

ORIENTAMENTO
CHE COSA È COME E PERCHÉ FARLO A SCUOLA
Federico Batini

Indice

1. Introduzione
2. Che cosa è l'orientamento: un brevissimo excursus storico
3. Chi fa che cosa? La didattica orientativa
4. L'orientamento narrativo
5. Documenti e norme fondamentali degli ultimi anni
6. Materiali e strumenti (con il contributo di Martina Evangelista)
7. Alcuni costrutti utili
8. Le storie per sviluppare competenze e produrre significati
9. Le Storie siamo noi
10. Postfazione (di Simone Giusti)
11. Riferimenti bibliografici e sitografici

Nota: l'autore è Federico Batini tranne dove diversamente indicato.

1. Introduzione: all'alba di un nuovo orientamento

*La libertà di chi è libero richiede, per così dire,
la libertà di tutti poiché la libertà è una relazione sociale.*
(Zygmunt Bauman, 1999, p.19)

La scuola è il luogo nel quale si acquisiscono le competenze orientative "generali e trasversali" attraverso diverse azioni tra cui le più importanti corrispondono a un insegnamento finalizzato al valore orientativo delle singole discipline (didattica orientativa); allo sviluppo delle Career Management Skills (CMS), cioè delle competenze di orientamento al lavoro, che forniscono ad individui e gruppi modalità strutturate per raccogliere, analizzare, sintetizzare e organizzare autonomamente informazioni in materia di istruzione e lavoro, nonché per prendere decisioni ed affrontare i momenti di transizione; l'erogazione di servizi di orientamento e di attività di tutorato e di accompagnamento; la predisposizione, da parte di ciascun Istituto, di un organico "Piano" inserito nel POF, con l'indicazione degli standard minimi di orientamento e a cui ogni Soggetto/Istituzione contribuisce per la propria parte di responsabilità e competenza.

(Documento sugli "Standard Minimi dei Servizi e delle competenze degli operatori di orientamento" Conferenza Unificata Stato-Regioni- Enti Locali del 13/11/2014)

In questo momento di trasformazione globale dei sistemi di *welfare*, quanti sarebbero disposti a sottoscrivere la tesi di Bauman, secondo cui, "per così dire", la libertà "di chi è libero richiede la libertà di tutti"?

Spesso l'accezione di libertà che utilizziamo, infatti, si basa oggi su chi ne è soggetto. Il livello e il significato di libertà pare ritagliato, allora, su una concezione che si modifica secondo il livello di inserimento sociale del soggetto, come a dire che ha chi già gode di ampi spazi di manovra viene, implicitamente, assegnata ancora maggiore libertà, mentre le restrizioni si concentrano su coloro che hanno pochi margini di movimento. Per non fare che due esempi circa l'applicazione pratica di questa differente accezione di libertà basterebbe verificare i livelli di mobilità sociale del nostro paese, oppure i problemi in termini di equità nelle valutazioni scolastiche tra cittadini italiani e ragazzi immigrati. L'orientamento, valga l'ultimo esempio, è in questo senso elemento dirimente circa i destini individuali e, allargando lo sguardo, di gruppi sociali.

La concezione di orientamento che abbiamo dice molto sull'idea di libertà e di autonomia individuale che portiamo avanti. La limitazione esogena della scelta non è una pratica di libertà, non favorisce l'autonomia, non incoraggia la responsabilità.

L'orientamento, giova ricordarlo, è stato però, a lungo, a servizio di un'esigenza di "normalizzazione". Lo è stato alle origini, interpretato come "selezione" tesa a mettere all'interno delle organizzazioni "l'uomo giusto al posto giusto", secondo discutibili, criteri attitudinali e comunque funzionali all'organizzazione (secondo un'idea distorta di apporto individuale a un'impresa collettiva e, spesso, sul lungo periodo, anche contro gli interessi dell'organizzazione medesima), ma lo è stato - ahimè lo è ancora - tutte le volte che, in un

contesto scolastico o comunque formativo, si orienta qualcuno, ovvero gli si assegna, da un ruolo di potere, una direzione, senza il suo coinvolgimento. L'esigenza di normalizzazione alla quale si fa riferimento è quella di "orientare" non soltanto in una direzione, ma anche in direzione di un "livello", seguendo l'organizzazione attuale della società in cui esistono lavori di maggiore e minor prestigio (con ovvie conseguenze in termini retributivi). Non si tratta qui di rilevare soltanto la nota esistenza di bassissima mobilità sociale nel contesto italiano, bensì di denunciare la scarsa relazione tra livelli di competenze e indicazioni orientative ricevute. In poche parole: pratiche come quella del "consiglio orientativo" (Giusti, 2014) appaiono, da indagini di archivio e sul campo condotte dallo scrivente in Umbria¹, relate maggiormente al rendimento scolastico e alla condotta piuttosto che alle competenze reali e alle motivazioni dei ragazzi. Posto che il rendimento scolastico è significativamente condizionato dalla provenienza socio-economica, quest'ultima diviene un buon predittore del futuro orientamento ricevuto all'interno del sistema di istruzione, che tenderà dunque a riprodurre attivamente la situazione socio-economica attuale. Le indagini sembrano mostrare da un lato un'influenza del voto di condotta, che agisce da moderatore rispetto alle valutazioni disciplinari, dall'altro un'indicazione "differente", a parità di rendimento e condotta, assegnata a ragazzi italiani e ai ragazzi stranieri.

Occorrono certamente prudenza e il contributo di ulteriori dati e interpretazioni per stabilire l'esistenza di una discriminazione effettiva; tuttavia già con i dati a disposizione pare che il consiglio orientativo non sia in grado di costituire un aiuto e un supporto, contribuendo, anzi, alla riproduzione di quanto esistente.

Il peso di questa indicazione, sia essa scritta su un "foglietto" consegnato ai genitori, oppure in un form ufficiale come quello del "consiglio orientativo", appare rilevante, proprio perché diventa più cogente per le provenienze familiari meno attrezzate, spesso non in grado di accedere efficacemente a informazioni alternative o, semplicemente, timorose di contraddire chi "ne sa di più". Anche quando si tratta del giudizio collettivo di un'équipe di operatori specializzati nell'orientamento o della valutazione di un consiglio di classe, la logica con la quale si possono fornire indicazioni orientative senza partecipazione del soggetto, può essere soltanto quella di assumere come "adeguata" una direzione successiva, in relazione alla conoscenza complessiva del tragitto precedente e alla valutazione che si fa dell'ultimo tratto (Giusti, 2014). Una recisione di tutte le possibilità alternative. In questo gesto si evidenzia soltanto una presunzione, quella di aver disvelato gli intrecci di motivazioni, risorse e vincoli che si snodano sotto alle scelte di un soggetto o di non tenerli in nessuna considerazione.

Vi sono anche pratiche più strettamente legate ai "contesti" in cui istituzioni e parti sociali hanno la presunzione di indicare i futuri "sbocchi lavorativi" e di orientare in quelle direzioni, in un contesto in cui moltissimi dei ruoli lavorativi e delle professioni in cui saranno impiegati i bambini e i ragazzi che oggi studiano e si formano, ancora nemmeno esistono. I risultati sono tristemente noti nelle quote di dropout e neet di cui poi gli stessi si lamentano in occasioni pubbliche.

La sfera di cristallo applicata ai destini futuri di tante persone produce ignoranza e disoccupazione. È giunto il momento di parlare chiaro.

Occorre di nuovo, all'alba di un tempo affatto diverso per l'orientamento, chiarire la funzione, fondamentale, che esso deve avere.

¹ Batini, Lucaci, "Indagine sul consiglio orientativo e le competenze degli studenti" (titolo provvisorio, in press).

Come già 15 anni fa nella proposta del metodo denominato "orientamento narrativo", la posizione di chi scrive è che l'orientamento non possa non tener conto di una società caratterizzata dal mutamento continuo, dalla prossimità interculturale, dall'azzeramento delle distanze comunicative (nel nord del mondo e in zone sempre più vaste del sud), dal cambiamento repentino delle competenze richieste e degli strumenti per metterle in atto nel mondo del lavoro, dalla trasformazione dei ruoli lavorativi e dalla nascita di nuove professioni, da una mobilità geografica di singoli e di gruppi intensissima e un'altrettanto repentina modificazione di idee e valori, da accelerazioni incredibili della ricerca scientifica, da molteplici differenze identitarie negli stessi territori che richiedono alle comunità regionali e nazionali di dotarsi di nuove regole di convivenza e nuovi modelli di welfare.

In tutto questo si modifica il ruolo dell'orientamento, spostando recisamente l'attenzione della letteratura da modelli predittivi a modelli costruzionisti e formativi. Il soggetto deve diventare attivo e padrone del proprio percorso, solo così potrà raggiungere le abusate "autonomia e responsabilità", solo così potrà, autonomamente, compiere le molteplici scelte che gli si pongono di fronte, non riducibili alle sole scelte lavorative (comunque plurali).

In quest'ottica, i diversi metodi e relativi strumenti di orientamento formativo si richiamano tutti a una logica di empowerment, secondo la quale ogni azione orientativa può definirsi come un contributo all'incremento del potere e del controllo di un soggetto sulla propria vita e sulle proprie scelte, o meglio, viceversa, non si può definire orientativa un'azione che non abbia anche queste funzioni. Già da tempo la riflessione normativa e documentale del MIUR (cfr capitolo 5) ha abbracciato questi modelli di orientamento, dopo fasi in cui, i documenti e le norme parevano improntate a modelli alternati. In questi ultimi dieci anni, progressivamente, si è fatta chiarezza, sia in ordine alle funzioni dei docenti e alle funzioni degli specialisti dell'orientamento, all'interno dei percorsi scolastici, sia, e soprattutto, rispetto alle finalità dell'orientamento stesso. Orientamento formativo allora, non istantaneo, non di accompagnamento (direttivo o meno, attitudinale o vocazionale) a una scelta, un orientamento in grado di promuovere lo sviluppo di quelle competenze che metteranno poi il soggetto in grado di orientarsi autonomamente. In quest'ottica, allora, si inquadrano nelle competenze di base e nelle competenze chiave di cittadinanza gli obiettivi della didattica orientativa e nelle competenze orientative specifiche gli obiettivi dell'orientamento specialistico. In questo volume oltre a un'introduzione generale all'orientamento, con dati attuali di ricerche inedite e riferimenti alla letteratura, troverà posto la proposta (unitamente ad alcuni materiali immediatamente utilizzabili) di un metodo, l'orientamento narrativo, particolarmente adatto al contesto scolastico, perché favorisce il dialogo con materiali ai quali la scuola è abituata, perché la flessibilità dei materiali stessi consente diversi livelli di approfondimento e di "indagine", perché consente l'attività in gruppo, perché permette di dialogare con linguaggio simile agli specialisti dell'orientamento e agli insegnanti.

La proposta riguarda anche il lavoro della "comunità di pratiche" che si riunisce intorno all'appuntamento biennale de *Le Storie siamo noi*.

2. Che cosa è l'orientamento: un brevissimo excursus storico

Ancora oggi una parte non marginale degli operatori dell'orientamento e dell'istruzione sembra seguire un modello che non comprende il soggetto all'interno del processo/percorso (orientativo o di apprendimento) che il soggetto medesimo deve svolgere, o che lo relega a un ruolo passivo nella decisione circa la progettazione del proprio futuro. Inibendone il coinvolgimento, rendono i soggetti spettatori del proprio orientamento: forse il motivo principale dello scarso successo di quei processi presso gli utenti e della rassicurazione che determinano per i decisori

Indagini effettuate a più riprese tra il 2011 e il 2014 nei territori di Toscana e Umbria hanno coinvolto, complessivamente, oltre 1000 ragazzi (delle classi terminali di tutte le tipologie di secondarie di secondo grado), e mostrano come essi ritengano le capacità e competenze di scelta e le competenze per progettare il proprio futuro gli elementi essenziali per il proprio orientamento².

Nel panorama dell'orientamento possiamo ancora vedere all'opera delle modalità "magiche", che ritengono possibile supportare una persona nel proprio sviluppo o nelle transizioni che deve attraversare sollecitando risposte ad alcune domande per verificarne le attitudini o per identificarne la collocazione ideale, secondo il profilo caratteriale o in altri modi ancora che hanno in comune l'opzione di una scelta strutturata, legata a modalità di tipo analitico-razionale (o sedicenti tali). In questi modelli la decisionalità, esplicitamente o meno, è totalmente sbilanciata da parte di chi orienta, e il verbo, riflessivo per eccellenza, consente in questa accezione il complemento oggetto.

Vi sono modalità più o meno strutturate, più o meno teoricamente fondate, riferibili a questo o ad altri approcci, in cui si finisce (andando al di là delle intenzioni) per avere esiti normativo-direttivi (o nulli). Si possono reperire in commercio software che, attraverso alcune domande, guidano verso un settore professionale o un altro, con lo stesso valore orientativo di un'estrazione casuale di professioni da un contenitore. Cosa ha guadagnato, infatti, un soggetto per il proprio "zaino" orientativo [1] da un processo di questo tipo?

Come si può porre di fronte all'individuazione di un'area di attitudine o all'indicazione di un profilo professionale adeguato a quelle che sono ritenute essere le sue capacità, attitudini, interessi? Può aderire, non in seguito a una comprensione, ma perché attribuisce autorità al proprio interlocutore; può rifiutare perché il suo livello di autoefficacia e di strutturazione gli consente di opporsi se ciò che sente non gli sembra corretto. Il rischio di intendere l'orientamento come adattamento non è qui secondario.

² Risultati analoghi si sono ottenuti, all'inizio del 2014, in un campione di 150 studenti universitari di Perugia ripartiti percentualmente (rispetto alla numerosità totale) tra iscritti (al primo anno) a facoltà scientifiche e a facoltà umanistiche: le dimensioni risultate più importanti rispetto all'orientamento sono state l'imparare/essere in grado di fare delle scelte, il saper cercare/prendere informazioni, l'averle le competenze per la progettazione del futuro. Risulta importante anche segnalare come, secondo il 75% dei soggetti che hanno risposto ai questionari, il percorso di istruzione non avesse loro offerto nessun supporto per il loro orientamento (nessuna attività di orientamento). Il dato risulta ancor più interessante in quanto a domande specifiche risultava come la gran parte dei soggetti compresi nella ricerca avessero in realtà partecipato a manifestazioni definite come "orientative", quali Saloni dell'Orientamento, Open Day e simili. Risultati analoghi si sono ottenuti nella ricerca intitolata "Ho scelto" (Batini F., Busatta L., Fornari S., Pazzagli C. 2013).

Le risposte di un soggetto (scritte o verbali, in alcuni casi, come abbiamo detto, persino attraverso l'utilizzo di software, che non possono che dare risposte indifferenziate) si ritiene possano fornire indicazioni al professionista dell'orientamento che a sua volta fornirà indicazioni al soggetto circa il suo futuro. Per quante possano essere le ricerche che stabiliscono l'attendibilità di questi procedimenti è chiaro come la rappresentazione degli stessi, dal punto di vista di un soggetto (che risponde a delle domande e riceve una "direzione"), non sia molto diversa da quello di un rito magico o dalla divinazione con la sfera di cristallo. Il soggetto che dovrebbe essere protagonista del processo "descrive i sintomi" (rispondendo alle domande), "attende senza comprendere" (il momento dell'elaborazione delle risposte) e riceve diagnosi e prognosi (gli viene detto che cosa è "portato" a fare, nel migliore dei casi corredato dal perché e dunque quali azioni dovrà mettere in campo). Vale la pena ricordare come molteplici ricerche abbiano dimostrato, inoltre, che la congruenza tra un soggetto e una posizione professionale sia maggiormente determinata dalle caratteristiche personali soggettivamente percepite (legate al concetto di sé) e dalla personale percezione dell'ambiente in cui si è inseriti, piuttosto che dall'individuazione delle caratteristiche oggettive (ammesso che siano rilevabili) del soggetto e dell'ambiente in cui lavora (Pombeni, Chiesa, 2009).

In un certo senso, l'orientamento è sempre esistito: il ruolo di trasmissione del sapere e di modelli di comportamento nelle varie situazioni che, per secoli, in quasi tutte le civiltà è stato rappresentato dalle generazioni precedenti alla propria aveva, senza dubbio, valore orientativo. Occorre tuttavia non dimenticare come, soltanto sino a cento anni fa, le scelte, nella maggior parte dei casi, per effetto della condizione sociale di partenza e per il ruolo dei genitori e dei soggetti più anziani della famiglia, non erano quasi mai del soggetto che poi le avrebbe vissute. I modelli di orientamento impliciti erano modelli direttivi e adattivi. Direttivi in relazione a ciò che altri dicevano circa ciò che il soggetto avrebbe dovuto/potuto fare, adattivi in quanto la condizione sociale di partenza era una variabile difficilmente valicabile. Potremmo però affermare che l'orientamento sia sempre esistito anche per un altro motivo: sin da quando hanno preso coscienza di fare delle scelte, gli uomini e le donne hanno cercato le modalità per farle in modo efficace (variando il criterio di giudizio circa la stessa efficacia). Nel tempo però queste modalità sono cambiate fortemente, in coincidenza con i cambiamenti sociali che a loro volta hanno inciso sulle teorie e sulla prassi dell'orientamento.

Prima dell'avvento dell'era industriale, il principale agente di orientamento era la famiglia, insieme a quelle agenzie che avevano la funzione di produzione e riproduzione del sapere. Le modalità attraverso cui venivano proposti modelli di comportamento vedevano in prima fila, nella società occidentale, la Chiesa assieme alla famiglia: potremmo forse addirittura affermare che la Chiesa veniva prima della famiglia, poiché fonte per la famiglia stessa di modalità di comportamento adeguate, valori e scopi di riferimento, consolazioni. La prospettiva di futuro, in quella società, era estremamente limitata, sia per la durata media della vita, notevolmente più breve rispetto a oggi, sia perché le prospettive di vita che poteva avere la maggior parte della popolazione erano davvero limitate. Se oggi, infatti, associamo mentalmente, in una sorta di teoria implicita, il concetto di orientamento al concetto di scelta, le scelte che nella società pre-industriale si potevano proporre alla stragrande maggioranza della popolazione mondiale erano estremamente limitate: soprattutto, quelle che consideriamo oggi scelte erano già determinate dalla situazione sociale di nascita, e alcune delle altre erano stabilite da qualcun altro per il soggetto.

In epoca post-industriale il passaggio alla famiglia mononucleare fa sì che il compito principale di orientamento passi ai genitori che, per una fase storica molto lunga, hanno ritenuto opportuno, sulla scorta di un modello culturale che si andava sviluppando,

indicare come meta la professione più appetibile (dal punto di vista sociale, retributivo e del minor rischio) rispetto alle condizioni socioculturali di partenza, piuttosto che quella realmente desiderata (questo modello culturale del facilmente accessibile, del più sicuro e della remunerazione migliore resiste ancora, ad esempio, in larghi strati della popolazione italiana). I genitori della famiglia nucleare, protagonista del '900, hanno sperato (sino a pochi anni fa) per i propri figli una collocazione sociale "superiore" alla propria, che si sostanziava nell'accesso a una professione impiegatizia tramite l'acquisizione di un titolo di studio. Il titolo di studio, il "pezzo di carta", e non gli apprendimenti necessari ad acquisirlo, diventava dunque l'obiettivo condiviso familiarmente.

Tuttavia, nella maggioranza dei casi, i figli (maschi) continuavano il lavoro dei padri, e le figlie femmine avevano (in Italia) una bassa percentuale di accesso al mondo del lavoro. Nella prosecuzione del lavoro genitoriale era la famiglia stessa a farsi carico della formazione, trasmettendo le poche competenze necessarie all'esercizio dell'attività lavorativa agricola oppure "lasciando" loro un'attività artigianale.

Con l'avvento della società contemporanea la famiglia attenua il proprio ruolo di fonte principale dell'orientamento dei giovani, mentre emerge l'esigenza di risposte professionali a fronte di esigenze divenute più complesse; la comparsa di una molteplicità di nuove specializzazioni nel mondo del lavoro costituisce un'attrazione in direzione del cambiamento.

L'orientamento professionale (nel duplice senso di competenza specifica detenuta da professionisti e di orientamento rivolto all'individuazione di una professione) era nato, in realtà, all'inizio del secolo scorso nelle nazioni maggiormente industrializzate, in cui le organizzazioni non ritenevano di dover tener conto in alcun modo delle esigenze, dei bisogni, delle motivazioni delle persone. La priorità di ottimizzare tempi e metodi di lavoro ed incrementare, a pari costo di manodopera, i risultati in termini di produzione, ha fatto sì che l'orientamento, alla sua nascita e nei suoi primi sviluppi, non fosse a supporto né al servizio del soggetto in orientamento, ma, al contrario, riguardasse principalmente l'orientare qualcuno a fare qualcosa. L'autorealizzazione e l'autonomia del soggetto non facevano parte del discorso: in poche parole, orientarsi era privo della sua accezione riflessiva, quella fondamentale.

La prima fase storica dell'orientamento è dominata decisamente dall'**approccio diagnostico-attitudinale**: l'orientamento ha come finalità quella di "misurare" le attitudini dell'utente in modo da verificare se siano rispondenti o meno a quanto richiesto dal contesto lavorativo nel quale il soggetto può inserirsi: l'uomo giusto al posto giusto. Occorre non equivocare: non si verifica se la scelta del soggetto sia congrua rispetto alle attitudini che possiede, bensì si verifica quali siano le attitudini presenti del soggetto e se ne stabilisce la corrispondenza con quelle richieste da una determinata posizione lavorativa. Questo approccio richiede l'assunzione di un triplice postulato: esistono capacità e disposizioni oggettive in un soggetto tali da renderlo adatto a una posizione lavorativa anziché a un'altra; queste capacità e disposizioni sono oggettivamente rilevabili e misurabili; le capacità e attitudini di una posizione professionale sono definibili in modo chiaro. Una volta assunti questi postulati, l'orientamento diventava la verifica della sovrapposibilità di soggetti X, Y ecc alla posizione Z. Il punto di partenza (e questo non è neutro) è dunque il bisogno, la necessità dell'organizzazione (la posizione professionale Y). L'ottica e il punto di vista sono simili a quelli di molte pratiche selettive. L'interesse di un soggetto verso una determinata posizione lavorativa viene preso in considerazione, progressivamente, in relazione alla possibilità che esso incrementi il rendimento del soggetto nel lavoro (la motivazione dunque come variabile in grado di determinare un

maggiore impegno). L'orientatore, in questa fase, agisce con un'impostazione psicologica e utilizza test attitudinali e motivazionali.

L'approccio diagnostico-attitudinale suppone l'esistenza di attitudini, cioè capacità e disposizioni naturali di un soggetto, la sua propensione verso una o un'altra attività che possano essere rilevate attraverso strumenti psicodiagnostici (prevalentemente test e questionari), con una modalità e un ruolo che relegano il soggetto a semplice "oggetto" di analisi dell'orientatore. La psicodiagnostica sarebbe dunque stata il mezzo, la mediazione tra soggetto e situazione lavorativa, tra soggetto e mondo del lavoro. Questa fase ha i propri riferimenti teorici nella psicofisiologia, e da questa trae la certezza circa la possibilità di far coincidere le attitudini di un soggetto con le caratteristiche di una professione.

Nella fase successiva, che investe gli anni '30 del secolo scorso fino agli anni '50 compresi, si prendono in esame, assieme alle attitudini, anche i tratti caratteriali di un soggetto (per questo viene denominata fase **caratterologica-affettiva**): non per cercare di venire incontro alle esigenze del soggetto medesimo al quale si attribuisce, dunque, una qualche importanza, ma proprio perché si ritiene insufficiente il solo rilevare le attitudini: il carattere ha un ruolo fondamentale per l'adattamento al lavoro. Orientare, in questa fase, significa ricercare all'interno di una persona i suoi interessi, le aspirazioni, le inclinazioni, gli aspetti costitutivi del suo carattere, e tentare di farli coincidere con il contesto di lavoro. Questo approccio all'orientamento è influenzato dagli studi di Abraham Maslow, uno dei maggiori esponenti della psicologia umanistica. Nato da famiglia ebrea russa emigrata negli Stati Uniti, universalmente noto per la sua "piramide dei bisogni", egli coniò una teoria secondo la quale esiste, nelle persone, una gerarchia di motivazioni che li muovono partendo dalle più basse (originarie da bisogni primari - fisiologici) sino a quelle più alte (volte alla piena realizzazione del proprio potenziale umano - autorealizzazione). Bisogni e motivazioni, secondo Maslow, hanno lo stesso significato, e dunque il passaggio a uno stadio superiore può avvenire soltanto all'avvenuto soddisfacimento dei bisogni del gradino inferiore (Maslow, 1954). Saper riconoscere quali bisogni stiano muovendo una persona costituisce, secondo Maslow, il modo giusto per comprenderla.

I suoi studi ebbero un effetto profondo sull'orientamento, ma con una lettura sempre funzionale dell'adattamento lavorativo. Si comincia, in questa fase, a essere persuasi che il semplice "essere in grado di" non garantisca circa una prestazione lavorativa (ammesso che la rilevazione delle attitudini sia possibile e consenta questa conclusione), ma siamo ancora lontani dal mettere al centro il soggetto. Secondo questo approccio la scelta scolastico-professionale è dunque condizionata prevalentemente dagli interessi personali. Lo strumento di rilevazione privilegiato è ancora il questionario, affiancato agli inventari degli interessi lavorativi. Negli anni '50 i cosiddetti "tipi caratterologici" vengono analizzati da John L. Holland, docente in Psicologia della John Hopkins University (che però ne pubblicherà solo nel 1973 la versione definitiva)³.

³ La descrizione dei tipi di Holland studia la personalità partendo dagli interessi professionali. I tipi di personalità individuati da Holland sono sei:

1. Realistica o concreta: la personalità concreta possiede capacità meccaniche, ama impegnarsi in lavori quali meccanico, elettricista, contadino. Nelle descrizioni di soggetti di questa tipologia troveremo aggettivi come: conformista, franco, onesto, materialista, naturale, perseverante, pratico, modesto e stabile. Il suo ambiente ideale è quello in cui viene richiesto il sistematico utilizzo di oggetti, strumenti, macchine, animali.
2. Intellettuale o investigativa: la personalità investigativa è in possesso di rilevanti capacità matematiche e scientifiche, preferisce professioni come quella del biologo, del chimico, dell'antropologo, del geologo, del tecnico medico. Descritto come persona analitica, prudente, critica, curiosa, indipendente, introversa, metodica, precisa e razionale. Il suo ambiente ideale è quello nel quale sia possibile l'osservazione e l'investigazione sistematica e astratta di fenomeni fisici, biologici e culturali.

Contemporaneamente, mentre ancora questo modello è in auge, l'influenza della teoria compiuta di Maslow si fa sentire nella fase successiva con il progressivo predominio della **teoria motivazionale**, emersione dei concetti di inclinazione e motivazione negli anni '50 e '60 del secolo scorso. Centrale, in questa fase, l'impostazione clinico-dinamica⁴; l'orientamento trova il suo riferimento principale nella psicoanalisi, e dunque il concetto maslowiano di bisogno viene progressivamente sostituito dal bisogno dell'approccio clinico-dinamico. All'orientamento viene affidato il compito di scegliere, tra le varie professioni, quella che meglio soddisfa i bisogni profondi del soggetto. Scoprire quali siano questi bisogni è, comunque, un compito affidato all'orientatore, senza che sia prevista la partecipazione, se non superficiale, del soggetto in orientamento.

Sono questi gli anni in cui emerge, in Italia, la figura di Agostino Gemelli, che ha contribuito a promuovere lo sviluppo dell'orientamento nel nostro paese⁵. In una delle sue opere principali dedicate all'orientamento (nella seconda edizione rivista), egli tra l'altro sosteneva⁶: "si suol definire l'orientamento come quel complesso di concetti direttivi e di

3. Artistica: la personalità artistica possiede capacità artistiche, musicali e di scrittura, tende a preferire mestieri che abbiano a che fare con l'arte. Viene descritto come complicato, emotivo, espressivo, immaginifico, con poco spirito pratico, impulsivo, indipendente intuitivo, non conformista e originale. L'ambiente nel quale si trova a suo agio presuppone attività libere, poco sistematiche e mal definite, nonché competenze creative).

4. Sociale: la personalità sociale è caratterizzata da capacità sociali e di relazione. Tende a preferire professioni come l'insegnante, il consulente, lo psicologo, il religioso. Si tratta di soggetti convincenti, cooperativi, amichevoli, di sostegno, idealisti, gentili, responsabili, socievoli e comprensivi. Le situazioni nelle quali si trova a suo agio sono quelle in cui gli è consentito "agire sugli altri" al fine di informarli, supportarli, consigliarli, educarli, guarirli, aiutarli.

5. Intraprendente o imprenditoriale: la personalità intraprendente possiede rilevanti capacità di leadership, si esprime con facilità, ama professioni di gestione e mediazione quali: manager, mediatore, produttore, addetto agli acquisti. Le aggettivazioni che distinguono soggetti che rispondono a questi tratti sono avventuroso, ambizioso, dominatore, energico, impulsivo, ottimista, alla ricerca del piacere, fiducioso in se stesso, popolare. Come la personalità precedente anche questa si trova a suo agio in ambienti in cui possa "agire sugli altri" al fine, però, di raggiungere obiettivi personali o prefissati da un'organizzazione.

6. Convenzionale o organizzatrice: la personalità organizzatrice possiede capacità atte al lavoro d'ufficio, all'aritmetica, alle professioni che richiedono organizzazione e precisione. Tende a preferire professioni quali l'impiegato, lo stenografo, l'analista finanziario. Viene spesso definito come conformista, coscienzioso, prudente, conservatore, ordinato, perseverante, organizzato con senso pratico, calmo. Si troverà meglio in ambienti in cui possa gestire, manipolare e organizzare in modo diligente e preciso dati di vario tipo.

⁴ Negli anni Cinquanta si afferma l'approccio **clinico-dinamico**, che sposta l'attenzione sui bisogni profondi che l'individuo vuole soddisfare scegliendo una specifica attività lavorativa. L'approccio clinico-dinamico sposta l'attenzione sull'individuo e sulle sue inclinazioni più profonde. Punto di riferimento in questa fase di sviluppo dell'orientamento è, infatti, la psicoanalisi: gli strumenti utilizzati in questo approccio sono soprattutto i colloqui in profondità e i questionari proiettivi, mutuati dalla prassi psicoanalitica. Uno dei sostenitori di quest'approccio è stato Padre Agostino Gemelli, che fu un pioniere della psicologia del lavoro e dell'orientamento in Italia. Si trattò tuttavia di un periodo di durata limitata, a causa di una serie di problemi legati alla difficoltà di utilizzare la metodologia clinica per numeri di utenti elevati (più che per la patologizzazione del bisogno orientativo che rischiava di comportare: il bisogno orientativo come una categoria diagnostico-clinica).

⁵ La preoccupazione sociale si affianca, in Gemelli, a quella scientifica. Il concetto di orientamento che egli ha in mente, tuttavia, risale alla definizione di Claparède, al quale fa omaggio in apertura della seconda edizione del suo volume su *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*: "L'uso della espressione: orientamento professionale è stato precisato in modo autorevole dal grande psicologo ginevrino Edoardo Claparède ... costituisce anche oggi la migliore esposizione dei principi fondamentali dell'orientamento professionale.". Gemelli si riferisce alla definizione che Claparède propose alla Società delle Nazioni nel 1922.

⁶ Scrive così Padre Gemelli nell'avvertenza alla seconda edizione: "Esauritasi la prima edizione di questo volume, che ha avuto ottima accoglienza specie da parte della stampa tecnica italiana, e che è stato giudicato molto favorevolmente dalla stampa scientifica soprattutto svizzera, francese ed inglese, ove l'orientamento professionale ha in questi anni preso un largo sviluppo, pubblico questa edizione

metodi che servono a indicare a ciascun uomo il compito di lavoro per il quale possiede le necessarie attitudini e capacità e nell'esercizio del quale ha quindi possibilità di riuscire a raggiungere risultati migliori con vantaggio suo e della società" (Gemelli, 1947, p.3). In questa concezione di orientamento qualcuno potrebbe ravvisare concezioni di carattere selettivo, ma a uno sguardo più attento si potrà vedere come esso rappresenti, invece, una prima mediazione tra soggetto e società, e se anche l'approccio permane paternalistico (è lo specialista che conosce la direzione da "indicare" al soggetto), sta emergendo la necessità di porre il soggetto al centro dell'interesse, come chiarisce l'autore poco più avanti: "oggi si riconosce che l'orientamento professionale è ben diversa cosa dalla selezione. Mentre l'orientamento cerca il posto adatto all'uomo, la selezione cerca l'uomo adatto al posto; si ritiene cioè che vi sia opposizione tra selezione ed orientamento: questa opposizione sarà superata quando la selezione verrà intesa non come l'esclusione dei meno adatti da alcuni posti di lavoro, ma come la distribuzione degli individui ai singoli posti a seconda delle loro attitudini" (Gemelli, 1947, p.3-4). La precisazione consente di vedere oltre: Gemelli esclude dunque la sovrapposizione tra orientamento e selezione finché la selezione stessa non avrà lo scopo di un'equa distribuzione di ruoli a seconda delle attitudini.

Il modello di orientamento, come si vede, è ancora ancorato al concetto, duro a morire, di disposizione naturale del soggetto da scoprire per indicargli la giusta direzione, ma qualcosa è cambiato. Il punto di partenza, Gemelli lo afferma senza possibilità di errore, è diverso: non è più la posizione lavorativa, individuando poi il soggetto più adatto a ricoprirlo, ma il soggetto, cercando poi, sulla base della rilevazione fatta "sul" (non ancora "con il") soggetto stesso, la posizione lavorativa più adatta: l'orientamento come mediazione, dunque, come matching tra soggetto e realtà lavorativa a partire dal primo.

Questa concezione di orientamento arriva poco dopo anche in Italia e informa, spesso, documenti ufficiali e azioni di sistema. L'orientatore è, in questo periodo, soprattutto uno psicologo clinico che sostituisce il tecnico testista delle due fasi precedenti. Si è attuato un primo cambiamento: dal tentativo di adattare il soggetto all'ambiente in cui si trova, adesso, una volta esplorata la struttura profonda della personalità del soggetto, si cercano gli elementi in grado di soddisfarlo maggiormente. Rimane ancora condiviso il principio secondo cui tutte le componenti della personalità esistono di per sé (e hanno una certa permanenza) ed è dunque possibile osservarle e rubricarle, seppure con strumenti e modalità più complessi. Sulla base di questi elementi l'orientatore può dunque indicare la strada. Il soggetto in orientamento è al centro del processo, adesso, non come protagonista: piuttosto, come oggetto di indagine attraverso la quale un professionista dell'orientamento riuscirà a indicargli la strada adeguata per rispondere, al meglio, ai suoi bisogni profondi.

Critiche radicali a questi modelli di orientamento, di dominio psicologico, non tardarono ad arrivare. Sono gli ambienti della sociologia a rimproverare l'assenza di considerazione per l'ambiente e per i fattori economico-sociali che costituiscono, invece, fattori fondamentali rispetto alle scelte ed agli interessi di un soggetto.

Le scienze dell'educazione, invece, sono le prime a prendere a cuore il ruolo del soggetto: Antoine Léon, pedagogista francese, verso la fine degli anni '50 del secolo scorso, sottolinea come i metodi "diagnostico-attitudinali" sottostimino l'attività (e l'attivazione) del

completamente rifatta. [...] L'Italia è uno dei pochi paesi nei quali l'orientamento professionale non è ancora stato attuato." Valga la testimonianza in duplice senso: da una parte circa il ripensamento necessario del proprio volume, da parte di Padre Gemelli, dall'altra circa gli sviluppi che alla fine degli anni '40 aveva già avuto l'orientamento in alcuni paesi. Gemelli A., (1947), *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*, Milano, Vita e Pensiero, p. V.

“giovane” durante la propria scelta orientativa e come essi sottovalutino anche il fatto che le attitudini possono cambiare durante la vita (così come, d'altronde, le competenze necessarie a esercitare determinate professioni). Secondo Léon, si tratta di «far partecipare attivamente gli adolescenti all'elaborazione dei loro progetti, di informarli perché possano allargare il proprio orizzonte professionale e scegliere il proprio mestiere in modo più riflettuto e più motivato» (Léon, 1957, p. 55)⁷. Léon sottolinea l'importanza dell'informazione professionale e pensa che essa debba essere fornita ugualmente:

- ai giovani: mediante iniziazione tecnica e sociale, presentazione di filmati sulle professioni, visite agli stabilimenti produttivi, visita alle scuole di formazione professionale, introduzione ai lavori manuali (secondo Léon mezza giornata a settimana in un cantiere edile o di lavoro artigiano), apprendistato ai lavori manuali polivalente, introduzione all'evoluzione della tecnica... per allargare l'orizzonte di scelta degli allievi e consentire ai loro educatori di conoscerli meglio;
- agli insegnanti: informazione continua;
- alle famiglie: informazione alle famiglie e al pubblico di massa, sotto forma di riunioni di associazioni, di genitori degli allievi, invio di documenti di informazione, contatti diretti con i genitori (colloqui individuali), mostre dedicate a l'orientamento professionale e alla formazione professionale.

Léon iscrive la propria concezione educativa dell'orientamento in un progetto di cambiamento sociale che mira a rendere il sistema educativo più democratico e la società più giusta, muovendo critiche molto forti ai modelli precedenti. Léon ricorda, infatti, come le scelte scolastico-professionali non siano collegabili soltanto a variabili di tipo soggettivo (sconosciute ai soggetti), ma vengano determinate da una molteplicità di fattori, quali quelli ambientali, sociali, familiari. Il contributo di Léon ha ricevuto consensi anche nei decenni successivi, in relazione al concetto educativo/formativo dell'orientamento e alla sua convinzione che fosse necessario coinvolgere il soggetto nell'elaborazione dei propri progetti; ha invece meritato delle critiche in relazione all'eccessiva accentuazione del ruolo adattivo dell'orientamento: la scelta professionale deve, secondo Léon (che pure si colloca decenni avanti rispetto ai propri contemporanei) essere educata secondo gli scopi e gli interessi della collettività prima ancora che dei soggetti. L'orientamento si connota allora in un senso prevalentemente informativo, finalizzato cioè ad offrire al soggetto una migliore conoscenza dell'ambiente circostante e della realtà sociale ed economica in cui è inserito, perché possa compiere la propria scelta in armonia con l'interesse sociale.

Dopo l'iniziale dominio esclusivo della psicologia, l'orientamento diviene dunque campo in cui si intersecano gli interessi di sociologi, pedagogisti e, poco dopo, economisti: ciascuna di queste aree professionali e disciplinari ha portato il proprio contributo allo sviluppo dell'orientamento, ma è mancato, certamente, un dialogo tra di esse al fine di giungere a una sintesi creativa. Il dialogo necessario è stato spesso ostacolato da conflitti determinati dalla volontà di una o dell'altra area di controllare l'orientamento come area di interesse e ricerca o, più spesso, i canali e le modalità di accesso alla professione di orientatore (conflitti perpetuatisi sino a oggi) e i relativi benefici economici collegati.

La fase successiva è denominata fase **maturativo-personale** e caratterizza il dibattito degli anni '60 del Novecento: progressivamente il soggetto viene posto al centro del processo orientativo, le esigenze e le richieste della società passano in secondo piano: il valore primario è la persona. Emergono, proprio in quegli anni, i concetti di autodeterminazione e aumenta l'interesse per l'orientamento. Donald Super sviluppa la

⁷ La traduzione è di chi scrive

sua teoria dello sviluppo vocazionale⁸, che presuppone la possibilità di individuare delle tappe evolutive di maturazione delle scelte. Ogni soggetto, supportato attraverso azioni educative, decide il proprio progetto futuro considerando le dimensioni razionali, emotive, le attitudini, gli interessi, l'ambiente. Super, per la prima volta, prende in considerazione tutto l'arco esperienziale del soggetto, e rappresenta, con le sue idee, una decisiva rottura rispetto alle fasi precedenti. Alcuni dei fondamenti della sua teoria sono a tutt'oggi condivisibili:

- lo sviluppo non si situa in una fase, si tratta piuttosto di un processo continuo che accompagna l'intera esistenza di una persona;
- il processo di sviluppo è un cammino progressivo e irreversibile che dalla dipendenza muove in direzione dell'autonomia;
- i differenti aspetti di questo processo corrispondono a diverse fasi dello sviluppo di un soggetto, e dunque sono legati a differenti "stadi" (termine centrale della teoria di Super) tesi alla maturazione di differenti obiettivi evolutivi;
- l'esito di ogni stadio di sviluppo è l'accrescimento della maturità di un soggetto.

Super affronta anche il tema delle transizioni, cioè i momenti di riorganizzazione psicologica che ogni soggetto affronta in relazione a specifici momenti critici del proprio arco formativo-professionale: alcuni di questi possono essere pianificati (la transizione da un ordine di scuola a un altro), altri si verificano senza preavviso e costituiscono una crisi (ad esempio un'improvvisa perdita del lavoro). L'orientamento ha dunque lo scopo di rendere coscienti le persone delle strutture cognitive e interpersonali che hanno governato le fasi precedenti, affinché essi possano fare delle scelte in grado di determinare il loro sviluppo futuro.

Negli anni '70 (circa a metà) un gruppo di ricerca dell'Università Laval del Québec diffonde in Europa il metodo ADVP (*Activation du Développement Vocational et Personnel*): tale metodo considera l'orientamento un problema fondamentale, alla cui risoluzione concorrono il soggetto in primo luogo, poi la famiglia, la scuola e la società. Si tratta di un modello a stadi: le tappe dell'evoluzione della scelta si basano sull'esplorazione del soggetto di tutte le sue possibilità, al fine di formulare un progetto personale e poterlo poi rendere reale.

In generale, le teorie che emergono attorno agli anni '70 mettono al centro il soggetto che deve essere orientato. Occorre precisare che nelle pratiche invalse, spesso, non si trovano modelli "puri", e i professionisti, specie negli ultimi trent'anni, tendono ad adottare modalità sincretiche i cui riferimenti non sono a una sola teoria o a un solo modello.

⁸ L'individuo ha un ruolo attivo nelle proprie scelte professionali: potrebbe costituire il motto o la grande novità dell'orientamento degli anni '60, anni in cui si afferma la teoria dello sviluppo vocazionale. Il processo di scelta, secondo questa teoria, matura nell'individuo non esclusivamente in un preciso e particolare momento della vita, ma grazie a riflessioni ed eventi che accompagnano l'intero suo sviluppo. Con l'evoluzione del concetto di sé, anche l'idea della professione che l'individuo intende esercitare diventa più definita e stabile. In poche parole la scelta di un'occupazione (o di un'area professionale) non si verifica in maniera istantanea e puntuale, una volta nella vita, ma è un processo che si evolve nel tempo. Lo sviluppo professionale dell'individuo è in stretta relazione con il "concetto di sé". Secondo Super così come il concetto di sé si precisa e diventa più stabile, anche l'idea di quale professione svolgere viene sviluppata e poi perseguita progressivamente in modo sistematico e continuativo. Lo sviluppo del concetto di sé attraversa cinque stadi: crescita, esplorazione, stabilità, mantenimento e declino. In ciascuno di questi stadi la persona è in grado di dare risposte più complesse e realistiche a domande quali "Chi sono io e chi voglio essere?", "Che cosa sono in grado di fare?", "Dove posso arrivare?". Le risposte a queste domande sono fattori fortemente correlati alle scelte professionali individuali. Per l'orientamento diventa allora importante discutere con il soggetto il modo in cui si descrive per come è realmente e per come vorrebbe essere e l'idea che ha del lavoro.

Si può parlare allora di teorie pedagogiche (o socio-personali) per le quali l'orientamento è visto come un processo di sviluppo. Gli interessi della persona e la maturazione delle capacità di auto-orientarsi sono gli obiettivi di questo sviluppo. All'orientatore sono allora richieste competenze di tipo psico-pedagogiche e un atteggiamento positivo e premiante nei confronti dell'utente. Ancora oggi vi sono modelli e teorie che hanno sviluppato questo approccio e lo propongono con strumenti rinnovati.

Negli stessi anni si sviluppano anche le **teorie della complementarità**, al cui centro si pone il rapporto insistente tra uomo e ambiente. Il contesto ambientale ed economico, secondo queste teorie, influenza le scelte professionali dell'individuo. Il contesto è fondamentale: occorre porre molta attenzione a quanto il contesto medesimo richiede e l'orientamento mirerà a garantire una corretta e puntuale informazione. All'orientatore sono richieste soprattutto competenze di tipo economico-sociale. L'approccio socio-economico presuppone il rischio di assegnare poco spazio alle motivazioni individuali.

Sociologia ed economia hanno portato un importante contributo all'orientamento, allargandone i confini e ridefinendo le competenze degli orientatori, ma rischiano di ridurne il significato. Ancora oggi vi sono professionisti e istituzioni che, seguendo l'approccio socio-economico, rischiano di assegnare all'orientamento la funzione riduttiva di "collante", cioè di una sorta di tramite tra i percorsi formativi - e dunque i soggetti qualificati e il mercato del lavoro (che esprime l'offerta di lavoro) - da una parte, e la disponibilità di potenziale forza lavoro dall'altra (la domanda), senza esaminare in modo articolato le caratteristiche e le motivazioni soggettive delle persone che chiedono orientamento, anche laddove la loro richiesta sia mirata esclusivamente al reperimento di un'occupazione.

Particolare successo e rilevanza in Italia assume la teoria dell'**orientamento come transizione** emersa negli anni '80 (ovvero negli anni in cui l'orientamento ha conosciuto probabilmente il momento di maggior crescita e interesse). Secondo questo modello l'orientamento assume un ruolo fondamentale nei momenti "critici" di passaggio (dalla scuola dell'obbligo, come veniva allora intesa, agli studi secondari superiori, dalle scuole secondarie all'università, dallo studio al lavoro, da un lavoro a un altro lavoro, etc.). L'orientamento svolge una funzione di supporto per il soggetto utente che si trova in uno di questi momenti. Le competenze che caratterizzano l'orientatore in questa fase, sono prevalentemente di tipo socio-economico (e parzialmente di tipo psicopedagogico).

Infine, si può parlare, negli ultimi vent'anni, dell'emersione di un macro modello che potremmo chiamare la "**teoria dell'orientamento come educazione continua**", modello che può essere letto come un'evoluzione dei modelli pedagogici o socio-personali. Questo modello assegna all'orientamento l'obiettivo di educare l'uomo per tutto il corso della sua vita, affinché diventi capace di progettare, orientarla, gestirla, ed esercitare un controllo sugli avvenimenti che la caratterizzano. L'orientatore ha competenze di tipo pedagogico e, in parte, psicologiche e socio-economiche. Altri optano per la denominazione di "modelli formativi" di orientamento, che sposta al centro la necessità per ogni soggetto, con un'opzione antropologica ben precisa, di controllare attivamente la propria vita: si assegna all'orientamento lo scopo di facilitare lo sviluppo di competenze di auto-orientamento. Non solo il soggetto è in questo caso ritenuto capace di auto-orientarsi laddove gli vengano forniti gli strumenti e le competenze per farlo (questa l'opzione antropologica irrinunciabile), ma l'autorientamento costituisce anche l'unica opzione in

grado di rispondere al bisogno di controllo e percezione di controllo. L'*empowerment*, in definitiva, diventa elemento regolatore dei processi di orientamento⁹.

I metodi che si affermano in questa fase sono, ad esempio, l'orientamento narrativo (Batini, Salvarani 1999^o; 1999b; Batini, Zaccaria, a cura di, 2000; Batini, 2011) e il *life design* (Savickas 2012).

Dalla seconda metà degli anni Novanta del Novecento abbiamo quindi assistito a un processo attraverso il quale la concezione socialmente condivisa di orientamento (con le dovute eccezioni dovute alla bassa conoscenza da parte dell'utenza media delle finalità dell'orientamento medesimo) è stata rimessa, progressivamente, in discussione (Batini, 2011; Grimaldi, 2005; Grimaldi, 2003a). L'orientamento, infatti, prima ancora che una disciplina di accompagnamento allo sviluppo formativo e lavorativo della persona, è uno strumento esistenziale per lo sviluppo dell'autonomia.

In questo senso non può limitarsi a rispondere alle domande "dove voglio andare? come posso andarci?", ma deve anche rispondere alle domande "dove sono adesso?" e persino "chi sono adesso? chi voglio essere in futuro?". Orientarsi, in senso letterale, consiste nel determinare la posizione in cui ci si trova, per poi individuare anche quella da prendere, con i risultati che ne conseguono. Le denominazioni identiche, per significati diversi, dell'orientarsi, paiono avere di nuovo avvicinato i propri significati.

La ricerca (e la pratica) dell'orientamento non è quindi solo un "muoversi verso": è prima di tutto stare *dentro* al momento (di vita, formativo, professionale), e stare per costruire, per progettare.

Oggi si pensa infatti all'orientamento come un processo volto a facilitare anche la conoscenza di sé, delle proprie rappresentazioni (le attribuzioni di significato) sul contesto occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento, sulle strategie (consapevoli o inconsapevoli) che ciascuno di noi mette in atto per relazionarsi e intervenire sulla propria realtà, con una finalità di sviluppo di quelle competenze necessarie a definire autonomamente obiettivi personali e professionali che siano legati alle proprie aspirazioni e motivazioni, ma che abbiano anche fatto i conti con la realtà nella quale si insiste (o con la nostra disponibilità e possibilità di modificare la realtà o di spostarci per aderire ai nostri progetti). Queste competenze dovrebbero anche metterci in grado di elaborare (o ripensare, rielaborare) un progetto di vita e di agire in modo conseguente alle scelte relative (Grimaldi, 2003; 2005).

2.1 Tante denominazioni differenti

In ogni percorso di formazione per orientatori, nelle prime giornate di aula i futuri professionisti dell'orientamento pongono domande in serie di questo tipo: "Che differenza c'è tra orientamento di primo e secondo livello, quando si parla di orientamento informativo o di orientamento formativo?", "Che differenza c'è tra orientamento scolastico e professionale?".

La terminologia riguardante l'orientamento infatti non è univoca: purtroppo regnano ancora confusione, sovrapposizioni e denominazioni ridondanti, nonostante la rilevanza sociale che l'orientamento sta assumendo.

Oltre alla distinzione relativa alla tipologia di raggruppamento ed ai ruoli (dunque anche al *setting*), che richiamano alla modalità gruppe o individuale dell'orientamento, propongo

⁹ Si assume qui la definizione secondo la quale *l'empowerment* è un processo attraverso il quale un soggetto incrementa il controllo, il potere e la percezione di controllo e potere sulla propria vita e sulle proprie scelte.

di riassumere le molte distinzioni attuali dell'orientamento in un numero minore, allo scopo di ottenere una maggiore chiarezza.

L'orientamento può allora essere suddiviso, secondo le finalità che persegue, in:

a) orientamento informativo: comprende tutte le azioni e le pratiche che mirano a fornire ai soggetti informazioni e conoscenze utili per i propri progetti, per le scelte formative, professionali, esistenziali che si debbono fare. Tutte quelle informazioni che consentono di abitare i mondi dell'istruzione e formazione, e di "muoversi", "navigare" nel mondo del lavoro in modo più consapevole;

b) orientamento formativo: approccio che ha conosciuto un'importanza e uno sviluppo sempre maggiore negli ultimi due decenni, per il quale l'obiettivo è quello di sviluppare o rinforzare delle competenze orientative nei soggetti con i quali si lavora, di supportarli nella costruzione della propria identità, di svilupparne l'autonomia, in modalità prevalentemente, ma non esclusivamente, gruppale, con momenti di consulenza, sostegno, monitoraggio e approfondimento individuale;

c) orientamento alle transizioni: quelle pratiche, con vari metodi, che tendono ad accompagnare, dirigere o facilitare i processi di scelta di un soggetto, con particolare attenzione a quegli snodi ancora socialmente rilevanti (in ottica consulenziale e con modalità prevalentemente individuale); storicamente ancora necessario fintanto che non sarà costituito un sistema di orientamento che metta in grado i soggetti di autorientarsi attraverso un percorso complesso, che sviluppi approcci formativi interni al sistema di istruzione sin dalla più tenera età. Si può ipotizzare, allora, che quando il sistema *longlife* di orientamento sarà a regime e la maggior parte dei soggetti sarà stata formata attraverso l'attenzione alle competenze di base, a quelle trasversali e a quelle orientative, non sarà più necessario accompagnare le transizioni. L'analfabetismo circa la progettazione attiva del proprio futuro deve essere sconfitto, e per far questo sono necessari, come viene chiarito anche in una molteplicità di documenti e norme (cfr. appendice specifica), le azioni congiunte del sistema di istruzione con il più volte richiamato (ma di fatto non funzionante nel suo complesso) sistema di orientamento.

A solo scopo di comprensione può essere opportuno richiamare anche denominazioni che definiscono la collocazione e/o il tipo di richiesta del soggetto. Si parla allora di:

a) orientamento scolastico-formativo, per quelle azioni di orientamento che si svolgono all'interno del mondo dell'istruzione e sono mirate a facilitare gli snodi formativi di un soggetto, i momenti nei quali occorre riprogettare la propria formazione o passare da un sistema all'altro, da un grado di istruzione all'altro;

b) orientamento professionale, quando è mirato all'identificazione di un'orizzonte, un progetto di costruzione del futuro professionale per avvicinarsi ai propri obiettivi lavorativi o alla semplice ricerca di un lavoro;

c) di orientamento all'imprenditoria, quando lo scopo è indagare, assieme ai soggetti, la propria propensione all'esercizio di un'attività autonoma e le informazioni di base per una scelta non ingenua.

Non dovrebbe, tuttavia, essere difficile comprendere come quest'ultima distinzione, pure molto in uso tra gli addetti ai lavori, si centri su alcune sovrapposizioni: l'orientamento scolastico e quello professionale (ma anche quello all'imprenditoria) sono classificabili anche all'interno dell'orientamento alle transizioni se centrati sulla scelta, nei modelli formativi se centrati sullo sviluppo delle competenze necessarie a disegnare un progetto formativo, un progetto imprenditoriale o un progetto professionale.

Si può fare riferimento all'orientamento anche ponendo l'accento sul metodo/teoria di riferimento. Parliamo allora di:

- a) orientamento attitudinale, che utilizza soprattutto strumenti di tipo psicometrico (test) e che mira a rendere evidenti le attitudini del soggetto, le sue disposizioni naturali e ciò che, potenzialmente, può apprendere meglio o potrebbe esprimere con maggior successo in un'area professionale;
- b) bilancio di competenze, ispirato ai modelli franco-canadesi di bilancio (pur in una situazione normativo-istituzionale affatto diversa), che mira a rendere consapevole il soggetto delle competenze, anche tacite, possedute per ri-progettarsi professionalmente, e dunque individuare anche le competenze mancanti per la direzione scelta e il modo di acquisirle. In poche parole, il bilancio di competenze aiuta il soggetto a "fare il punto" diventando consapevole di tutto ciò che è in grado di fare, mettendo insieme le competenze esercitate ogni giorno nel proprio luogo di lavoro con quelle apprese e sviluppate altrove e arrivando sino alla costruzione di un progetto complesso, nel quale il soggetto, con il supporto ricevuto e con una nuova consapevolezza del proprio profilo, definisce i propri obiettivi di sviluppo professionale e i complementi formativi che gli sono necessari. Il bilancio di competenze è come una sorta di check-up medico, teso non solo a evidenziare eventuali patologie in atto, ma anche i punti di forza, le risorse e la progettazione del benessere;
- c) metodo *retravailler*: si tratta di un metodo teso a rimotivare e re-inserire le donne adulte nel mercato del lavoro. Nato e sviluppatosi dapprima in Francia¹⁰, è stato pensato per riorientare le donne alla ricerca consapevole di un'occupazione dopo una rilevante assenza dal mondo del lavoro per l'accudimento dei figli. Il metodo *retravailler* (letteralmente ri-lavorare, lavorare di nuovo) nasce allora con l'obiettivo di valorizzare tutto ciò che le donne in questione hanno appreso gestendo l'economia domestica, la crescita e lo sviluppo dei figli, la gestione complessiva della famiglia. Come nel bilancio di competenze, viene allora prevista una verifica della situazione, in un'ottica di rimotivazione. Molte donne, negli anni in cui il metodo è nato, ritenevano di non avere potenzialità e competenze per reinserirsi efficacemente nel mercato del lavoro: convinzioni smantellate da questo approccio grazie a un'attenzione piuttosto forte alle dinamiche di cambiamento, alla relazione di gruppo (elemento fondamentale e risorse per il metodo), alle strategie e alle tecniche di ricerca attiva e alla definizione di un progetto;
- d) colloquio di orientamento (i cui riferimenti teorico-metodologici sono molteplici e differenti tra loro): identificabile con un rapporto consulenziale (seppure in molti dei modelli di riferimento si precisi come si tratti di una consulenza senza consigli, o consulenza non direttiva) mediante relazione tra due soggetti (un orientatore e un orientato) attraverso uno scambio comunicativo;
- e) *counseling* orientativo, per il quale vale quando detto sul colloquio, ma che fa riferimento alle teorie e ai metodi del *counseling* (dimensione di sovrapposizione scivolosa con le competenze psicologiche);
- f) orientamento narrativo, che si inquadra tra i modelli formativi di orientamento e che mira allo sviluppo di potere, controllo e autonomia dei soggetti, affinché riescano a determinare lo sviluppo della propria vita e dei propri percorsi formativi e professionali in modo consapevole, ricavandone soddisfazione e realizzazione. L'orientamento narrativo si situa, secondo questa distinzione, nel gruppo dei modelli di orientamento di tipo formativo (oggi ritenuti maggiormente efficaci e rispondenti alle necessità dei soggetti), ma lo fa con peculiarità proprie. Difficilmente trova una collocazione nella seconda suddivisione, in

¹⁰ Il metodo *retravailler* è nato in Francia negli anni '70 per iniziativa della sociologa Evelyn Sullerot per favorire il reinserimento delle donne ("retourneurs o rentrantes") che, uscite dal mondo del lavoro per occuparsi dei figli e della famiglia, desideravano ricostruirsi una vita professionale. Il progetto nasceva sotto auspici favorevoli, poiché in Francia il mercato del lavoro offriva in quel momento opportunità e possibilità.

quanto si adatta facilmente ai diversi contesti, alle differenti fasce anagrafiche e alle varie necessità senza trovare la propria finalità principale in nessuna di esse (può sostenere e facilitare una scelta, supportare la redazione di un progetto professionale, contribuire alla motivazione, rinforzare le competenze di base, integrarsi con i curricoli dell'istruzione e della formazione, e sviluppa, comunque, competenze orientative), ma trovando invece nell'empowerment e nel raggiungimento dell'autonomia da parte dei soggetti la propria centratura e finalità. La particolarità dell'orientamento narrativo è nell'utilizzo che fa delle storie e delle narrazioni;

g) *life design*: centrato sull'utilizzo dell'approccio narrativo (*Life design counseling*, o anche *Narrative career counseling*), secondo la famosa frase *from score to stories* (*dai test alle storie*) che rappresenta l'approdo della ricerca anglosassone - specie statunitense e australiana - a paradigmi che in Italia sono stati oggetto di riflessione già alla fine degli anni '90. I modelli operativi del *life design*, infatti, sono estremamente somiglianti ai primi strumenti sviluppati, forse con minor consapevolezza accademica ma con un quadro teorico complessivo altrettanto argomentato e solido, all'interno del metodo, nato in Italia, dell'orientamento narrativo¹¹.

¹¹ Una documentata, professionale e competente (ma anche divertente) analisi di questa esterofilia italiana viene resa disponibile da Leonardo Evangelista qui: <http://www.orientamento.it/indice/lapproccio-narrativo-nellorientamento-dal-vostro-inviato-al-convegno-vocational-design-and-career-counseling/>

11. Riferimenti bibliografici e sitografici

- Bandura A. (1996), *Il senso di autoefficacia*, Trento, Erickson (ed or. 1995, Self efficacy in changing societies, Cambridge, Cambridge University Press).
- Bandura A. (2000), *Autoefficacia*, Trento, Erickson (ed. or., 1997, Self efficacy: the exercise of control, New York, W.H. Freeman and Company).
- Batini F., Salvarani B. (1999a), "Tra pedagogia narrativa ed orientamento; primo tempo: appunti per una pedagogia narrativa", in: *Rivista dell'istruzione*, n. 6 novembre-dicembre, Maggioli, Rimini.
- Batini F., Salvarani B. (1999b), "Tra pedagogia narrativa ed orientamento; secondo tempo: per un orientamento narrativo", in: *Rivista dell'istruzione*, n. 6 novembre-dicembre, Maggioli, Rimini.
- Batini F. (2000a), "Pedagogia narrativa" lemma per rubrica "Lessico pedagogico", in *Studium Educationis*, Padova, n.1.
- Batini F. (2000b), "La narrazione tra metodologia pedagogica e costruzione identitaria", in: *Scuola Materna*, n.2, Editrice La Scuola, Brescia.
- Batini F., Zaccaria R. (a cura di, 2000), *Per un orientamento narrativo*, Milano, Angeli
- Batini F. Zaccaria R. (a cura di, 2002), *Foto dal futuro*, Arezzo, Zona
- Batini F. (07/2003), "Attraverso lo specchio", in *Scuola dell'Infanzia*, n.11, Giunti, Firenze.
- Batini F., Del Sarto G. (2005), *Narrazioni di narrazioni. Pagine di orientamento narrativo*, Trento, Erickson.
- Batini F. (a cura di, 2005), *Manuale per orientatori*, Erickson, Trento.
- Batini F., Del Sarto G. (2007), *Raccontare storie. Politiche del lavoro ed orientamento narrativo*, Roma, Carocci.
- Batini, Pastorelli (2007), *L'orientamento allo specchio*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Batini F., Del Sarto G., Perchiazzi M. (2007), *Raccontare le competenze*, Massa, Transeuropa.
- Batini F., Giusti S. (2007), "Nuove competenze per la scuola e didattica orientativa. Un nuovo approccio alla professione docente". In *Quaderni di orientamento*, n. 31, pp. 4-13.
- Batini F., Giusti S. (2008), *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Trento, Erickson.
- Batini F., Gadotti M., Mayo P., Reggio P., Surian A. (2008), *Competenze e diritto all'apprendimento*, Massa, Transeuropa.
- Batini F., D'Ambrosio M. (2008), *Riscrivere la dispersione: scrittura e orientamento narrativo come prevenzione*, Napoli, Liguori.
- Batini F. (2009), "Narrative Counseling and Life Skills", in *Encyclopaideia*, n. 26, Bologna, CLUEB.
- Batini F., Giusti S., Jedlowski P., Mantovani G., Scarpa L., Smorti A. (Batini, Giusti, a cura di, 2009a), *Le storie siamo noi*, Napoli, Liguori.
- Batini F., Giusti S. (a cura di, 2009b; 2), *Costruttori di storie* (libro + CD Rom), Lecce, Pensa.
- Batini F. (2011), *Storie, futuro e controllo*, Napoli, Liguori.
- Batini F., Busatta L., Fornari S., Pazzagli C. (2013), *Ho scelto. Teorie e pratiche delle scelte universitarie a Perugia.*, Torino, Harmattan Italia.
- Batini F. (a cura di, 2014), *Apprendere dalla diversità*, Lecce- Brescia, Pensa Multimedia.
- Batini F., Giusti S. (2014), "Didattica orientativa con approccio narrativo. Esperienze di formazione degli insegnanti". In *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, a cura di A. Mariani, Firenze, University Press, pp. 185-193.

- Batini F., Bartolucci M., (2014), "Reading, memory and dementia: a pilot study." *Formazione, lavoro, persona*, IV, 2014, n. 11, <http://www.unibg.it/dati/bacheca/434/69942.pdf> (ver.10.04.2015)
- Batini F. (2015), "To choose or to plan? The narrative orientation as an answer to the change of orientation need", in: *Pedagogia Oggi*, n. 1/2015, Napoli, Tecnodid.
- Bauman Z. (1999), *La società dell'incertezza*, Bologna, Il Mulino.
- Beck U., (2008), "I giovani: avanguardia del costruirsi una propria vita", in Id., *Costruire la propria vita*, Bologna, il Mulino, pp. 97-109.
- Benasayag M., Schmit G. 2004, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli.
- Berti F, Nasi L. (a cura di, 2010), *Figli dell'incertezza. I giovani in provincia di Grosseto*, Milano, Franco Angeli.
- Boeri T., Galasso V. (2007), *Contro i giovani. Come l'Italia sta tradendo le nuove generazioni*, Milano, Mondadori.
- Bourdieu P. (1995), *Ragioni pratiche*, Bologna, il Mulino.
- Bruner J. (2002), *La fabbrica delle storie*, Roma-Bari, Laterza.
- Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione*, trad. it., Milano, Feltrinelli.
- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato*, trad. it., Torino, Bollati Boringhieri.
- Capecchi G. (2005), *La formazione degli orientatori: esperienze europee*, in: Batini F. (a cura di, 2005), *Manuale per orientatori*, Trento, Erickson.
- Cavalli A., Galland O. (1996), *Senza fretta di crescere. L'ingresso difficile nella vita adulta*, Napoli, Liguori Editore.
- Diamanti I. (a cura di) (1999), *La generazione invisibile*, Milano, Il Sole 24 Ore.
- Fabiani R. (2009), "Le storie siamo noi", in *Quaderni di Orientamento*, anno XVIII, I semestre, n. 34, giugno 2009.
- Fontana A. (2009), *Manuale di Storytelling. Raccontare con efficacia prodotti, marchi e identità d'impresa*, Milano, Etas
- Fontana A. (2010), *Storyselling. Strategie del racconto per vendere se stessi, i propri prodotti, la propria azienda*, Milano, Etas.
- Frauenfelder E., Sarracino V. (a cura di, 2002), *L'orientamento: questioni pedagogiche*, Napoli, Liguori.
- Gemelli A. (1947), *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*, Milano, Vita e Pensiero.
- Giusti S. (2009), "Dante e i neuroni specchio. Scrittura e lettura creativa per l'orientamento". In *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*, a cura di I. Liodice, Bari, Progreedit, pp. 171-85.
- Giusti S. (2010), "Storytelling e orientamento narrativo. La letteratura come ambiente di apprendimento". In *Opera Nuova*, n. 2, pp. 101-109.
- Giusti S. (2011), "Le risorse narrative per immaginarsi artigiani". In *Immaginarsi artigiani. Allenare lo spirito di iniziativa e di imprenditorialità con le storie*, a cura di S. Giusti e R. Alessandri, Massa, Transeuropa, pp. 95-126.
- Giusti S. (2014), "Il posto giusto per chi? Contro il consiglio orientativo", in: F.Batini (a cura di, 2014), *Apprendere dalle diversità*, Lecce- Brescia, Pensa Multimedia.
- Grimaldi A. (2005), *Verso un nuovo scenario per l'orientamento*, in: Batini F. (a cura di, 2005), *Manuale per orientatori*, Trento, Erickson.
- Grimaldi A. (a cura di, 2003a), *Profili professionali per l'orientamento: la proposta ISFOL*, Milano, Franco Angeli.
- Grimaldi A. (a cura di 2003b), *L'orientamento in Europa: alcune esperienze significative*, Isfol Strumenti e Ricerche, Milano, Franco Angeli.

- A. Grimaldi, R. Porcelli (a cura di, 2003), *Orientamento e scuola: quale ruolo per l'insegnante*, Isfol Strumenti e Ricerche, Milano, Franco Angeli.
- Grimaldi A., Quaglino G.P. (a cura di, 2005), *Tra orientamento e autorientamento, tra formazione e autoformazione*, Roma, Isfol Editore.
- Grimaldi A., Del Cimmuto A. (a cura di, 2007), *Dialoghi sull'orientamento. Dalle esperienze ai modelli*, Roma, Isfol editore.
- Guichard J., Huteau M. (2003), *Psicologia dell'orientamento professionale*, Milano, Cortina (ed. or., 2001; 2006 *Psychologie de l'orientation*, Paris, Dunod).
- Guichard J., Huteau M. (2005), *L'orientation scolaire et professionnelle*, Paris, Dunod.
- Guichard J., Huteau M. (a cura di, 2007), *Orientation et insertion professionnelle*, Paris, Dunod.
- Iacoboni M. (2008), *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri.*, Torino, Bollati e Boringhieri.
- Jedlowski P. (1994), *Il sapere dell'esperienza*, Roma, Carocci.
- Jedwlosky P. (2000), *Storie comuni*, Milano, Bruno Mondadori.
- Jervis G. (1997), *La conquista dell'identità*, Milano, Feltrinelli.
- Lakoff G. (2009), *Pensiero politico e scienza della mente*, Milano, Bruno Mondadori (ed. or. 2008, *The political mind*, Viking Penguin)
- Lakoff G. Johnson M. (1998), *Metafora e vita quotidiana*, trad. it., Milano, Bompiani (ed. or., 1980, *Methaphors we live by*, Chicago, University of Chicago Press).
- Léon A. (1957), *Psychopédagogie de l'orientation scolaire et professionnelle*, Paris, PUF
- Pombeni M.L. (1996), *Il colloquio di orientamento*, Roma, Carocci.
- Pombeni M. L. (1996), *Orientamento scolastico e professionale*, Bologna, Il Mulino.
- Pombeni M.L., Chiesa R. (2009), *Il gruppo nel processo di orientamento. Teorie e pratiche.*, Roma, Carocci.
- Savickas M. L. (2012), "Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century", in: *Journal of Counseling and Development*, n. 90, issue 1, pp.13-19, Hoboken, John Wiley & Sons.
- Schoenfeld, Alan H. "Teaching problem-solving skills.", in: *American Mathematical Monthly* (1980): 794-805.
- Smorti A., (1994), *Il pensiero narrativo*, Firenze, Giunti.
- Smorti A., (a cura di, 1997), *Il sé come testo*, Firenze, Giunti.
- Smorti A. (2007), *Narrazioni*, Firenze, Giunti.
- M. Striano (2005), *La narrazione come dispositivo conoscitivo e ermeneutico*, in: *M@gm@*, vol. 3, num 3/05. http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo_01.htm