDQWLFRQJOLDPELWLFRQ-
FHWWLDSSHQDLQGLFDWL/DQHFHVVLWjGLIDUHVFHOWHVHPSUHSL•FRPSOHVVHHGLIILFLOL
l’affermarsi dell’idea di un soggetto più autonomo e attivo nei confronti del proprio futuro, vede nelle competenze, intese come “potenzialità di azione» l’elemento centrale, in quanto mettono «*l’individuo in grado di affrontare autonomamente e consapevolmente le diverse situazioni del proprio percorso formativo o lavorativo*”.

La percezione degli apprendimenti acquisiti

Per la valutazione dei guadagni formativi acquisiti nel percorso proposto il questionario ha proposto una griglia incentrata sulla percezione che gli stessi corsisti hanno avuto rispetto all’acquisizione di determinati saperi e ed abilità prima e dopo aver frequentato il corso. Questi, trasversali ai diversi moduli su cui si è incentrata l’attività formativa, sono stati:

- conoscere le teorie su cui si fondano le azioni di orientamento;
- capacità di lavorare in gruppo ed in rete;
- progettare interventi integrati rispetto ai bisogni di orientamento;
- comprendere come la teoria interagisce con la pratica;
- capacità di condividere e valorizzare buone prassi ed esperienze;
- accedere a documenti ed interagire attraverso l’aula virtuale (Moodle).

L’autovalutazione è stata effettuata assegnando alle conoscenze possedute un valore che andava da 1 (minimo) a 5 (massimo).

In linea generale si può affermare che per ognuno degli elementi proposti è stato evidenziato un accrescimento delle conoscenze ed abilità rispetto alla situazione di entrata, fatta eccezione del comprendere come la teoria interagisce con la pratica che nella maggior parte dei casi non ha visto segnalato nessun tipo di miglioramento. Le conoscenze ed abilità che invece hanno dichiarato di possedere in maniera inferiore sono state prevalentemente quelle relative alla progettazione di interventi integrati rispetto ai bisogni e l’utilizzo della strumentazione multimediale attraverso l’aula virtuale. Quest’ultima competenza è stata sicuramente quella che i partecipanti hanno ritenuto di aver approfondito maggiormente grazie al percorso intrapreso, insieme alla conoscenza delle teorie su cui si fondano le azioni di orientamento. A questi segue la capacità di lavorare in rete e soprattutto in riferimento come si vedrà nella sezione successiva sulle osservazioni aperte, come funziona il lavoro di rete e come ci si inserisce all’interno di una rete territoriale.

Dopo la batteria di domande a risposta chiusa, è stato chiesto ai corsisti di indicare gli elementi o argomenti che avrebbero bisogno di essere approfonditi, in relazione alla valutazione dei guadagni formativi acquisiti. Le risposte hanno riguardato SUHYDOHQWHPHQWHWUHWHPDWLFKH/DSULPDqVWDWDVXOO¶XWLOL]]RGLVS
didattici, come S.OR.PRENDO, strumenti multimediali, come l’aula virtuale, e la loro sperimentazione ed impiego anche all’interno dell’attività ordinaria in classe. Altre tematiche, di cui è stata sottolineata la necessità di ulteriori approfondimenti, sono di tipo più strettamente pedagogico-didattico e cioè l’acquisizione di com-
SHWHQ]HVSHFL¿FKHVXGHFLVLRQPDNLQJJOLVWLOLGLFRSLQJODGLGDWWL
la didattica laboratoriale, soprattutto da un punto di vista esperienziale e pratico. E’ stato evidenziato il bisogno di sperimentare metodi e strumenti di orientamento, anche attraverso metodologie come la ricerca azione partecipativa e la valenza orientativa delle discipline. L’ultimo aspetto menzionato è stato, ancora una volta, il lavoro di rete e quindi la richiesta di approfondimento delle tematiche legate alla progettazione in rete e di gruppo, alle strategie di rete e alle competenze di
QHWZRUNLQJDOODFRVWUX]LRQHGLEXRQHSUDWLFKHSHUODGH¿QL]LRQHHSHU
RELHWWLYLFRQGLYLVLWUDLGLYHUVLRUGLQLGLVFXROH,Q¿QHXQ¶XOWHULRUHWH
profondire, per alcuni intervistati è stata la questione dei diversamente abili all’interno del sistema di orientamento territoriale.

Elementi ed aspetti da approfondire

VDRLQQFLVRDLFRUVLVLGLLQGLFDUOLOPQLRDURPQLFDUEEUR
voluto approfondire anche in relazione alla valutazione dei guadagni formativi.

Le risposte, coerentemente con quanto già evidenziato, hanno riguardato prevalentemente tre macro ambiti: gli strumenti, i metodi, il lavoro di rete.

5LVSHWWRDJOLVWUXPHQWLLOULIHULPHQWRqVWDWRVLFXUDPHQWHO¶XWLOL
tware didattici, come Sorprendo, o strumenti multimediali, come l’aula virtuale, per una loro sperimentazione ed impiego anche all’interno dell’attività ordinaria in classe.

,QUHOD]LRQHDVSHFLƈLPHWRGLHWHFQLFKHGLODYRUqVWDWDVRWWROLQHDWDODQHFHVVLWj di ulteriori approfondimenti, di tipo più strettamente pedagogico-didattico, con par- WLFRODUHULIHULPHQWRDOO¶DFTXLVL]LRQHGLFRPSHWHQ]HPHWRGRORJLFKHVSHFLƈFKHVXO decision-making, sugli stili di coping, sulla didattica orientativa, sull'orientamento narrativo, sulla didattica laboratoriale, soprattutto da un punto di vista esperienziale e pratico. E' stato evidenziato anche il bisogno di sperimentare metodi e strumenti di orientamento, anche attraverso metodologie come la ricerca azione partecipativa e di approfondire la dimensione e la valenza orientativa delle discipline.

L'ultimo aspetto menzionato è stato, ancora una volta, il lavoro di rete e quindi l'approfondimento di aspetti legati alla progettazione in rete e di gruppo, le strategie di rete e le competenze di networking, la costruzione di buone pratiche per la GHƈQL]LRQHHSHUVHJXLPHQWRGLRELHWWLYLFRQGLYLVLWUDGLGLYHUVLRUGLQLGLVFXROH

Meno rilevante, ma presente, è stato anche il bisogno di approfondire la questione dei diversamente abili all'interno del sistema di orientamento territoriale.

Il ruolo degli insegnanti all'interno del sistema territoriale per l'orientamento

RSRUGDRVSDLRDOOULVVLRQLDRDOLRQLGLSDUFLSDQLVOORURLV-suto e sugli apprendimenti acquisiti nel percorso formativo proposto, l'ultima parte del questionario si è concentrata sul ruolo degli insegnanti in termini di conoscenze e abilità necessarie sia per svolgere le attività di orientamento in classe ed all'interno della scuola, che per essere un "nodo" della rete territoriale per l'orientamento, e sulle loro proposte per il miglioramento delle azioni di orientamento. Questa parte si è articolata nei tre seguenti items:

1. Quali sono i "saperi" utili per l'insegnante per sviluppare attività di orientamento all'interno della scuola? Cosa deve sapere e saper fare?
2. 4XDOLVRQRLVDSHULXWLOLDOO¶LQVHJQDQWHSHULQVHULUVLHIƈFDFHPHQWHDOO¶LQWHU-no del sistema integrato provinciale di orientamento? Cosa deve sapere e saper fare per operare nel sistema locale di orientamento?
   Tre idee per migliorare il sistema territoriale per l'orientamento.

Sulla base delle risposte fornite dai corsisti alla prima domanda, è stato individuato un set di capacità e conoscenze che rappresentano competenze minime per svolgere attività di orientamento in classe e che sicuramente potrebbero essere l'obiettivo di possibili interventi di formazione e aggiornamento futuri. La tabella qui di segui-

Le principali CONOSCENZE dell'insegnante-orientatore

Conoscenze di base

Teorie dell'apprendimento (con particolare riferimento all'approccio costruttivista)

Teorie della comunicazione

Teorie del Lifelong Learning

Sistema educativo locale

Approccio alle life skills

Conoscenze specifiche dell'orientamento

Teorie del Lifelong Guidance

Normativa di settore

Linguaggio e glossario dell'orientamento

Metodologie dell'orientamento e della didattica orientativa (metodi e strumenti)

Metodi, tecniche e strumenti di valutazione

Didattica orientativa delle diverse discipline

Conoscenze trasversali

Conoscenza del territorio, delle sue risorse e delle professionalità in esso presenti

Metodologie di rilevazione dei bisogni formativi degli allievi (con attenzione alla componente emozionale)

Modalità relazionali e di comunicazione dell'insegnate nel gruppo classe

Di fatto si tratta di conoscenze che potrebbero rappresentare possibili contenuti da tematizzare e affrontare in interventi di formazione e aggiornamento futuri.
Per quanto riguarda il "saper fare" necessario alla realizzazione dell'attività di orientamento in classe, i corsisti hanno individuate alcune competenze/abilità prin-FLSDOLULSRUWDWHQHOODVHJXHQWHWDEHOODVHPSUHLQEDVHDOODFODVVL-WHQ]HGLEDVHVSHFLƈFKHHWUDVYHUVDOL

Il SAPER-FARE dell'insegnante-orientatore

Competenze di base

Saper individuare bisogni formativi

Sapere riconoscere attitudini, interessi, capacità cognitive dei singoli allievi

Saper usare modalità di animazione e comunicazione nel gruppo

Saper gestire efficacemente un colloquio individuale

Saper gestire un gruppo classe in cui ciascun individuo possa esprimere liberamente le proprie idee

Saper agire autonomamente e saper collaborare con gli altri colleghi su obiettivi chiari, precisi ed attendibili

Saper mettere al centro della relazione educativa i soggetti in formazione

Saper programmare strategie di prevenzione della dispersione

Saper lavorare per il potenziamento delle life skills, tanto negli studenti che nei colleghi

Saper lavorare per il potenziamento di competenze di problem solving e presa di decisioni

Competenze specifiche per l'attività di orientamento

Saper progettare e realizzare interventi e percorsi individuali di orientamento sulla base dei bisogni degli allievi utilizzando metodi adeguati

Saper accompagnare gli studenti nel percorso individuale di auto-orientamento

Saper accompagnare il percorso individuale di autostima

Saper monitorare e valutare percorsi di orientamento

Saper coinvolgere nel percorso di orientamento i docenti delle varie discipline

Saper utilizzare metodi e tecniche della didattica orientativa

Saper individuare precocemente gli allievi a rischio di drop-out

Saper realizzare percorsi di orientamento tramite la propria disciplina di insegnamento

Saper coinvolgere le famiglie in attività di orientamento

Saper progettare attività di orientamento utilizzando ed integrandosi con le risorse della scuola e del territorio

Competenze trasversali

Sapersi relazionare e lavorare collegialmente con colleghi e alunni

Saper rafforzare le proprie competenze professionali attraverso la riflessione sulle pratiche

Saper usare un computer e altri strumenti multimediali

Sapersi orientare nel cambiamento

Saper comunicare in modo semplice ed efficace con alunni, colleghi e genitori

I saperi utili per essere parte del sistema locale dell'orientamento

Con le risposte alla seconda domanda i partecipanti hanno potuto esprimersi rispetto alle competenze necessarie per poter svolgere il proprio ruolo all'interno del sistema integrato provinciale di orientamento. Le risposte dei corsisti sono state PHQRDUWLFRODWHGHOOHSUHFHGHQWLPDVLJQLFDWLYH

E' possibile ricondurre le conoscenze necessarie a tre categorie principali:

1. conoscenza del territorio come contesto di azione che si esprime attraverso una pluralità di soggetti (conoscere il sistema di gestione del territorio a livello locale, provinciale, regionale e nazionale sul tema dell'orientamento conoscere gli enti territoriali che costituiscono la rete di orientamento; conoscere il "territorio scolastico" e le sue risorse e potenzialità; conoscere le professionalità presenti nel territorio);
2. conoscenza delle metodologie del lavoro di rete (conoscere le procedure, le modalità e gli strumenti di interazione tra i soggetti della rete; conoscere

l'ICT per operare in rete; conoscere il funzionamento dei sistema a rete);

conoscenza dei soggetti che nel territorio si occupano di orientamento (conoscere ambiti di riferimento compiti, funzioni, strumenti e metodi di lavoro per i diversi soggetti coinvolti nella rete; conoscere altre esperienze territoriali che hanno attuato buone pratiche di rete territoriale; conoscere i metodi e strumenti di rilevazione dei dati territoriali per l'orientamento).

Per quanto riguarda le competenze e quindi il "saper fare" per operare nel sistema locale di orientamento, le risposte fornite sono sempre riconducibili essenzialmen-
WHDWUHWLSRORJLHWUDSDUHQWHVLVRQRULSRUWDWHDWLWRORHVHPSOLƑDWLYRDOFXQHGHOOH
risposte fornite):

1. competenze metodologiche di lavoro di gruppo (capacità di ascolto, di analisi e di autoanalisi; capacità di mettersi in discussione, saper dare e saper ricevere dalle esperienze degli e con gli altri; capacità di condividere buone prassi ed esperienze; saper coinvolgere i colleghi nella condivisione di comuni intenti sollecitandoli a confrontarsi anche su nuovi metodi di lavoro; saper coordinare e condividere i progetti di continuità: fare "rete" tra le varie scuole; saper creare una rete in base ad un'analisi del bisogno);
2. competenze di progettazione integrata (saper collaborare e condividere percorsi anche con enti diversi dalla scuola; saper operare con altri per sviluppare azioni sinergiche; saper progettare attività di orientamento nella propria scuola, integrate alla didattica delle discipline; capacità di progettare interventi integrati rispetto ai bisogni di orientamento; saper facilitare l'incontro fra la propria scuola e gli altri nodi del sistema);

competenze tecniche e tecnologiche (saper utilizzare le nuove tecnologie; saper leggere oggettivamente i dati rilevati; saper utilizzare il linguaggio di settore; saper adottare una metodologia di lavoro improntata al lavoro di rete -dalla mappatura, all'analisi dei dati, alla creazione di nuovi legami)

Migliorare il sistema provinciale di orientamento

,QQOOLPDGRPDQGDGOTVLRQDULRSURSRQDDLSDUFLSDLGLSUVQDU
proposte che potrebbero migliorare il sistema territoriale per l'orientamento.

,VXHULPHQWLVRQRVWDWLPROWLVLJQLƑFDWLYLHGGLIIHUHQ]LDWLUDSSUHVHQWDQRVLFX
UDPHQWHHOHPHQWLGLULƑHVVLRQLSHUODSURJUDPPD]LRQHGLIXWXUHDWWLYLWjHGLQSDU-
insegnati.

Pur compiendo una sintesi, si è ritenuto necessario riportare tutte le proposte fornite dai gruppi in modo da avere una visione generale del punto di vista degli insegnati, quali elementi imprescindibile del Sistema di Orientamento Territoriale della Provincia di Grosseto.

)RUPDOL]]DUHODUHWHLQWHULVWLWX]LRQDOHVXWHUULWRULRGHƑQHQGR

- favorire la conoscenza del sistema territoriale nella sua articolazione;
- creare un laboratorio permanente aperto al confronto e all'arricchimento professionale, per intervenire in modo integrato soprattutto sui casi di disagio creazione;
- creare un "team" di lavoro stabile, al quale partecipino i diversi soggetti del territorio per stimolare e coordinare la rete di orientamento, promuova processi di innovazione;
- dare continuità ad attività formative e di aggiornamento per i diversi operatori;
- costruire una banca dati di esperti disponibili;
- documentare le buone pratiche e consentire accesso e dati e studi sull'occupabilità nel territorio.

2. Formalizzare la rete delle scuole e dei docenti referenti per

- prevedere un ruolo istituzionale per i docenti orientatori;
- creare una commissione di studio e progettazione permanente e garantire incontri periodici tra i "referenti" per l'orientamento delle scuole e delle altre organizzazioni facenti parte del sistema territoriale;
- non disperdere le competenze acquisite del personale scolastico formato;
- prevedere progetti di livello provinciale per affrontare il problema dell'orientamento senza lasciare che ogni scuola si muova isolatamente;
- realizzare il monitoraggio e la valutazione delle attività di orientamento svolte dai referenti delle singole scuole e presentazione dei dati al corpo docente della diverse istituzioni scolastiche;
- migliorare e diffondere strumenti innovativi per l'orientamento (es. software) e favorire una formazione diffusa del corpo insegnanti sulle problematiche dell'orientamento e sulle metodologie didattiche ad esso connesse;

- condividere il linguaggio e le metodologie di intervento sull'orientamento;
- favorire la transizioni tra ordini di scuola, creando un maggiore collegamento tra i vari ordini.

Valutazione dell'impostazione metodologica del progetto

A conclusione della presentazione dei risultati delle azioni di monitoraggio e di valutazione è possibile procedere anche ad una riflessione rispetto all'impostazione metodologica del progetto che aveva considerato la ricerca azione partecipativa come trasversale alle diverse attività previste.

La RAP è stata la metodologia di riferimento del Progetto Fiorir. La scelta è legata soprattutto al suo essere nel contempo metodologia di formazione e di ricerca, aspetto fondamentale in un progetto che attraverso la formazione si prefigge di sostenere e implementare un sistema locale di orientamento. Inoltre appare sicuramente interessante che, tra le richieste di ulteriori approfondimento per future e potenziali nuove attività, sia stata espressa anche l'esigenza di approfondire la RAP come metodologia da utilizzare in attività di orientamento. L'aver sperimentato direttamente questo approccio ha consentito infatti ai partecipanti di comprenderne la valenza formativa in termini non solo di apprendimento e dunque costruzione di nuovi saperi rispetto ad un fenomeno, ma anche come strumento di empowerment e di crescita personale complessiva.

La ricerca azione partecipativa è infatti una metodologia orientata non solo alla produzione di conoscenza in merito ad un dato fenomeno, nello specifico delle problematiche relative all'orientamento, ma anche e soprattutto finalizzata alla trasformazione del fenomeno stesso nel procedere della costruzione della conoscenza ad esso relativa, da parte dei partecipanti.

La RAP è infatti metodologia di indagine che consente di procedere parallelamente all'esplorazione del problema e al cambiamento, ma anche alla rilevazione e valutazione del cambiamento determinato dal processo attivato già a partire dall'analisi del problema. Questo, in termini di apprendimento implica necessariamente anche un riferimento alla dimensione della metacognizione e attiva processi di riflessività critica. Sulla base del paradigma euristico del protocollo operativo aperto della metodologia riconducibile a pianificare agire osservare riflettere valutare ripianificare agire osservare riflettere[75]. Il duplice obiettivo della ricerca azione partecipativa si traduce infatti nella trasformazione della realtà empirica in cui si realizza, ma anche nella produzione di conoscenze riguardanti tali trasformazioni. Dal monitoraggio e dalla valutazione del percorso formativo, sembra che ciò sia in parte avvenuto, o comunque sia stato avviato un cambiamento, considerato necessario e rispetto al quale sono state formulate nuove ipotesi di sviluppo: sia rispetto alla considerazione dell'importanza dell'orientamento e alla necessità di realizzare azioni qualificate e efficaci nella scuola, rispetto alla della complessità del problema e delle sue necessarie correlazioni con altri livelli, per esempio a livello di relazioni interistituzionali e a livello di competenze degli operatori.

L'impostazione del percorso in termini di ricerca azione partecipativa ha inoltre consentito agli insegnanti e agli operatori coinvolti di essere protagonisti dell'azione finalizzata non solo alla loro formazione ma anche alla trasformazione del contesto operativo (le attività di orientamento all'interno della scuola, in particolare) sperimentando direttamente ipotesi di soluzione dei problemi condivisi, analizzati e approfonditi attraverso una costante interazione nel gruppo dei pari e con gli esperti di settore intervenuti nel corso.

Inoltre anche l'impostazione del questionario conclusivo è coerente con una metodologia che implica un approccio olistico, o sistemico, alla complessità del processo educativo, che rimanda alla complessità del reale e che richiama quindi un'idea di "sapere" non acquisito solo attraverso un procedere razionale, ma attraverso ogni altra forma esplorativa della realtà, coinvolgendo e valorizzando forme di apprendimento percettivo ed emotivo. La RAP mette infatti in gioco un processo di ricerca che chiama in causa la ricognizione, destrutturazione e ristrutturazione di specifiche strutture di conoscenza intese come prodotti comunicativi partecipati, nuovi ed inaccessibili da approcci diversi, frutto di una co-costruzione euristica contestualmente situata attraverso il confronto tra le diverse logiche di riferimento dei partecipanti.

In un processo finalizzato alla costruzione di un sistema locale delle

[75] Orefice P., *La ricerca azione partecipativa. Teorie e pratiche. La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale*, Napoli, Liguori, 2006

diverse situazioni di apprendimento devono diventare occasione per favorire non solo la costruzione di nuove conoscenze e competenze ad uso del singolo operatore, ma devono poter essere in funzione dell'apprendimento e della crescita del sistema nel suo complesso[76].

Se, tuttavia, all'operatore, che agisce all'interno di un organismo e all'interno di una rete non vengono offerte opportunità di conoscere le singole parti che compongono il sistema e non si offre l'opportunità di esperire l'integrazione reale e potenziale tra le differenti parti, non si può ipotizzare che si raggiunga un apprenGLPHQWRFRPSOHVVRLQJUDGRGLDWWULEXLUHXQQXRYRVLJQLȩFDWRDOO¶DSSRUWRFKHSXz venire da altri.

La ricerca azione partecipativa all'interno del percorso di formazione degli operatori della scuola ha consentito dunque di perseguire l'obiettivo di costruzione del sistema provinciale integrato per l'orientamento, attraverso il coinvolgimento DWWLYRGHLGLYHUVLDWWRULSHUDUULYDUHDGHȩQLUHODUHWHGHLVRJJHWWLHLQGLYLGXDUQH generali funzioni e le logiche organizzative e di sviluppo.

La RAP ha garantito non solo la conoscenza delle diverse componenti della rete locale, ma ha favorito anche il riconoscimento dell'apporto che i diversi interlocutori possono offrire alla soluzione dei problemi legati alla realizzazione di adeguate attività di orientamento. L'approccio per problemi ha consentito di analizzare e VFRPSRUUHOHGLȩFROWjFRVuFRPHSHUFHSLWHGDLGLYHUVLLQWHUORFXWRULHVXOODEDVHGL tale analisi condivisa e partecipata, individuare insieme delle ipotesi di soluzione e sviluppo.

L'esperienza del valore del lavoro di rete ha sicuramente contribuito a creare le FRQGL]LRQLDIȩQFKpOHHVLVWLWXLRQLHLVLQJROLRSHUDWRULSRVVDQRFRQWLQXDUHDODYRUDUH insieme, dando garanzia di sostenibilità alla rete stessa.

/D VFHOWD PHWRGRORJLFD KD LQȩQH FRQVHQWLWR GL IDU HPHUJHUH OH FDUDWWHULVWLFKH GL professionalità degli operatori sul tema dell'orientamento, sia in termini di competenze, formazione, riconoscimento e vincoli del ruolo nei vari contesti. Ha consentito di individuare buone prassi a livello di metodologie, strumenti e modalità operative in relazione ai bisogni e alle caratteristiche degli utenti.

76 Senge P. M., *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Sperling & Kupfer, 1990

ȪLFȪDPHQWHVLJQLȪDWLYRFKHLSDUWHFLSDQWLDEELDPRLQGLYLGȪDWRFRPHVYLOȪS del progetto, la formalizzazione di due diversi livelli della "rete": la rete interistituzionale e la rete delle scuole, attraverso i docenti referenti.

Sicuramente la costituzione di una sorta di comunità di pratiche tra gli insegnanti coinvolti potrebbe offrire l'opportunità, sempre con l'impostazione metodologica della RAP, di continuare a lavorare sulle problematiche emerse on-line e in preVHQ]DQHJOLVSD]LGLGLVFXVVLRQHHODERUDWRULRFRVuFRPHQHOOHOH]L di sperimentazione.

1HOFDVRVSHFLȩFRGHOSHUFRUVRGL)LRULUSRWHUVDUWLUHGDLELVRJQLGL e dalla costruzione di strategie operative condivise, ha consentito al progetto di creare, già attraverso la formazione una sorta di comunità di pratiche sull'orientamento in grado di autoalimentarsi, a partire dai saperi esistenti, per innovarli e WURYDUHULVSRVWHHIȩFDFLHDSSURSULDWHDOFRQWHVWRLQFXLELVRJQL

Conclusioni

A cura di Giulio Iannis

Il diritto all'orientamento è oramai da tempo sancito a livello europeo, tanto che la recente Risoluzione del 2008[77] richiede esplicitamente a tutti i Governi di promuovere una maggiore integrazione delle azioni di orientamento all'interno dei diversi sistemi di apprendimento permanente.

In particolare, la Risoluzione invita ad applicare i seguenti principi guida per accompagnare i passaggi nell'intero arco della vita dei cittadini:

1. favorire l'acquisizione della capacità di orientamento nell'arco della vita;
2. facilitare l'accesso di tutti i cittadini ai servizi di orientamento;
   rafforzare la garanzia di qualità dei servizi di orientamento;
   incoraggiare il coordinamento e la cooperazione dei vari soggetti a livello nazionale, regionale e locale.

Le scelte personali in una società in cui le opportunità sembrano moltiplicarsi DOO¶LQ¿QLWRGRUVHEEHURLQTXHVWDSURVSHWWLDVHVVHUHVHPSUHOLEHUI
Ma sappiamo che ciò non è semplice da garantire a tutti i cittadini in tutti i diversi contesti territoriali. Questo problema di libertà ed emancipazione di tutte le persone è un tema centrale dell'azione orientativa e deve essere affrontato già a livello loca-
OHDWWUDYHUVRQXFRRUGLQDPHQWRHGQXDTXOL¿FD]LRQHGLWXWWLLVHUYL]LF
informare e accompagnare le persone nei momenti di scelta e di cambiamento.
4XVWRYXORHKDSURYDWRDUDFFRQWDUHQXDVLJQL¿FDWLDVHVSHULHQ]DWHUUI
costruzione di una sistema locale per l'orientamento, raccogliendo diversi punti di vista, presentando le criticità e le proposte, confrontando le idee e gli strumenti
VSHULPHQWDWLGH¿QHQGRSLVWHGLODYXURFRPQXLHSRVVLELOLWjGLFRRSHU
e operatori.

Pur nella consapevolezza che si tratta sicuramente di un'esperienza locale e di dimensioni limitate, anche se sperimentata su un territorio vasto ed eterogeneo come quello della provincia di Grosseto, la nostra speranza è che questo percorso e tutto

77 Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008: *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*, 2008/C 319/02.

il materiale conoscitivo qui raccolto possa offrire stimoli utili per proseguire ed DOODUJDUHTXHVWDV¿GDYHUVRO¶LQWHJUD]LRQHGHLVHUYL]LGLRULHQWDPHQWRDQFKHLQDOWUL contesti territoriali.

Si tratta sicuramente solo di un passo iniziale in questa direzione, ma molto impor- WDQWHSHUFKpRIIUHXQSULPRPRGHOORGLULIHULPHQWRHGXQDPHWRGRORJLDGLODYRUR SDUWHFLSDWLYDHVFLHQWL¿FDPHQWHIRQGDWD

In queste poche righe conclusive possiamo tentare di indicare alcuni elementi di apprendimento e alcune piste di sviluppo che questo percorso ci ha consentito di HVSORUDUHDI¿QFKpSRVVDQRSURPXRYHUHXOWHULRULULÀHVVLRQLFRPXQLVXOOHV¿GHFKH l'orientamento si prepara ad affrontare.

Tra gli elementi di apprendimento sicuramente emerge l'idea di orientamento come fenomeno complesso ed interdisciplinare. Accanto alla psicologia[78] e alla pedagogia[79] questioni e preoccupazioni simili accomunano scienze diverse, tra cui la sociologia[80], promuovendo un livello di analisi ed un approccio di ricerca e di intervento interdisciplinare[81], che accoglie anche contributi di nuovi ambiti disciplinari, come ad esempio le diverse scienze che studiano l'informazione e le nuove tecnologie. Anche i teorici della decisione concordano sulla complessità dei processi umani di scelta: non si tratta di analizzare elementi razionali, ma di esplorare DQFKHODVIHUDHPRWLYDHFRQÀLWWXDOHGHOSURFHVVRGHFLVLRQDOH[82]. In questo senso, "l'orientamento si presenta come un tema complesso che apre in modo reticolare su fenomenologie diverse ed intrecciate che attengono essenzialmente ai processi GLWUDVIRUPD]LRQHVRFLDOHHGHFRQRPLFDDOODTXDOLWjDXWRULÀHVVLYDGHLSURFHVVLGL FRVWUX]LRQHGHOO¶LGHQWLWjSHUVRQDOHDOODQXRYDDXWRQRPLDGHOODIRUPD]LR ne delle giovani generazioni"[83]. L'attenzione alla complessità dei bisogni orientativi individuali richiede un approccio interdisciplinare, che possa valorizzare le dinamiche formative e progettuali della persona. Il paradigma della complessità[84] rappresenta sicuramente l'orizzonte teorico da cui partire nell'analisi dei modelli di intervento nell'ambito dell'orientamento, sia nella prospettiva di un orientamento in grado di accompagnare i soggetti nel loro percorso non lineare di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, sia nell'idea di poter garantire un diritto all'orientamento, come servizio contestualizzato di ascolto, di comprensione dei bisogni personali e di aiuto nelle fasi di transizione e di cambiamento. In questo senso, la scelta di utilizzare la metodologia della ricerca azione partecipativa per sviluppare il percorso di costruzione di un sistema territoriale si è dimostrata coerente, oltre FKHPROWRHI¿FDFH

Un secondo elemento di apprendimento è stata sicuramente l'esperienza di analisi dei bisogni emergenti di orientamento, che i gruppi di lavoro hanno saputo condurre con grande profondità e competenza, ascoltando la pluralità di voci presenti e volgendo uno sguardo anche al futuro imminente. Fenomeni sociali, economici e culturali stanno trasformando rapidamente i contesti, gli utenti ed i bisogni che sono alla base della programmazione delle moderne azioni professionali di orientamento. Come sottolinea Norman Amundson, docente alla Università canadese GHO%ULWLVK&ROXPELDQRQFKpPDJJLRUHHVSHUWRLQWHUQD]LRQDOHLQTXHVWR ambito, esiste un crescente riconoscimento del fatto che le scelte di carriera rappresentano un processo permanente che accompagna la persona per tutto l'arco GHOODYLWDTXHVWRFDPELDPHQWRGLSURVSHWWLYDLPSOLFDXQELVRJQRGLPRGL l'approccio stesso all'orientamento, anche in funzione di nuove considerazioni di tipo etico. I professionisti che operano nell'orientamento devono espandere i propri FRQ¿QLSURIHVVLRQDOLSHUHQWUDUHLQTXHVWDSURVSHWWLYD[85]

78 Sui contributi della psicologia alla pratica professionale dell'orientamento si veda, tra gli altri, Guichard J., Huteau M., *Psicologia dell'orientamento professionale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003.

79 Frauenfelder E., Saracino V. (a cura di). *L'orientamento. Questioni pedagogiche*. Liguori, Napoli, 2000.

80 Lo stesso Baumann affronta il problema del disorientamento causato dalla libertà di scelta individuale, definendo anche che "il solo compito della sociologia è far sì che le scelte siano realmente libere". Bauman, Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2002, p. 256.

81 Boncori G., Boncori L., *L'orientamento*, Roma, Carocci, 2002, p.68.

82 Rumiati R., *Decidere*. Il Mulino, Bologna, 2000.

83 Frauenfelder E., Saracino V. (a cura di). *L'orientamento. Questioni pedagogiche*. Liguori, Napoli, 2000, p. 1.

84 Bocchi G., Ceruti M., *La sfida della complessità*. Feltrinelli, Milano, 1985.

85 Amundson N.E., *Challenges for Career Interventions in Changing Contexts*. Relazione alla Conferenza Internazionale IAEVG di Lisbona, 2005.

Non è solo un problema di tempo, di "durata" dell'azione di orientamento, ma è un cambio radicale di prospettiva. Si tratta infatti di entrare nel paradigma della complessità, come sottolineano Bocchi e Ceruti. La globalizzazione è parte della nostra quotidianità e si può sintetizzare nella accelerazione dei cambiamenti, nella interdipendenza planetaria, nell'imprevedibilità degli effetti che ogni singolo evento provoca[86]. L'imprevedibilità pervade la quotidianità degli individui e le prospettive stesse di carriera e di sviluppo professionale. Le competenze professionali per una carriera non sono più prevedibili, ma in continua trasformazione in un processo non lineare. Per questo motivo, chi si occupa di orientamento deve dotarsi di nuovi strumenti di lettura della realtà, imparando a valorizzare diversi punti di vista e diverse fonti di informazione, nelle situazioni professionali più incerte ed instabili.

Un ulteriore elemento di apprendimento e di consapevolezza è legato all'assunto, condiviso dai partecipanti, che le persone non sono solo prodotto ma, al contrario, anche agenti del contesto sociale nel quale vivono e pertanto esercitano un ruolo attivo nel selezionare oltre che nel modellare il loro ambiente contestuale. Se, infatti, la mente umana è dotata della capacità di generare autonomamente nuove capacità, possiamo in questo senso pensare che esiste la possibilità per ogni persona questo quadro, l'esercizio del controllo sull'azione, la regolazione dei processi di considerati di primaria importanza nel processo di orientamento. Questa convinzione rende tutti partecipi del processo di orientamento di ogni individuo e ogni sistema, ogni singola istituzione, ogni singolo operatore possono e devono apportare il proprio contributo, in una logica di servizio centrato sui bisogni dell'utente, in una rete sinergica che copre l'intero territorio, in una comunità professionale che interagisce sistematicamente.

Da questi apprendimenti emergono piste di lavoro tanto chiare, quanto impegnative.

86 Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Milano, Feltrinelli, 2005.

proprie risorse, mobilitando tutte le diverse componenti territoriali in un processo ricorsivo di analisi, condivisione e riprogrammazione degli interventi.

Il percorso di ricerca azione partecipativa ha evidenziato una grande potenzialità formativa e trasformativa, alimentando un processo di attivazione collettiva e creando le basi per lo sviluppo di una comunità professionale, trasversale ai sistemi e alle istituzioni.

messo al centro i bisogni del contesto, avviando un coinvolgimento degli attori istituzionali e degli operatori dell'orientamento in un processo relazionale molto intenso e mirato all'analisi di problemi e priorità.

Il lavoro di ricerca e la sua produzione, nei contenuti e nei metodi di studio, non pano: attraverso la ricerca azione partecipativa sono gli attori locali, investiti del problema, che assumendo il ruolo di ricercatori, ne alimentano i saperi, in modo funzionale a trovare soluzioni che appartengono al contesto che le ha generate. In altre parole, il progetto FIORIR vive dei saperi di chi vi ha partecipato e genera quisire attraverso la propria azione partecipativa all'interno di questo percorso di apprendimento, unico e irripetibile, soggettivo e collettivo, allo stesso tempo.

fasi ed articolazioni, ha generato parte da bisogni emergenti, da una sensazione forte di disagio ed inadeguatezza delle persone di fronte a scelte formative, professionali, esistenziali sempre più complesse, dinamiche, repentine, contraddittorie: in questo senso, come già evidenziato dal Memorandum on lifelong learning del nelle sue basi teoriche, nelle sue prassi professionali.

Il percorso svolto a Grosseto apporta un contributo importante in questa direzione: i contenuti teorici e metodologici di studiosi ed esperti, il profondo e minuzioso lavoro di analisi dei saperi locali della nascente comunità professionale degli operatori, le proposte operative di sviluppo di un sistema territoriale per l'orientamento

centrato sui bisogni dei cittadini rappresentano già elementi concreti di un processo trasformativo ormai avviato.

L’idea di un sistema di lifelong guidance in grado di accompagnare ogni persona nelle proprie scelte, individuando i saperi strategici ed i coerenti percorsi – formali, non formali o informali - di apprendimento, rappresenta una priorità della comunità locale che può trovare risposta solo attraverso un ripensamento dei modelli di intervento, verso un modello centrato sull’individuo, integrato, basato sulla capacità degli operatori di generare in modo dinamico saperi interdisciplinari, esplorando gli spazi soggettivi di educabilità degli individui e accompagnando la persona nel processo personale di apprendimento permanente.

La ricerca azione partecipativa realizzata a Grosseto ha nell’uso di strumenti innovativi, interattivi e multimediali un ulteriore elemento di grande rilevanza ed LQWHUHVVHVFLHQWLÀFRLQSDUWLFRODUHO¶XVRGLXQDSLDWWDIRUPDGLFRRSHUDWLYHOHDUQLQJ come spazio di condivisione e di sviluppo di conoscenze generate nel percorso di ricerca azione partecipativa rappresenta sicuramente una esperienza tra le più innovative nel panorama nazionale e apre importanti prospettive di indagine, oltre che opportunità concrete di trasferibilità del modello e degli strumenti.

A tutti i docenti e a tutti gli operatori di orientamento che hanno partecipato attivamente al percorso di ricerca azione va quindi il più sincero ringraziamento per l’entusiasmo, l’impegno e la professionalità dimostrata in questa esperienza.

Per i preziosi contributi, i consigli e l’attenzione dimostrata verso il progetto, si ULQJUD]LDLOSURIHVVRU3DROR2UHIÀFHHORVWDIIGLULFHUFDGHO'LSDUWLPHQWR di Scienze dell’Educazione e dei Processi culturali e formativi della Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Firenze.

In questa sede ci è gradito ricordare il contributo del Dottor Alfonso Greco, della Dottoressa Laura Pippi, della Dottoressa Roberta Giulietti, della Dottoressa Paola Parmeggiani, della Dottoressa Milvia Bruschi, della Professoressa Gabriella Papponi Morelli, dell’Assessore Cinzia Tacconi, dei membri del Comitato di Coordinamento per l’Orientamento, per la partecipazione attiva con cui le diverse Istituzioni hanno aderito al percorso di ricerca, in ognuna delle diverse fasi di sviluppo delle attività.

Allegati

Questionario individuale

Nome e cognome _____

Ente di appartenenza _____

Note per un diario di apprendimento...

1. **Racconta ciò che più ti ha sopreso del percorso...**

2. **Quale sensazione ti è rimasta impressa?**

3. **Descrivi un'emozione che hai provato...**

4. **Riformula un pensiero che ti è sembrato interessante e stimolante...**

5. Valuta i tuoi apprendimenti con l'aiuto di questa scheda:

Schema di autovalutazione degli apprendimenti

Segnare con una X le caselle corrispondenti
1 = per nulla; 2 = poco; 3 = abbastanza; 4 = molto; 5 = moltissimo

PRIMA					SAPERI	ORA				
1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
					Conoscere le teorie su cui si fondano le azioni di orientamento					
					Capacità di lavorare in gruppo e in rete					
					Progettare interventi integrati rispetto ai bisogni di orientamento					
					Comprendere come la teoria interagisce con la pratica					
					Capacità di condividere e valorizzare buone prassi ed esperienze					
					Accedere a documenti ed interagire attraverso l'aula virtuale (Moodle)					

Le tue osservazioni...
(altri eventuali elementi di apprendimento e/o argomenti da approfondire)

6. Alla luce dell'esperienza personale e al termine di questo percorso formativo:

Quali sono i "saperi" per l'insegnante per sviluppare attività di orientamento all'interno della scuola? Cosa deve sapere e saper fare?

Quali sono i "saperi" utili all'insegnamento per inserirsi efficacemente all'interno del sistema integrato provinciale di orientamento? Cosa deve sapere e saper fare per operare nel sistema locale di orientamento?

7. Tre idee per migliorare il sistema territoriale per l'orientamento...

1. ...
2. ...
3. ...

Bibliografia

Albanese O., Lafortune L., Marie-France D., Doudin P. A., Pons F., *Competenza emotiva tra psicologia ed educazione*, FrancoAngeli, Milano, 2006

Alberici A., Orefice P. (a cura di), *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta. Profili e formazione universitaria*. Franco Angeli, Milano, 2006

Alberici A., Serreri P. , C*ompetenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di Competenze*. Monolite Editrice, Roma, 2003

Alessandrini G., *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano, 2004

Ammanniti M., Stern D.N. (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari 1991

Amundson N. E., *Active Engagement. Enhancing the career counselling process.* Ergon Comunications, Richmond, Canada, 2003

Amundson N. E., Harris-Bowlsbey J., Niles Spencer G., *Essential Elements of Career Counselling. Processes and techniques.* Pearson Education, New Jersey, USA, 2005

Amundson N. E., Lecomte C., Savickas M. L., *Theory to practice: efficacy elements that make career counselling work.* Montreal, Atti dell'ACA/CCA Annual Convention, 2006

Amundson N. E., *Using Metaphors in Career Exploration and Development.* Montreal, Atti dell'ACA/CCA Annual Convention, 2006

Amundson, N. E., *Challenges for Career Interventions in Changing Contexts.* Relazione alla Conferenza Internazionale IAEVG di Lisbona, 2005

Baldry A., *Focus group in azione. L'utilizzo in campo educativo e psicosociale*, Roma, Carocci, 2005

Bandura A., *Self-efficacy; toward a unifying theory of behavior change*, in «Psychological Rewiew», 81, 1977

Baracani N., Bertoldi M., Martini E., *Attività di tutorato per l'obbligo formativo.* CET, Firenze, 2003

Bassa Poropat M. T., Chicco L., Amione F., *Narrazione e ascolto*, Carocci, Roma 2003
Bauman Z., *Intervista sull'identità*, Laterza, Roma-Bari, 2006

Bauman Z., *La società dell'incertezza*, il Mulino, Bologna, 1999

Bauman, Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2002

Bertolini P., *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1988

Bruner J., *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992

Bruner, J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2002

Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Milano, Feltrinelli, 2005

Bocchi G., Ceruti M., *La sfida della complessità*. Feltrinelli, Milano, 1985

Boncori G., Boncori L., *L'orientamento,* Roma, Carocci, 2002, p.68.

Bosi A. (a cura di), *Identità e narrazione. Scritti sull'espressione del sé*, Unicopli, Milano, 2003

Bresciani, P., *Integrazione* in Professionalità n.91, Ed.La Scuola, Brescia 2006, pag.90-96

Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1996

Bruner J., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992

Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M., *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Carocci, Roma, 2003

Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli, 1996

Carr W., Kemmis S., *Becoming Critical. Education, knowledge and action research,* The Falmer Press, Philadelphia, 1986

Castelli C. (a cura di), *Orientamento in età evolutiva*, Franco Angeli, Milano, 2002

Catarsi E. (a cura di), *Obbligo Formativo e ruolo del Tutor*, Tirrenia, Edizioni Del Cerro, 2004.

Catarsi E. (a cura di), *Promuovere i ragazzi. Accoglienza, peer education, orientamento per combattere la dispersione scolastica*. Del Cerro, Tirrenia, 2004

Cavarero A., *Tu che mi guardi, tu che mi racconti,* Feltrinelli, Milano, 1997

Clandinin D.J., Connelly F.M., *Il curriculum come narrazione*, Loffredo, Napoli 1997

Clandinin D.J., Connelly F.M., *Teachers Professional Knowledge Landscapes,* Teachers College Press, New York, 1995

Clandinin D.J., Connelly F.M., *The reflective practitioner and practitioner's narrative units*, in «Canadian Journal of Education» 11, 2, 1986, pp. 184-198

Clift R.T., Houston W.R., Pugach M.C., *Encouraging Reflective Practice in Education. An Analysis of Issues and Programs,* Teachers College Press, New York, 1990

Consolini M., *Laboratorio di orientamento. Come organizzare percorsi individualizzati attraverso servizi in rete*, Milano, Franco Angeli, 2002

Consolini M., Pombeni M. L., *La consulenza orientativa*, Milano, Franco Angeli, 1999

Contini M.G., *Il gruppo educativo, luogo di "scontri" e di apprendimenti*, Carocci, Roma, 2002.

Contini M.G., *L'educazione alla progettualità esistenziale,* Armando, Roma, 2004

Cunti A., *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*, Franco Angeli, Milano, 2008.

Corrao S., *Il focus group*, Milano, Franco Angeli, 2004

Damasio A.R., *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano, 1995

Damasio A.R., *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano, 2000

Damasio A.R., *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*, Adelphi, Milano, 2003

De Bartolomeis F., *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano, 1972

De Bartolomeis F., *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze, 1961

De Mennato P.(a cura di), *Progetti di vita come progetti di formazione,* ETS, Firenze,

2005.

De Mennato P., *Fonti di una pedagogia della complessità*, Liguori, Napoli, 1999

De Mennato P., *Il sapere personale, per un'epistemologia della professione docente*, Guerini e Associati, Milano, 2003

De Mennato P., *La ricerca partigiana. Teoria di ricerca educativa*, Liguori, Napoli, 1999.

De Mennato P., *La scienza divide. Un itinerario di epistemologia pedagogica*, Librerire Cuecm, Catania, 1999.

Del Core P.(2007), *Atteggiamenti e stili decisionali degli adolescenti e dei giovani*, in Rivista di Scienze dell'Educazione, ANNO XLV, n1, gen.- apr.2007.

Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992

Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano, 1995

Denzin N.K., Lyncoln Y.S. (a cura di), *Handbook of qualitative research*, Sage, Thousand Oaks (Ca), 2000

Dewey J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1967

Dewey J., *Logica teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1973, voll. I e II.

Dewey J., *Democrazia ed Educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992

Di Fabio A., *Psicologia dell'orientamento. problemi, metodi, strumenti*, Giunti, Firenze, 1998

Fabbri D., Formenti L., *Carte d'identità. Verso una psicologia culturale dell'individuo*, Franco Angeli, Milano, 1991

Fabbri F., *Problemi di Empatia. La Pedagogia delle Emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*, ETS, Pisa, 2008

Fabbri L. (a cura di), *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*, Armando, Roma, 1999.

Fabbri L., *Insegnanti allo specchio*, Armando, Roma 1997

Fabbri L., ROSSI B. (a cura di), *La formazione del Sé professionale. Un progetto per l'organizzazione scolastica*, Guerini e Associati, Milano, 2001

Formenti L., *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Guerini e Associati, Milano, 1998

Frauenfelder E., Saracino V. (a cura di). *L'orientamento. Questioni pedagogiche*. Liguori, Napoli, 2000.

Gherardi S., Nicolini D., *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Carocci, Roma, 2004.

Greenwood J.D., *Realism, identity and emotion*, Sage, London, 1994.

Girotti L., *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*. Vita e Pensiero, Milano, 2006.

Grimaldi A., Quaglino G.P. (a cura di), *Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e autoformazione*. ISFOL, Roma, 2005.

Grimmett P.P., Erickson G.L.-Mackinnon A.M.-Riecken T.J., *Reflective Practice in Teacher Education* in Clift R.T., Houston W.R., Pugach M.C. (eds.), *Encouraging Reflective Practice in Education. An Analysis of Issues and Programs*, Teachers College Press, New York 1990, pp. 20-38

Guichard J., Huteau M., *Psicologia dell'orientamento professionale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003

Iannis, G. (Ed.) (2000). *Orientamento e integrazione socio-lavorativa per soggetti* in Iannis G., Poggesi P., *Giovani tra scuola e lavoro*, Tirrenia, Edizioni Del Cerro, 2001

Iori V., (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza,* Guerini, Milano, 2006

Kaneklin C., Scaratti G. (a cura di), *Formazione e narrazione*, Cortina, Milano, 1998

ISFOL – IARD (2007), Risultati della Ricerca *La domanda di formazione dei giovani in diritto-dovere all'Istruzione e alla Formazione,* in corso di pubblicazione, a cura dell'ISFOL, Area Politiche ed offerte per la Formazione iniziale e permanente

ISFOL (2006), *L'accompagnamento al successo formativo. Strategie e modelli operativi dei Centri per l'impiego*, ISFOL ed., collana Temi e Strumenti, Roma

ISFOL (2007), *L'orientamento e il riconoscimento dei percorsi formativi*, in Rapporto ISFOL, 2007, pp. 193-201, Rubbettino Ed., Soveria Mannelli (Cz)

ISFOL (2007), *Orientare l'orientamento. Politiche azioni e strumenti per un sistema di qualità*, ISFOL ed., collana Temi e Strumenti, Roma

ISFOL (2008), *Verso la qualità dei servizi di orientamento ed inserimento lavorativo* nei *Centri per l'impiego. Risultati di una sperimentazione*, Atti del convegno del 13 novembre 2007, ed. Litos, marzo, Roma

ISFOL, Atti del Convegno, *Verso la qualità dei servizi di orientamento ed inserimento lavorativo nei CPI*, Ed Litos, Roma, 2008

ISFOL, *L'accompagnamento al successo formativo: Strategie e modelli operativi dei centri per l'impiego*. ISFOL Ed., collana Temi e Strumenti, Roma, 2006

Jervis G., *La conquista dell'identità*, Feltrinelli, Milano, 1999

Jonas H., *Il principio di responsabilità. Un'etica per la società tecnologica*, Einaudi, Torino, 1979

Laporta R., *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze, 1979

Lieblich A., Mashiach R.T., Zilber T., *Narrative Research. Reading, Analysis and Interpretation*, Sage, London, 1998

Lo Presti F., *Culture in relazione. Costruttivismo pedagogico e formazione interculturale*, Loffredo, Napoli, 2006.

Lo Presti F., *Il "lavoro flessibile" nella costruzione del sé* in Sabatano F. (a cura di), *La formazione del soggetto per lo sviluppo organizzativo. Modelli pedagogici e strategie di intervento*, Liguori, Napoli, 2008.

Lo Presti F., *Il senso del sé. Percorsi autoriflessivi nella formazione*, Pensa Multimedia, Lecce, 2005.

Lojudice I., *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Franco Angeli, Milano, 2004

Mancini T., *Sé e identità*, Carocci, Roma, 2002.

Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, 1998.

Marostica F., *La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'autoorientamento*, in M. L. Pombeni (a cura di), *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*, Carocci, Roma 2008, pag. 5

Massa R., Demetrio D., (a cura di), *Le vite normali*, Unicopli, Milano, 1991

Mead G.H., *Mente, sé e società*, Giunti Barbera, Firenze. 1972

Mezirow J. and Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, Jossey Bass, San Francisco, 1990

Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003

Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey Bass, San Francisco, 1991

Morin E., *Il Metodo. Ordine disordine organizzazione*, Feltrinelli, Milano, 1983

Morin E., *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?*, Feltrinelli, Milano, 1994

Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*, Carocci, Roma, 2004

Mura A. (a cura di), *L'Orientamento Formativo*, Milano, Franco Angeli, 2005

Nussbaum M. C., *L' intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna, 2004

OCSE, *L'orientamento professionale. Guida pratica per i decisori*, Parigi, 2004

OECD (2004), *Career Guidance and Public Policy. Bridging the gap*, OECD publications, Paris

Orefice P. *La ricerca azione partecipativa. Teoria e metodo di relazione*, Napoli, Liguori, 2006

Orefice P, *Pedagogia. Introduzione ad una scienza della formazione*, Editori Riuniti, Roma, 2006

Orefice P., Guetta S. (a cura di), *Adolescenti, relazione d'aiuto, integrazione degli interventi.* ETS, Pisa, 2003

Orefice P., *La formazione di specie. Per una pedagogia della liberazione del potenziale conoscitivo tra il sentire e il pensare*, Guerini, Milano, 2003

Orefice P., *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Roma, Carocci, 2001

Orefice P., *Didattica dell'ambiente. Guida per gli operatori della scuola, dell'extrascuola e dell'educazione degli adulti*, La Nuova Italia, Firenze , 1993

Parsons F., *Choosing a Vocation*. Houghton Mifflin, Boston, 1909

Pavoncello D., *La sperimentazione dei percorsi triennali,* in Rassegna CNOS, Anno 22 – n. 3 – dicembre 2006

Pavoncello D., *Presupposti per la costruzione di un sistema nazionale di orientamento. Riflessioni per garantire il diritto di orientamento ai giovani nell'ambito del sistema di istruzione e formazione professionale nell'ottica dell'apprendimento permanente,* in Rassegna Cnos, Anno 24 – n. 2 Maggio- agosto 2008

Peavy, V., *Sociodynamic Counselling: A Constructivist Perspective for the Practice of Counselling in the 21st Century*. Victoria, B.C., Canada: Trafford Publishing, 1997

Pombeni M. L., D'Angelo M. G., *L'orientamento di gruppo*, Roma, La Nuova Italia, 1994

Pombeni M. L., *Il colloquio in orientamento*, Roma, Carocci, 2001

Pombeni M.L. *Orientamento scolastico e professionale*, Bologna, Il Mulino, 1996

Pombeni M.L., Vattovani P. (a cura di), *Centri dedicati per un sistema integrato di orientamento*, Milano, Franco Angeli, 2005

Pourtois J. P., Desmet H., *L'educazione implicita*, Del Cerro, Pisa, 2005

Reder L. M. I*mplicit learning and Metacognition*, LEA, USA, 1996

Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo*, Angeli, Milano, 2006

Ugazio V., (a cura di), *La costruzione della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano, 1998

Wenger E., C*omunità di pratica. Apprendimento, significato e identità,* Cortina, Milano, 2006

Regione Toscana, *Il capitale umano per lo sviluppo. La Toscana per il capitale umano*, Plus-Pisa university press, Pisa 2006, pag.172

Remotti F., *Contro l'identità*, Laterza, Bari, 1996

Rumiati R., *Decidere*. Il Mulino, Bologna, 2000

Russo S. (a cura di), *Il bilancio delle competenze: una storia europea*. Franco Angeli, Milano, 2001

Sangiorgi G., *L'orientamento. Teorie, strumenti, pratiche professionali*, Carocci Faber, Roma, 2005

Santoianni F., Striano M., *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Laterza, Napoli, 2003

F. Santoianni, *Educabilità cognitiva. Apprendere al singolare, insegnare al plurale*, Carocci, Roma, 2006

Scurati C., Zaniello G., *La ricerca-azione,* Tecnodid, Napoli, 1993

Schön D*., Educating the Reflective Practitioner. Towards a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey Bass, San Francisco, 1987

Schön D., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993

Selvatici A., D'Angelo M.G., *Il bilancio di competenze*, Milano, Franco Angeli, 1999

Sennet R., *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano, 2001

Serino C., *Percorsi de sé. Nuovi scenari per la psicologia sociale dell'identità*, Carocci, Roma, 2001

Smorti A., *Il pensiero narrativo,* Giunti, Firenze, 1994

Stern D.N. (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni,* Laterza, Bari, 1991

Striano M., *Educare al pensare. Percorsi e prospettive*, Pensa Multimedia, Lecce, 1999

Striano M*., La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, Napoli, 2001

Striano M., *Quando il pensiero si racconta*, Meltemi, Roma, 1999

Striano M., *I tempi e i luoghi dell'apprendere. Processi di apprendimento e contesti di formazione*, Liguori, Napoli, 1999

Sultana R.G. (2007), *L'Europa e la sfida dell'orientamento professionale lungo tutto l'arco della vita*, in Rassegna CNOS, Anno 23, n.3, pp. 28-45

Telmon V. (a cura di), *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo*, CLUEB, Bologna, 1990

Tommasoli M., *Lo sviluppo partecipato*, Carocci, Roma, 2002

Trombetta C., (a cura di), *La ricerca-azione e psicologia dell'educazione*, Armando, Roma, 1988

Varisco, B. M., *Costruttivismo socio-culturale: genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma, 2002

Von Foerster H. (a cura di M. Ceruti, U. Telfener), *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma, 1986.

Von Foerster H., Von Glasersfeld E., *Come ci si inventa*, Odradek, Roma, 2001.

Von Glasersfeld E., *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere ed apprendere*, Società Stampa Sportiva, Divisione Cultura e Scienze, Roma, 1998.

Von Glasersfeld E., *Linguaggio e comunicazione nel costruttivismo radicale*, Klup, Milano, 1989

Watslawick P. (a cura di), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*. Feltrinelli, Milano, 2006

Whyte, W. F., *Participatory action research*. Newbury Park, Sage, 1991

Zammuner V.L., *I focus group*, Bologna, Il Mulino, 2003