

L. BARBAGLI – V. MASINI – M. NACCARI

ORIENTAMENTO SEMPLICE ED EFFICACE

Dall'orientamento scolastico, all'obbligo formativo ed alla consulenza di carriera secondo il modello di Counseling Relazionale di PREPOS attraverso la teoria e la pratica degli interventi



Ed. PREPOS

Collana Counseling Scolastico



INDICE

Gli autori	Pag. 3
CAPITOLO 1: LE BASI TEORICHE PER L'ORIENTAMENTO	Pag. 4
1. <i>Le basi teoriche dell'orientamento</i>	Pag. 4
2. <i>Il colloquio di Orientamento</i>	Pag. 7
3. <i>Gli aspetti da valutare nei percorsi</i>	Pag. 8
4. <i>I test ed i questionari</i>	Pag. 9
5. <i>A cosa servono i questionari di PREPOS?</i>	Pag. 9
6. <i>ORIENTAMENTO E COUNSELING</i>	Pag. 10
CAPITOLO 2: CAPIRE LA PERSONA	Pag. 13
1. <i>Comportamenti, tipi, stili decisionali e competenze</i>	Pag. 13
2. <i>Ognuno al suo posto, c'è posto per tutti!</i>	Pag. 18
3. <i>Esperienze di Orientamento</i>	Pag. 20
4. <i>I processi di scelta</i>	Pag. 23
CAPITOLO 3: ORIENTAMENTO E CONSULENZA DI CARRIERA	Pag. 28
1. <i>Dal Cv al lavoro</i>	Pag. 28
2. <i>La costruzione di un progetto di vita</i>	Pag. 28
3. <i>Processi di scelta individuale</i>	Pag. 30
4. <i>Applicazioni ulteriori dell'orientamento</i>	Pag. 31
5. <i>Educazione degli adulti</i>	Pag. 32
6. <i>Obbligo formativo e apprendistato</i>	Pag. 35
7. <i>Il quadro normativo</i>	Pag. 37
8. <i>Il progetto di ricerca per l'OF</i>	Pag. 38
9. <i>Aspetti metodologici dell'OF</i>	Pag. 39
CAPITOLO 4: GLI STRUMENTI	Pag.42
1. <i>Il bilancio di competenze</i>	Pag. 42
2. <i>L'autovalutazione</i>	Pag. 44
3. <i>Diritto all'educazione e diritto alla crescita</i>	Pag. 45
4. <i>I laboratori</i>	Pag. 47
5. <i>Dispersione e abbandono: la riunione dei bocciati</i>	Pag. 48
6. <i>Descrizione dei laboratori</i>	Pag. 50
BIBLIOGRAFIA	Pag. 57

GLI AUTORI



Vincenzo Masini: Psicologo e Psicoterapeuta, è Direttore dello Studio Associato “PREPOS” e della scuola Transteorica di Counseling, Training e Psicoterapia. E’ docente presso le università degli studi di Siena (Psicologia della Comunicazione) e di Perugia (Psicologia Generale) e si occupa di Formazione, Psicoterapia e Counseling. E’ Direttore del Consorzio per la LIBERA UNIVERSITA’ DEL COUNSELING.



Lorenzo Barbagli: Counselor, Trainer e pedagogo, si occupa di orientamento professionale e scolastico, formazione, coaching e supervisione di case-famiglia per lo Studio Associato “PREPOS” (dal 1998). E’ responsabile delle progettazioni dello studio e docente presso la Scuola Transteorica di Counseling, Training e Psicoterapia per l’area delle organizzazioni, della leadership e dell’orientamento. Ha collaborato con l’Università degli Studi Roma Tre presso la facoltà di Scienze dell’Educazione e con l’Università degli studi di Siena presso la facoltà di Farmacia e di Scienze dell’Educazione.



Manuela Naccari: Formatore, Counselor e Operatore di strada, collabora dal 2004 con “PREPOS” e si occupa di formazione operatori per Cooperative Sociali e di progettazione. Collabora inoltre con la Provincia di Arezzo per la gestione degli Obblighi Formativi (di cui è Tutor) per Il distretto sanitario del Casentino. E’ presidente anche dell’Associazione Semprepositivi di Arezzo e Responsabile della Sede di Arezzo della Scuola di Counseling.

CAP 1 LE BASI TEORICHE PER L'ORIENTAMENTO

1. Le basi teoriche dell'orientamento

La teoria alla base dell'orientamento condotto da Prevenire è Possibile si fonda su tre nodi concettuali:

- Considerare l'orientamento come un processo educativo che tende a far emergere sia le dimensioni dello sviluppo della persona, sia l'orientamento alla professione, sia le capacità di scelta e decisione del singolo soggetto
- Gestire la somministrazione di test allo scopo di raccogliere indicazioni che facilitano il dialogo educativo con il soggetto e non come unico strumento tecnico predittivo. Contestualizzare l'orientamento alle potenzialità del territorio ed alle discussioni informali sulle scelte attuate nei gruppi di riferimento. A questo fine l'orientamento si collega alla ricerca intervento ed alla discussione orientante nei gruppi di incontro
- Gestire la somministrazione di test allo scopo di raccogliere indicazioni che facilitano il dialogo educativo con il soggetto e non come strumento tecnico predittivo. A questo scopo è stato elaborato un questionario che raccoglie le principali indicazioni delle teorie e dei test di orientamento.

Considerare l'orientamento come un processo educativo *che tende a far emergere sia le dimensioni dello sviluppo della persona, sia l'orientamento alla professione, sia le capacità di scelta e decisione del singolo soggetto*

A partire dal personale stile cognitivo si sviluppa uno stile di apprendimento e uno stile di esecuzione.

Stile cognitivo. La letteratura sugli stili cognitivi, e sui test relativi, è molto ampia: da Binet (test di intelligenza), a Spearman (teoria dei due fattori "intellettivo generale" e "specifico di un settore"), a Thurstone (le abilità primarie), a Cattell (intelligenza fluida e cristallizzata), Guilford (immagine, inventiva, concentrazione, elaborazione, numerico, verbale) fino a Gardner (7 forme mentali: logica, cinestetica, spaziale, linguistica, intrapersonale, musicale e interpersonale). Le diverse classificazioni hanno molti punti in comune che sono sintetizzati, e ricompresi, in quella di Gardner che presenta il maggior numero e la più profonda fondatezza sia nei riscontri empirici sia nella correlazione tra stili cognitivi e la neurofisiologia. A fini di semplificazione didattica il modello di Gardner è stato sintetizzato in tre processi cognitivi di intelligenza **ordinativa, intuitiva e descrittiva**. Con questa tripartizione si è riusciti a superare la dicotomia tra intelligenza (pensiero convergente) e creatività (pensiero divergente) e raggruppare le sette dimensioni delle intelligenze in tre aree costruendo un modello che correla efficacemente i dati del Questionario di artigianato educativo (o le schede di rilevazione) di Prevenire è Possibile con le intelligenze e con i processi di comunicazione educativa.

Lo studio dello stile cognitivo ha la funzione di analizzare le attitudini del soggetto connesse al suo temperamento, alla sua personalità, ai suoi bisogni, ai suoi interessi, ai suoi valori ed ai suoi ideali. Il modello proposto riesce ad analizzare le dimensioni della personalità in connessione con gli stili cognitivi.

Stile di pensiero, di esecuzione e di apprendimento. Con questa espressione si intende il processo che dall'esperienza, dall'osservazione e dallo studio conduce alla riflessione, alla formazione di concetti ed allo sviluppo delle capacità. Gli stili di apprendimento che sono presentati in letteratura sono tipizzati in convergente, assimilatore, divergente e accomodatore che si presentano con aspetti di sperimentazione attiva, concettualizzazione astratta, osservazione riflessiva e esperienza concreta. L'incrocio tra questi concetti produce quelle competenze composte, frutto della combinazione tra stili, che sono presenti sia nei diversi domini disciplinari che nelle professioni concretamente esercitate. L'analisi degli stili di apprendimento viene svolta attraverso l'osservazione del metodo di studio in corrispondenza dei tre grandi ambiti delle intelligenze: allo stile ordinativo corrisponde uno stile di apprendimento **convergente**, all'intuitivo uno stile **divergente**, al descrittivo uno stile **accomodatore**. Gli stili di apprendimento sono naturalmente collegati all'interesse che ogni singolo ambito suscita nel soggetto ed al valore che viene ad esso attribuito. La ricognizione degli interessi disciplinari scolastici è piuttosto semplice ed in genere è espressa con convinzione dallo studente che conosce il contenuto delle discipline studiate. Solo nei casi in cui la metodologia didattica di un insegnante sia stata troppo rigida e non abbia saputo modularsi nei diversi stili comunicativi può essere insorta nello studente una forte antipatia ed incomprendimento verso quell'ambito disciplinare in cui egli ha attitudini. Il *turn over* degli insegnanti garantisce però un buon ricambio di stili.

Gli interessi professionali sono molto più complessi, perché corrispondono a miscele composte di interessi di base. Tali interessi maturano lentamente nella persona e possono essere espressi dalle persone all'interno di un colloquio o attraverso la lettura di un elenco di interessi inventariati sulla base delle migliaia di tipi di

attività lavorative presenti nel mercato del lavoro. Strong, Guilford, Kuder e Super propongono diverse aree di interesse che possono essere sintetizzate in Amministrazione, Tecnica, Scienza, Persuasione, Commercio, Arte, Persone. Tali dizioni si correlano in linea di massima con le dimensioni delle sette intelligenze e si aprono a ventaglio sulle diverse possibilità di attività lavorativa a seconda delle applicazioni, della miscela tra questi interessi e dai valori professionali perseguiti. La tassonomia di Zitowski individua i principali valori professionali in: prestigio, retribuzione, sicurezza, rendimento, indipendenza, condizioni di lavoro, avanzamento nella carriera, varietà di compiti e responsabilità.

In sintesi le attitudini di base vengono arricchite ed integrate attraverso la miscela degli stili di apprendimento, i quali, a loro volta, si potenziano sulla base degli interessi e dei valori. La disposizione verso l'una o l'altra attività è quindi frutto di molteplici fattori alcuni orientanti, altri disorientanti. Tra questi ultimi, come vedremo, hanno un grande ruolo sia le pressioni della famiglia che quelle del gruppo di pari, delle comunicazioni di massa e delle caratteristiche del contesto territoriale. L'indagine sul metodo di studio e sui bersagli delle scelte professionali deve dunque far ricorso a strumenti che analizzino la divergenza tra attitudini, metodo di studio, convinzioni personali e professioni bersaglio delle scelte.

Stile di esecuzione. Nelle disposizioni personali verso un certo ambito professionale gioca un ruolo importante lo stile di esecuzione di un lavoro. Lo stile di esecuzione è spesso intimamente connesso con la mansione esercitata nell'area di interesse disciplinare. La distinzione negli stili esecutivi di una qualunque professione è di solito operata mediante la distinzione tra "continuatori" (tradizionalisti) e "innovatori" (progressisti) di Kirton. I primi sono precisi, fedeli, risolvono i problemi secondo le procedure consolidate, consolidano la stabilità, sono cauti, esercitano autorità; i secondi sono indisciplinati, affrontano i problemi da punti di vista inattesi, scoprono nuove soluzioni, sono imprudenti, astratti e provocatori, sfidano le norme consolidate. Attribuire ai primi sensibilità alle persone e attenzione alla coesione finalizzata alla continuità ed ai secondi indifferenza e propensione alla dinamica del cambiamento, non è un criterio risolutorio né una sorta di "variabile di moderazione" dei due precedenti stili. Richiede invece di introdurre un terzo stile di esecuzione che è orientato alla realtà delle persone e dei contesti. Tale stile è quello dei "mediatori" (negoziatori) che non sono né innovatori, né continuatori ma nemmeno la via di mezzo tra gli uni e gli altri. Il fatto che rappresentino uno stile a sé nella continua osservazione del contesto, nella capacità di raccogliere informazioni e di tener presente le diverse esigenze, nel posticipare le decisioni, nel saper accettare le contraddizioni non rende in assoluto più efficace il loro stile rispetto ai precedenti. Questo terzo stile può rappresentarsi come efficace mediazione o come pericolo subdolo di inerzia e di sfaldamento delle capacità operative di un singolo individuo o di un intero sistema.

Gestire la somministrazione di test *allo scopo di raccogliere indicazioni che facilitano il dialogo educativo con il soggetto e non come strumento tecnico predittivo. A questo scopo è stato elaborato un questionario che raccoglie le principali indicazioni delle teorie e dei test di orientamento*

L'analisi dei metodi di studio, correlati alle intelligenze ordinativa, intuitiva e descrittiva (più semplici e chiari delle articolazioni degli stili di studio e di esecuzione immaginativo, intuitivo, intellettuale e industrioso che non distinguono i processi mentali dalle disposizioni all'azione) conduce ad una risposta rivoluzionaria circa la *vexata quaestio* se l'orientamento debba servire allo sviluppo delle diverse qualità della persona o se debba servire ad individuare le specifiche attitudini funzionali al successo nell'inserimento lavorativo. Se un soggetto presenta una propensione nell'area della intelligenza descrittiva (ha, per esempio, buone attitudini nell'intelligenza intrapersonale e nell'intelligenza musicale) deve sviluppare le sue qualità trascurando gli altri stili di cognizione e di apprendimento o deve essere educato allo sviluppo di altre competenze per raggiungere un equilibrio armonico della sua personalità complessiva? E, comunque, quanto deve applicarsi all'uno o all'altro? Da un lato si possono rischiare gli esiti di una personalità deformata dalla professione, e dalle inclinazioni personali, priva di duttilità che consentono le ridecisioni, anche professionali, necessarie nel corso della vita, dall'altro gli insuccessi nell'inserimento lavorativo per insufficiente identità professionale.

La questione può essere risolta con chiarezza distinguendo le due linee centrali dell'orientamento: la necessità educativa di pervenire ad una personalità armonica è perseguita attraverso indicazioni di *counseling* mirate allo sviluppo di quegli aspetti della personalità carenti nel soggetto al fine di evitare la fissazione in rigidi copioni (ad un soggetto attivo e intraprendente viene così consigliato di trovare uno spazio nella sua vita quotidiana per vivere momenti di pace, di meditazione e di rilassamento). La necessità professionale viene esaudita attraverso l'orientamento allo sviluppo delle sue qualità migliori (un soggetto intraprendente avrà bisogno di attività professionali attive, di movimento, nelle quali esprimere le sue potenzialità).

Il Questionario di artigianato educativo viene dunque integrato da altre schede :

la prima è ricavata dal Test dei tipi professionali di Holland (realista, investigativo, artistico, sociale, intraprendente e convenzionale) a cui è stato aggiunto il tipo relazionale distinguendolo dal sociale ed è stato definito con "espressivo" il tipo artistico; il modello di esagramma di Holland si è così integrato nell'eptagramma dell'artigianato educativo e la struttura del grafo a radar ha risolto i complessi problemi di calcolo dello schema di Holland. In questa scheda vengono analizzate le competenze possedute dai soggetti riferite ai suddetti sette ambiti di disposizioni professionali. La miscela delle aree dà origine a centinaia di sottotipi.

La seconda è derivata dal Questionario sull'efficienza nello Studio (QES) di Brown e Holtzman al fine di collocare negli ambiti delle intelligenze i diversi metodi di studio, le preferenze e gli interessi prevalenti. Ha anche lo scopo di misurare l'indecisione professionale.

La terza è una scheda ricavata dal Questionario di Maturità Professionale (QMP) di Polacek integrata con le figure professionali preferite. Questa ultima scheda ha lo scopo di verificare le incongruenze tra le disposizioni di base del soggetto e le figure bersaglio delle sue scelte.

Nelle scuole medie inferiori di solito si preferisce utilizzare il "Questionario di Orientamento semplificato", integrato dal questionario di analisi delle disposizioni, dal questionario di analisi delle abilità e dal questionario sulle professioni.

In questo modo si è in grado di effettuare un completo modello di bilancio delle competenze (si vedano i paragrafi ad esso relativi) che analizza contemporaneamente le potenzialità (disposizioni), le abilità (*skills* acquisite), le proiezioni (propensioni) e gli atteggiamenti nei confronti dello studio.

Altri test sono invece utili nel ri-orientamento professionale e nel *career guidance*.

Contestualizzare l'orientamento alle potenzialità del territorio ed alle discussioni informali sulle scelte attuate nei gruppi di riferimento. A questo fine si collega l'orientamento alla ricerca intervento ed alla discussione orientante nei gruppi di incontro.

Una caratteristica centrale che l'orientamento deve assumere è la sua fattibilità e la sua adattabilità al territorio. La ricognizione delle risorse e delle potenzialità di inserimento lavorativo nel territorio è un processo di ricerca intervento finalizzata ad una esplorazione collettiva da parte dei soggetti coinvolti nell'orientamento.

Il processo di crescita attuato dalla ricerca intervento tende a raggiungere due obiettivi: la promozione di una maggiore consapevolezza delle risorse presenti nel territorio e la attivazione dei giovani nella ricerca di opportunità.

Il metodo di lavoro è estremamente semplice: si tratta di investigare il destino sociale e professionale dei giovani usciti dalla scuola negli anni precedenti, contattandoli telefonicamente ed invitandoli a scuola per una breve testimonianza sulle loro scelte professionali, sulle difficoltà e sui successi.

Al fine di realizzare tale obiettivo occorre una breve formazione all'intervista telefonica, alla individuazione dei soggetti più interessanti da ascoltare e la predisposizione di un'occasione di incontro in cui, gli studenti usciti dalla scuola, saranno intervistati dai compagni preparati per il compito.

La discussione orientante nei gruppi di incontro è il punto di arrivo di tutto il processo di orientamento. Gli insegnanti o gli esperti coinvolti nel processo costruiranno occasioni di gruppo di incontro, senza necessariamente rispettare la struttura delle classi, all'interno dei quali vengono esposti i dati raccolti con le schede di questionario, valutate le scelte dei singoli, analizzato l'impatto con i testimoni ascoltati e, laddove sia evidente un processo di condizionamento delle scelte del singolo operato sia dal gruppo di pari che dalle immagini professionali distorcimenti ricavate dai mass media o dalla famiglia, messe in discussione all'interno del gruppo. Questo approccio ha lo scopo di far sì che gli orientatori esercitino, a loro volta, un processo condizionante sul soggetto. La messa in discussione in gruppo, da parte dei pari, lascia libero un grado maggiore di autonomia al soggetto pur essendo egualmente penetrante.

Questo modello di lavoro è efficace con due tipi di soggetti: quelli pervicacemente determinati a scelte professionali impegnative e quelli estremamente indecisi, disorientati ed inclini a "fare quello che fanno gli altri" o a "tentare e vedere come va". La caratteristica comune di questi estremi, sia essa rivolta a scelte universitarie che a impegni lavorativi, è spesso quella di attuare i propri interessi in altri ambiti territoriali, esponendosi a rischi di insuccesso imprevedibili. Ciò non significa non tener in considerazione la propensione di alcuni verso la mobilità territoriale, motivata sia dalla volontà di cambiamento che dalla consapevolezza di poter realizzare le proprie attitudini ed i propri interessi professionali fuori dal territorio di appartenenza, ma dare nel counseling tutte le informazioni in grado di non esporre i soggetti a delusioni ed a rischi.

2. Il colloquio di orientamento

Per condurre con efficacia un colloquio di orientamento è necessario rispettare alcune importanti regole. In effetti, il tipo di consulenza che ci apprestiamo a svolgere, pur rientrando a tutto tondo nell'ambito della consulenza educativa, si connota per alcune particolari caratteristiche:

Neutralità valutativa: il consulente di orientamento non deve attribuire alle idee e opinioni del ragazzo un giudizio di valore, inteso come “migliore” o “peggiore” anche se le idee e le opinioni devono poter essere discusse e valutate fino in fondo dentro una relazione schietta e diretta;

Presenza affettiva: di conseguenza si deve garantire una presenza affettiva intesa come riconoscimento dell'altrui umanità e rispetto dei valori e, soprattutto delle emozioni e dei vissuti della persona;

Offerta cognitiva: pur non imponendo alcunché e lasciando libero il ragazzo di prendere le sue decisioni, il ruolo del counselor impone responsabilità educativa che si esprime nell'offerta di opinioni, idee e proposte al ragazzo in consulenza, valutabili e discutibili.

Non intrusività: la consulenza di orientamento non è mai una relazione terapeutica o affini, il counselor non deve perciò, anche qualora ne constati la presenza, entrare nel merito di questioni personali che potrebbero essere percepite come intrusioni e sconfinamenti. A meno che spontaneamente il ragazzo non ne espliciti il bisogno.

Ad esse si aggiunge la necessità di possedere alcuni strumenti metodologici efficaci per far sì che si possano raggiungere risultati utili in tempi decisamente brevi (si consideri che questo tipo di colloqui di orientamento durano circa mezz'ora sono esperienze “one-shot”):

I questionari: allo scopo di ridurre i tempi ed i costi per le amministrazioni e per le scuole ci supportiamo di questionari di orientamento brevi ed efficaci che ci permettono di pervenire a dati quantitativi con un'attendibilità dell'90%¹ mediante la semplice somministrazione. Da essi, si ricava un bilancio delle competenze di semplice lettura ed interpretazione che ci mette in grado di distinguere le disposizioni personali di relazione con se stessi (modelli comunicativi, di intelligenza, processi di apprendimento e modelli di scelta), con gli altri (relazioni significative) e con il mondo (metodo di studio, gestione delle questioni pratiche ed organizzative, gestione delle relazioni non significative². In tal modo, al momento del colloquio si può fin da subito andare a fondo nelle questioni ed essere precisi.

L'apertura: se è vero che mediante il questionario ci si possa permettere di poter cominciare dalle questioni di fondo essenziali, il counselor sa bene quanto per far questo sia necessario condurre bene il momento dell'apertura. Questo termine sta ad indicare il momento di incontro con il ragazzo, con il cliente del counselor, ed è essenziale per la buona riuscita soprattutto di un colloquio breve di orientamento. Sono i cinque minuti che intercorrono tra il momento dell'ingresso del ragazzo nell'aula, la firma del registro e l'inizio del colloquio. In questa fase il counselor deve lasciarsi osservare e valutare, lasciarsi prendere le misure perché la persona non si senta in soggezione e possa vivere con naturalezza la relazione che si andrà ad instaurare. Il counselor si *apre* alla relazione, mettendosi a disposizione dell'utente.

Le modalità della comunicazione nella gestione del colloquio: nella prima fase il compito del counselor sarà quello di sintonizzarsi sulle modalità di comunicazione e sulle capacità linguistiche del ragazzo, perché si possa essere sicuri della comprensione del messaggio da parte del destinatario. Usare le parole e la lingua dei ragazzi è essenziale, anche a costo a volte di scavalcare nella volgarità o nei toni coloriti dei giovani, per non creare un muro di resistenza dovuto alla percezione di troppa distanza. Il counselor spiega i risultati emersi con chiarezza e semplicità, dopo di che apre la discussione sui temi particolari di quel ragazzo che ha di fronte. Conseguentemente utilizzerà modelli comunicativi differenti a seconda dei tratti personologici e dei bisogni educativi³.

La gestione dell'empatia e delle emozioni: è essenziale la consapevole gestione dei processi di empatia cognitiva ed emotiva che si attivano in una consulenza di questo tipo. Tramite infatti la corretta gestione di essi si può facilmente trasmettere messaggi e comprendere ulteriori livelli di profondità dei vissuti del ragazzo/utente. Tramite infatti l'empatia che sia essa cognitiva o emotiva, si può facilmente esprimere sensazioni e problemi anche non esplicitati utili per l'individuazione dell'eventuale problema. Parimenti, è

¹ La falsificabilità dei risultati è sostanzialmente frutto di errori interpretativi del consulente.

² Si considerino significative le relazioni con una valenza forte di affettività tipo genitori, fratelli e sorelle, amici, fidanzate/i, nonni o esterni importanti (amici dei genitori, insegnanti ecc.) mentre non significative tutte quelle relazioni sulle quali non si applica affettività primaria (vicini di casa, amici degli amici e via dicendo)

³ Per la trattazione approfondita di questo tema si rimanda alle pubblicazioni della Scuola Transteorica di Prevenire è Possibile di Counseling e psicoterapia, reperibili sul web alla pagina: www.prepos.it

tramite essa che il consulente è in grado di percepire feedback sul suo operato anche quando non sono espliciti.

Lo sviluppo armonico di personalità: punto cardine della consulenza di orientamento è l'invito e la promozione di un potenziamento della persona circa le sue debolezze ed i suoi margini di miglioramento del sé. Tanto più una persona acquisisce variabili di comportamento e copioni differenti, tanto più essa avrà caratteristiche di equilibrio ed adattabilità alle situazioni pur restando fedeli e coerenti con la propria identità. L'identità infatti non è certo la sommatoria delle azioni scelte, semplice frutto di valutazioni razionali, ma una struttura ben più profonda che non richiede conferme dall'esterno.

Lo sviluppo delle potenzialità individuali: affinché la personalità e con essa l'identità, non si disperda in molteplici seduzioni proiettive ed attribuzioni o condizionamenti esterni, è necessario a nostro parere che le persone imparino ad investire sui loro tratti caratterizzanti. Ovvero le personali disposizioni relazionali o professionali, le personali intelligenze e capacità. Ognuno di noi ha alcune sue *specialità* che è necessario sviluppare e riconoscere e sulla base delle quali, in vista di una maggiore soddisfazione personale e migliori performances, è necessario costruire i percorsi professionali.

L'offerta educativa: il counselor, per rispettare la responsabilità educativa sa bene di dover prendere una posizione. Pertanto deve offrire un'idea, una provocazione, uno stimolo o anche solamente un'alternativa. Su ciò si possa discutere, confrontarci e non essere d'accordo, ma comunque una boa di riferimento in un mare di false offerte che i ragazzi ricevono quotidianamente, prive di reali alternative rispetto alla demotivazione e alla delusione.

Il suggerimento al confronto, il saluto ed i compiti: verso la chiusura del colloquio il counselor deve ancorare le riflessioni in maniera tale che esse possano essere riprese in considerazione anche in momenti successivi in assenza dell'operatore. Suggestire di parlarne con un caro amico, con i genitori o anche a volte salutarsi avendo lasciato dei semplici compiti o prove da svolgere. Anche se non si potrà effettivamente verificarne la realizzazione.

Il questionario di uscita: a questo scopo viene fatto redigere ai ragazzi un brevissimo questionario di fine colloquio proponente tre semplici domande. 1) Sintesi del colloquio perché si fissino i concetti e perché esposto l'operatore possa verificare l'efficacia della sua comunicazione; 2) considerazione personali perché i ragazzi possano sentirsi liberi di esprimere le loro opinioni in merito a quanto discusso (il questionario viene compilato in solitudine); 3) Cosa ne penserebbero i miei genitori? Allo scopo di promuovere un dialogo con le famiglie sui temi. A tal scopo, il questionario viene fotocopiato in maniera che ne resti una copia all'operatore ed una al ragazzo da poter portare a casa insieme ai risultati del bilancio di competenze.

3. Gli aspetti da valutare nei percorsi di orientamento

Ogni percorso di orientamento (ma anche di ri-orientamento professionale), con qualsiasi modalità di intervento si preferisca utilizzare, necessita di tener presenti alcuni indispensabili indicatori sulla base dei quali ricostruire il percorso ed il progetto di vita.

Le **Potenzialità** della persona, cioè gli aspetti su cui è consigliabile investire che sono rilevabili attraverso un bilancio di competenze diretto ai tratti caratterizzanti la personalità. Sono composte dalle disposizioni e dalle propensioni, come si vedrà nei prossimi paragrafi sul bilancio delle competenze

Le **Abilità** acquisite o innate. Da un lato dunque le potenzialità espresse e solidificate in competenze e capacità, dall'altro le abilità apprese ormai facenti parte della struttura di personalità. Aspetti da non sprecare. Incrociate queste con le potenzialità ci permettono anche di capire quanto una persona abbia già maturato una potenzialità e dunque l'abbia testata ed espressa o quanto invece questa stesa sia sepolta da condizionamenti o mancate occasioni.

Le **Proiezioni** sono invece le *tendenze* (interessi, passioni, attrazioni ecc.), cioè ciò verso cui una persona prova un'attrazione, per affinità elettiva o per somiglianza con alcuni aspetti del sé. È importante valutarle perché ci dicono quanto una persona sia in contatto con se stessa, quanto sia consapevole delle sue caratteristiche. Ma anche quanto sia consapevole delle caratteristiche reali di quel mestiere, di quella scuola o di quel contesto ambientale in cui è inserito.

Gli **Atteggiamenti** sono invece le modalità di comportamento apprese o innate, che la persona sceglie di utilizzare sulla base dei suoi valori di riferimento o relativi alle abitudini ed ai condizionamenti acquisiti. Come vive il lavoro Luca? Al di là delle mansioni richieste e delle competenze possedute, dei tratti di personalità e del contesto. Nel contesto professionale ad esse è anche correlato lo stile di leadership che una persona riesce ad esprimere.

Il contesto di origine:

a) **Familiare**; comprendere ed investigare su questo aspetto è necessario per individuare gli eventuali condizionamenti ricevuti che impediscono l'espressione di una potenzialità, ma anche di valutare correttamente e con realismo le necessità primarie di una persona per non pensare progetti di vita irrealizzabili.

b) **Territoriale**; conoscere le risorse del territorio, oltreché quelle del mercato del lavoro, per non sprecare risorse utili presenti, ma anche per investire correttamente o magari decidere di spostarsi in eventuali altri territori con differenti caratteristiche.

Definire lo stile di un intervento è una questione complessa. Complessa non tanto perché non esitano limiti e consapevolezza sul problema quanto perché si trovano poche dichiarazioni ufficiali e poche deontologie professionali. Di fatto, questa situazione permette ad ogni operatore di scegliere lo stile preferito.

La nostra idea è che lo stile di un intervento orientativo debba necessariamente essere educativo. Non può infatti essere di tipo psicologico (anche se l'orientatore deve possedere conoscenze approfondite in questo ambito) perché non si tratta di agire a livello intrapsichico né di modificare o risolvere questioni legate a personali blocchi ma solamente di proporre riflessioni e dare contezza alle scelte fatte dagli studenti.

Anche nel caso in cui si riscontrino particolari problemi psichici, non è compito dell'orientatore intervenire. Il suo compito è quello di saper riconoscere l'esistenza del problema e saper intervenire per poter passare il problema a specialisti o attivare percorsi ad hoc da sviluppare oltre il contesto delle attività di orientamento⁴.

4. Test e questionari: qual è il senso del loro utilizzo?

In ambito psico-pedagogico l'utilizzo dei questionari e dei test è un argomento dibattuto e controverso. Da un lato, sono utilizzati largamente in ambito di ricerca, dall'altro, divergono le opinioni sulla loro utilità nell'ambito della consulenza e del sostegno.

Alcuni, che potremmo definire d'impostazione "scientifico-sperimentale" supportati da credibili motivazioni, vedono nel test uno strumento di precisione (se ben strutturato) per la definizione di oggettivi parametri sulle persone e li utilizzano in più settori: selezione del personale, test psico-attitudinali et similia.

Altri vedono nel test uno strumento inattendibile e disumanizzante rispetto all'incomprensibile varietà umana.

Uscendo da entrambe le ottiche pregiudiziali di cui sopra, cerchiamo di analizzare in profondità la questione.

In primis, partiamo dal presupposto che il questionario ed il test in analisi siano ben strutturati e scientificamente credibili. A questo punto dobbiamo riflettere su alcune questioni.

La pedagogia e la psicologia sono scienze nuove, che vedono in questi ultimi venti anni la loro trasformazione da scienze "magiche" a "scientifiche". In questo senso, si deve considerare che cento anni di ricerca psicologica ci hanno portato ad avere una certa quantità di conoscenze attendibili rispetto al settore della comprensione del comportamento dell'uomo. Lo stesso si può dire per le scienze antropologiche e pedagogiche.

L'uomo, per quanto possa essere considerato infinito ed infinitamente variabile nella miscela delle sue modalità di relazione e di comportamento rispetto a sé, agli altri ed al mondo, contiene alcune caratteristiche ricorrenti ed universalizzabili. Affermare questo, non vuol dire sminuire le potenzialità dell'individuo né scomporlo scientificamente come se fosse una macchina o quanto altro.

La rilevazione e l'interpretazione dei dati sono due fasi della produzione scientifica ben diversi in cui possiamo distinguere e ricomporre la frattura tra le due ottiche di cui parlavamo prima. In effetti, l'ottica scientifica è rappresentata dalla "rilevazione" dei dati, quella "romantica" deve invece essere contenuta in quanto portatrice di soluzioni creative nel momento dell'interpretazione. Se dunque un test ed un questionario vanno a "rilevare" e non a valutare od interpretare le caratteristiche ricorrenti degli individui diventano un utile strumento per la comprensione.

Nel momento dell'interpretazione dunque si potranno usare metodi qualitativi.

5. A cosa servono i questionari di "Prevenire è Possibile"?

Nel modello di "Prevenire è Possibile" i questionari sulle disposizioni individuali, sul clima relazionale in classe, sulle ambizioni e sulle capacità, vengono utilizzati in quella fase che abbiamo definito di "rilevazione".

Il questionario assume il ruolo di fondamento, facente perno su indicatori osservabili e ben identificabili, per l'interpretazione dei contesti e degli individui in formazione o in orientamento. La base dunque di una prima

⁴ Allo scopo di svolgere al meglio questo tipo di riflessione si rimanda al volume a cura di L. Barbagli, *Counseling di orientamento*, ed. Prevenire è Possibile, Tolentino (MC), 2007.

rilevazione *quantitativa* centrata e sostenuta da una struttura teorica di riferimento “pesante”⁵. In questo modo, sia il contesto che gli individui non vengo raggruppati mediante una classificazione scientifica e categoriale, ma secondo la presenza di alcune variabili dicotomiche circa la presenza di alcuni tratti del temperamento o del contesto. Da questi, si è in grado di individuare alcune tipizzazioni che aiutano e sostengono l’interpretazione e l’analisi *qualitativa* che ne seguirà.

L’interpretazione delle compresenze, della miscela di caratteristiche dell’ambiente e della situazione, prendono forma in archetipi unici e rappresentativi di quello specifico contesto o di quella specifica persona. A questi vengono aggiunti i dati percettivi e non quantificabili scientificamente.

6. Orientamento e Counseling

Alcune riflessioni di fondo sull’orientamento ed il counseling

Molto spesso infatti sotto il nome di orientamento vediamo sfilate di istituti scolastici o università che mostrano le loro migliori carte al fine di ottenere un maggior numero di iscritti, oppure saloni e fiere dell’orientamento che tornano ad essere vetrine, se non specchietti per le allodole, per giovani in cerca di soluzioni e orientamenti.

Altro rischio invece quello dell’utilizzo degli strumenti per la costruzioni dei bilanci di competenze. Queste tecniche, utili e necessarie se ben costruite ed utilizzate, portano in sé alcuni rischi: il primo, quello di non essere attendibili scientificamente perché proiettive o confuse; il secondo invece quello di diventare cartelli di prescrizione che, per quanto non impositivi, potrebbero essere fortemente condizionanti. Ultima “cattiva pratica” ci sembra essere una strana ambivalenza dell’idea che spesso si ha nelle scuole dell’orientamento.

Da un lato infatti, si vede l’orientamento spesso come la panacea di tutti i problemi adolescenziali e scolastici, dall’altro però non si ritiene quasi mai di doverlo affrontare direttamente con le proprie risorse (seppur limitate!) e si aspetta l’intervento delle province, regioni e ministeri oppure dell’F.S.E., casuale e quasi mai continuo nel tempo.

Stimoli, parametri o prescrizioni?

Contro le cattive pratiche si devono opporre buone pratiche. A cominciare dalla gestione del Counseling e dei bilanci delle competenze che non devono mai essere prescrittivi, né aggiungere ulteriori stimoli a giovani che certo non ne sentono la carenza perché intorpiditi e storditi dall’eccesso di alternative che nella realtà pratica diventano assenza di scelte, anche perché spesso sono alternative sostanzialmente vuote e prive di significati, in un certo senso precotte e poco nutrienti. Devono offrire invece parametri di comprensione, strumenti per capire e per orientarsi, bussole e boe da cui acquisire un punto di vista e comprendere almeno un pezzo del discorso. Altre volte invece basi e fondamenti da cui progettare.

I bilanci dunque devono essere scientificamente attendibili e di facile accesso, costruiti sugli orizzonti di comprensione dei ragazzi e sulle loro necessità.

Infine, le attività di orientamento devono avere l’obiettivo difficile, ma limitato e semplice (poiché con esso non si può pensare di risolvere tutti i problemi soprattutto dell’adolescenza), di aiutare i ragazzi nel loro processo formativo e più precisamente nella costruzione di un progetto di vita, specifico e flessibile allo stesso tempo.

Pertanto ci pare necessario sottolineare quelli che sono stati i nostri “orientamenti” nello sviluppo del progetto.

1) *la convinzione che l’orientamento sia un’attività educativa e che non esista più un netto confine tra l’orientamento scolastico e quello professionale.* La storiografia sull’orientamento ci mostra come ai suoi albori (i primi lavori di selezione del personale effettuati da Mayo e da Taylor) l’orientamento venisse distinto nettamente in alcune differenti ambiti: quello professionale, quello scolastico e quello sociale. Il primo caratterizzantesi nella selezione delle attitudini professionale, il secondo nelle scelte scolastiche ed universitarie, il terzo infine che si delineava come un intervento centrato sullo sviluppo della socialità e delle relazioni interindividuali. Ad oggi, ognuno di questi piani è strettamente intersecato. Le scelte scolastiche sono il percorso necessario al raggiungimento di un obiettivo professionale su cui si è presa la mira sulla base di alcune riflessioni relative alla personalità individuale ed alle attitudini relazionali ed alle ambizioni. Tutto questo trova il suo fondamento nello sviluppo anche della socialità e dunque nei percorsi educativi in cui l’individuo viene inserito.

⁵ Cfr. V. Masini, *Dalla classe al gruppo*, Provveditorato agli Studi di Terni, 1996.

2) *La profonda convinzione che la ricerca sull'orientamento debba uscire da alcuni stereotipi e fare chiarezza all'interno del suo corpus scientifico.* In primis l'idea che l'orientamento possa essere effettuato da qualsiasi professionista, da cui consegue una sovrapposizione di incarichi e competenze scientificamente inaccettabile. L'orientamento richiede interdisciplinarietà, ma sono ben diversi i piani di ricerca e di intervento relativi alle varie specializzazioni. C'è bisogno di una corretta riflessione sui campi di pertinenza dei vari approcci: sociologico, pedagogico, psicologico, amministrativo, didattico e della comunicazione, filosofico e delle scienze dell'organizzazione. In secondo luogo, ed ancor più importante, l'idea che fare orientamento sia da legarsi in prevalenza alle attività di distribuzione delle informazioni o alle tecniche di ricerca attiva del lavoro. *Costruirsi un progetto ed un percorso professionale vuol dire fare alcune scelte anche di vita, se l'utilità dell'orientatore dev'essere una mera consegna di informazioni sulle carriere o sulle fasi da seguire istituzionalmente per raggiungere un obiettivo, questa funzione può benissimo essere svolta dai supporti informatici.*

3) *La convinzione che ci sia bisogno di una visione "lucida" dell'orientamento.* Uscire così dalle affabulazioni che spesso in ambito educativo vengono perpetuate, sulla base di quel "luogo comune" educativo per cui si ritiene l'individuo talmente unico ed irripetibile da non poter costruire procedure e tecniche educative appropriate ai vari contesti ed alle varie situazioni, ma tutto si debba risolvere nell'improvvisazione. Questo, oltre dare spazio e credibilità ai venditori di fumo, devia la capacità dell'uomo di cercare solidità e di riflettere in maniera oggettiva.

4) *La "qualità" nell'orientamento è data dalla corretta progettazione su due piani: quello delle attività psico-pedagogiche e sociali e quello della organizzazione istituzionale.* La sola qualità degli interventi, anche se di per sé è uno dei più importanti indicatori di qualità nell'orientamento, dovrebbe essere inserita in contesti istituzionali e organizzativi progettati per essere in grado di orientare. A partire dal bisogno di maggiori competenze in gioco nella scuola (anche a livello di comunicazione interna) l'intero quadro delle amministrazioni pubbliche è "disorientato". Spesso non c'è concertazione e consultazione sugli interventi, non esiste sussidiarietà e bassa è sovente l'efficacia delle strutture. In questo senso si necessita di una nuova strutturazione di tipo reticolare. Una rete, inter-istituzionale e intra-istituzionale, perché sarebbe in grado di divenire antidoto agli sprechi di conoscenze e di risorse, permetterebbe omogeneità nella progettazione e maggior fruibilità delle informazioni all'interno e all'esterno e dei servizi rispetto alla clientela. A questo si aggiunge il problema dell'assenza di una "cultura orientativa" anche nelle persone che costituiscono le strutture e le amministrazioni.

Cosa vuol dire orientare?

Orientare: dal vocabolario della lingua italiana "situare in una certa direzione avendo riguardo dei punti cardinali". Cosa implica fare questo? Innanzitutto prendere in considerazione dei punti cardinali. In secondo luogo trovare la nostra posizione rispetto ad essi, infine posizionarci come riteniamo più opportuno rispetto alle nostre volontà, interessi, motivazioni ecc. Cosa dunque richiede? La conoscenza dei punti cardinali, la conoscenza di sé, la competenza nell'utilizzare magari strumenti utili per l'azione che vogliamo svolgere. Così è l'orientamento geograficamente inteso, ma così è anche l'orientamento scolastico, professionale o il counseling di orientamento.

Una persona per orientarsi bene nella vita deve sapere quali sono i punti cardinali con cui deve confrontarsi (che possono essere soggettivi come i valori ma che sono anche oggettivi come la necessità di lavorare e di trovare lavoro in un determinato contesto sociale, giusto o sbagliato che sia, migliore o peggiore), deve poi sapere chi è e in che posizione è situato rispetto ad essi, e deve infine sapere che posizione vuole raggiungere e che strada percorrere. In tutto questo deve, o magari può, supportarsi dell'utilizzo di alcuni strumenti utili a meglio acquisire queste consapevolezza. Negli scouts usavamo la bussola, o magari più romanticamente le stelle, nel lavoro di oggi usiamo un bilancio delle competenze o altri strumenti affini.

Il punto essenziale è che comunque nel momento in cui ci volgiamo orientare abbiamo bisogno di qualcosa (il faro delle navi, la luna, le stelle) o qualcuno (un amico, un fidanzato/a, un counselor) che ci offra non tanto una determinata direzione, ma un'idea da cui aprire una riflessione e una valutazione. O magari una provocazione che ci faccia porre dei dubbi.

Comunque, offrire qualcosa.

Il Counseling

Viviamo in una società aperta e ricca di stimoli e proposte, in cui l'individualismo è la filosofia condivisa ed in cui tutti quanti vogliono autodeterminarsi e far da soli, senza consigli e critiche. Come se il senso dell'individualismo e del concetto di libertà individuale a cui si rifà fosse questo. In realtà le persone più che

far da sole ed autodeterminarsi *sono* sole. Questo crea una notevole dissonanza tra la libertà e la solitudine, aprendo la strada a tante forme di manipolazione e condizionamento sotterranee e latenti. Pertanto, finisce che molte persone hanno così bisogno di definire la propria identità (magari dopo un'adolescenza vissuta nelle oppressioni violente delle famiglie autoritarie o in quelle invischianti delle famiglie troppo affettuose) e parallelamente hanno così pochi spazi di decisionalità che, nei pochi in cui hanno libertà, ritengono indispensabile far da soli, anche se le questioni in gioco richiederebbero un sostegno. Magari il sostegno di un amico, di un fratello o di qualcun altro che ti regali la sua visione delle cose. Ma nessuno, nel complice rispetto al mostro sacro della libertà individuale, torva il coraggio e la generosità di darti un consiglio, soprattutto se non sarà qualcosa di scomodo o contro le idee dell'interessato. Già, perché invece a consolare e a confermare, a dar ragione anche sapendo di fare un danno all'amico, quasi tutti i grandi sono disponibili. Magari poi, pian piano, riusciamo anche ad insegnare ai nostri figli a fare come noi, perché Luigi ci resta male. E intanto Luigi continua a non concludere nulla nella sua vita. Però siamo tutti suoi amici e gli vogliamo bene.

Un Counselor, in sostanza, è un amico che si prende il coraggio di dirti anche che stai sbagliando. Con una sola differenza, che a volte lo fa confondere con lo psicoterapeuta: che lo farà con cognizione di causa, sulla base di conoscenze teoriche, pratiche ed esistenziali, mettendole al tuo servizio.

Orientamento, educazione e Counseling

Giocando un po' con queste tre parole possiamo trovare il senso del nostro lavoro pur senza sottovalutare i significati delle singole espressioni.

Il progetto sviluppato presso il liceo di Sansepolcro si è posto l'obiettivo di costruire una mediazione tra questi tre ambiti. Orientare i ragazzi in maniera efficace verso lo sviluppo delle loro personali potenzialità, educare ad uno completo ed armonico sviluppo della personalità perché si possa esistenzialmente mediare gli eccessi dei nostri punti di forza, offrire Counseling e ascolto ai giovani adolescenti incontrati, cercando di dare verità e sostanza alle loro difficoltà ed risposte ai loro dubbi.

Contemporaneamente offrire agli insegnanti degli orientamenti didattici ed educativi, oltreché risposte alle loro difficoltà e alle famiglie dei momenti di confronto e di riflessione per orientare al meglio le loro potenzialità educative e sostenerli nel difficile mestiere del genitore, reso sempre più disorientante e disorientato da una struttura sociale che tende a togliere qualsiasi punto di riferimento anche solo legato al buon senso nelle prassi educative.

Orientare, educare fare Counseling non devono infatti essere viste come attività separate e disconnesse ma come un continuum logico ed integrato dentro cui comprendere in maniera significativa il senso più ampio dell'incontro tra persone.

Orientare, come abbiamo precisato nel precedente paragrafo è offrire alternative, proposte, suggerimenti sui quali far perno per meglio comprendere noi stessi nelle varie fasi della vita; nell'ambito educativo poi il concetto di orientamento viene collegato all'ambito delle scelte scolastiche e professionali. Ma se è ben evidente la valenza più ampia delle necessità di orientamento nella nostra esistenza, è ben chiaro che esso ha direttamente a che fare con l'educazione, che se ci pensiamo bene, è anch'essa un modo di proporre i nostri modelli di relazione nel rispetto delle altrui libertà. In effetti, per essere educatore (permissivo, autoritario, liberante o in tutte le altre prospettive in cui lo si possa vedere) è credo condivisibile la necessità di lasciarci incontrare e di offrire un punto di vista a qualcun altro. Per insegnarli a fare qualcosa, per aiutarlo a tirar fuori il meglio di sé, per correggerlo nei suoi errori o simili. Infine fare *counseling* è semplicemente un modo specifico di rispondere in maniera precisa a particolari problemi di orientamento o di educazione.

CAPITOLO 2: CAPIRE LA PERSONA

1. I comportamenti, i tipi, gli stili della scelta e le competenze: interventi diversi per persone diverse.

L'obiettivo a cui puntiamo e la convinzione che ci muove, è che la soluzione pratica ai problemi dell'orientamento si possa trovare solo attraverso interventi mirati e personalizzati. Il presupposto è che ogni studente abbia particolari bisogni, oltrechè bisogno di specifiche modalità d'approccio. A questo fine è diventato necessario una grande ricognizione sui diversi idealtipi utilizzati sia nelle indagini psicologiche sia nelle attività e nelle proposte teoriche dell'orientamento. La definizione degli idealtipi ha individuato alcune importanti ricorrenze nella classificazione comparata definite attitudini, qualità, caratteristiche caratterologiche, tipi, modelli ideali ecc.

Prepos le ha definite *disposizioni e propensioni*. Questi termini rappresentano infatti l'originalità e l'unicità della caratteristica, ma, a differenza del termine tayloristico *attitudini*, ne rappresentano anche la dimensione emotiva e di acquisizione.

La disposizione in sé non rappresenta una abilità o una capacità, ma un *tendenza verso* la realizzazione di un processo interno della persona e comprende la processualità dello sviluppo e la ricerca dell'armonia con altre disposizioni. L'abilità e la capacità sono invece determinate dalle esperienze, dai contesti di vita, e dalle scelte personali che sviluppano o impongono la soppressione delle disposizioni personali di base.

Prima ancora della disposizione sta invece la propensione, che rappresenta le potenzialità.

L'ottica delle disposizioni e delle propensioni consente di affrontare l'insieme delle *potenzialità* di ogni singolo studente, e di individuare di essi le personali debolezze e inclinazioni. Rispettando la nostra ferma convinzione che nella vita, sempre che lo si scelga, si può imparare tutto e che, in ogni uomo, sia *in nuce* presente la potenzialità per diventare ciò che vuole. Le possibilità offerte, le scelte, i contesti le relazioni umane e a volte anche il caso o il destino (per chi ci crede) influiscono su questa potenzialità.

Il modello di Prepos si fonda sullo studio di alcuni copioni di disagio desunti dalla analisi fattoriale su numerosi test⁶ che sono stati associati alle sette dimensioni di base dell'emotività. Si è così ritrovata una buona concordanza tra le emozioni di base e le principali definizioni idealtipiche dei modelli di orientamento.

Idealtipi puri o rappresentativi?

I tipi definiti dal modello Prepos sono da intendersi come Idealtipi puri. Questo significa che nella realtà non troverete mai un ragazzo che rappresenti in tutto l'idealtipo di riferimento ma che, mediante i dati raccolti, sarete in grado di valutare la quantità della presenza di un nucleo di disposizioni. Altri modelli (ad esempio l'enneagramma) non individuano tipi puri ma cercano di descrivere alcuni modelli comportamentali riscontrabili nella realtà tra le persone. In linea di principio, sembra esserci poca differenza, nei fatti il modello degli idealtipi puri permette di meglio rappresentare la diversità di cui ogni individuo è portatore.

Definizione degli idealtipi⁷

Il primo idealtipo è quello che abbiamo definito "analitico". Il ragazzo prevalentemente analitico avrà nei suoi tratti caratterologici la disposizione alla precisione, all'ordine (che sia interno o esterno), al calcolo delle possibilità e una notevole propensione all'equilibrio ed al controllo. D'altro canto, probabilmente avrà un basso livello di dinamicità e di flessibilità e una limitata capacità di coinvolgersi e di entusiasinarsi. Professionalmente possiede disposizioni che lo rendono elettivamente adatto a lavori di analisi, raccolta dati, esecuzione di procedure e precisione d'esecuzione. Nella sua dimensione relazionale saprà essere un buon diplomatico ed un attento e preciso osservatore degli atteggiamenti altrui, sarà però bassa la sua sensibilità emotiva ed empatica, restando centrato sulla sua alta autoreferenzialità.

Il "pragmatico" sarà invece lo studente particolarmente energico e reattivo, fisicamente atletico e capace nello sport. Coordinato, cinestetico e dotato di intelligenza pratica sarà un buon imprenditore e riuscirà a mettere in movimento molte iniziative, dotato come è di un'alta intraprendenza. Al contempo, potrà essere un collerico, a volte iroso votato alla ricerca della giustizia. E' portato a mestieri d'azione e che richiedono molte energie, movimento e sfide continue. Ma ha bisogno di acquisire un po' di calma e di pace.

⁶ Cfr. Vincenzo Masini, *Dalle emozioni ai sentimenti, Ed. Prevenire è Possibile, 2000.*

⁷ Un più approfondito sviluppo delle caratteristiche degli idealtipi si può trovare negli altri testi della collana "prevenire è possibile". In questi saranno però diversi i nomi delle tipologie a causa del loro utilizzo in ambienti diversi.

Il “creativo” è quello studente che si perde nelle sue intuizioni e nelle sue interpretazioni in continuo movimento. E’ il ragazzo dotato del classico “pensiero divergente”, che risolve problemi ed equazioni in maniera assolutamente innovativa (a che se a volte, non avendo studiato bene, anche sbagliata!). Si incuriosisce subito per tutto ciò che è proposto in maniera strana o particolare, ma anche si stanca immediatamente. Gioisce più della comprensione che della soluzione, di fatto sono rari i casi in cui porta a termine qualcosa. E portato a mestieri che richiedano intuizioni, acume e approcci cerebrali.

L’”emozionale” è invece quel ragazzo simpatico, che fa battute e piace quasi a tutti, ha un sacco di amici ed è sempre pronto a fare confusione, anche se magari viene regolarmente scoperto. E’ generoso e propenso al coinvolgimento. Emotivamente è spesso instabile oscillando tra momenti d’euforia e di depressione totale. Professionalmente è portato a fare mestieri che includano il contatto, la capacità di coinvolgere (animatore, *public relator*, consulente finanziario, venditore) e l’espressività (cantante, poeta, artista in generale). Deve però imparare la profondità e la cura e l’attenzione per le persone e le cose.

Il “plastico”: il termine risulta un po’ complesso, ma serve a rappresentare la dimensione di questo idealtipo di plasticità intesa come capacità di adattamento. Solitamente questo tipo di persone hanno un bassissimo livello di iniziativa e di intraprendenza. Pensano molto dentro di loro e costruiscono castelli di carte, che diventano muri insuperabili per cominciare un’impresa nella speranza di riuscire. Perciò si adattano e si accontentano di quello che c’è. Paciosi e quieti, hanno bisogno di motivazione e reattività. Sono però adatti a lavoro statici e magari un po’ routinari, Magari in cui si richieda riflessività, ma non azione (ad esempio l’haker informatico o il filosofo).

Il “percettivo”, come si può facilmente intuire, è invece dotato di una grande sensibilità. E’ spesso timido, riservatissimo e spesso non lo si nota, impegnato com’è a non farsi vedere. Si vergogna molto e vive le sue sensazioni in maniera assoluta e a-temporale; difficilmente percepisce la processualità degli eventi e spesso ha dunque problemi nell’apprendimento. Nella sua logica, se una cosa non la sa fare, non potrà mai impararla. D’altro canto è adattissimo a professioni di sacrificio e di sostegno, la sua sensibilità, se impara ad essere espressa e rivolta agli altri, è una indispensabile dote per uno psicologo, un educatore e affini.

Il “relazionale” è quel ragazzo che spesso vive il ruolo dentro un gruppo di mascotte. Spesso viene preso in giro, magari ha pochissimo fascino sulle ragazze. E’ sempre agitato e continuamente richiede attenzione. Ma ha mille amici, e si sforza di aver cura di ognuno di loro. Sa capire cosa una persona vuole sentirsi dire. E’ preciso e sempre in anticipo nello svolgimento dei compiti e degli impegni, anche se magari, dominato dall’ansia di finire e di far bene, presenterà le idee in maniera confusa o sbagliata. E’ portato per il contatto con le persone, per tutte le professioni educative e per quei lavori che richiedono cura e precisione. Spesso però è molto condizionabile.

Classificazione comparata degli idealtipi.

Le tabelle seguenti mostrano i punti di contatto tra la teoria di “Prevenire è Possibile” ed i maggiori paradigmi di ricerca.

Nella prima tabella si possono vedere le correlazioni con gli studi sui modelli dell’intelligenza di Gardner, con i vari livelli di sviluppo cognitivo e con i modelli comunicativi di Jakobson.

<i>Idealtipi</i>	<i>Sviluppo cognitivo secondo Lowenfield e Brittain</i>	<i>Modello di intelligenza secondo Gardner</i>	<i>Modelli comunicativi secondo Jakobson</i>
Analitico	Formale	Logica	Fatica (di verifica)
Pragmatico	Pratica	Cinestetica	Conativa (persuasione al moto)
Creativo	Intuitiva	Spaziale	Informativa (obiettiva)
Emozionale	Espressiva	Linguistica	Espressiva (metalinguistica)
Plastico	Estetica	Intrapersonale	Poetica (suggestiva)
Percettivo	Descrittiva	Lessicale	Immaginativa (fotografica)
Relazionale	Emotiva	Interpersonale	Descrittiva (contesualizzante)

Nella seguente tabella gli idealtipi sono messi in relazione all’atteggiamento e ai comportamenti nei gruppi, dalle modalità di relazione allo stile della leadership.

<i>Idealtipi</i>	<i>Stili di Leadership</i>	<i>Atteggiamenti in gruppo (AlaPhilippe, 1983)</i>	<i>Posizione Sociometrica</i>
Analitico	prescrivere	Suggerimento, complemento di informazione	Status medio, Leader accettati o aggressivi
Pragmatico	Prescrivere/vendere	Suggerimento, aiuto	Leader aggressivi o aggressivi/sottomessi
Creativo	assente	Valutazione, suggerimento, complemento di informazione, interpretazione	Anti-Leader, Leader sottomesso, Ignorati
Emozionale	Coinvolgere/vendere	Suggerimento, aiuto	Leader accettato, status medio
Plastico	assente	Interpretazione, valutazione	Isolati/Ignorati, Leader sottomessi, status medio
Percettivo	assente	Comprensione, supporto	Ignorati, status medio, soggetti isolati
Relazionale	coinvolgere	Comprensione, aiuto	Marginali, Leader sottomessi, Gregari

Sempre rimanendo nell'ambito della psicologia sociale, la tabella successiva mostra invece gli idealtipi in relazione alle funzioni organizzative e alle relazioni di collaborazione studiate da Torbert (1991) all'interno delle aziende ma riscontrabili anche all'interno dell'istituzione scolastica.

Diversamente dal costrutto originario, in cui Torbert visualizza gli stadi del potere in prospettiva temporale, gli stessi sono secondo noi da considerare in prospettiva a-temporale. Di conseguenza lo stadio opportunistico non è precedente o "meno evoluto" di quello realizzativo o di quello ironico o diplomatico ma semplicemente differente.

Più semplicemente, vederli in prospettiva Piagetiana lascia spazio ad attribuzioni di merito ai vari livelli, considerarli invece in prospettiva Vigotzkiana permette di considerarli solamente facenti parte di modalità d'attivazione e di comprensione cognitiva ed emotiva differente.

<i>Idealtipo</i>	<i>Stadio di sviluppo del potere</i>	<i>Tipo di potere esercitato secondo Torbert</i>
Analitico	Opportunistico / strategico	Unilaterale e unidirezionale
Pragmatico	Realizzativo	Integrazione tra consensuale, unilaterale e logico/razionale
Creativo	Ironico	Trasformativo
Emozionale	Diplomatico	Consensuale
Plastico	Opportunistico/Diplomatico	Unilaterale e unidirezionale
Percettivo	Tecnico	Logico/razionale
Relazionale	Magico	Trasformativo

Il modello di Freud, Jung e l'enneagramma

Rispetto a questi due modelli è difficile comporre una chiara tabella rappresentativa delle ricorrenze in quanto in entrambi i casi i modelli di confronto hanno una valenza rappresentativa e presentano una distribuzione differente degli atteggiamenti e delle forme mentali.

A) *Freud*: si dà per scontata una trattazione sulle tipologie di personalità psicoanalitiche per le quali si rimanda ai testi dell'autore, in questa sede si offre solamente una correlazione con gli idealtipi di Prepos:

<i>Modello degli Idealtipi di Prepos</i>	<i>Modello Psicoanalitico</i>
--	-------------------------------

Analitico	Anale
Pragmatico	Genitale
Creativo	Anale/Genitale
Emozionale	Genitale/Orale
Plastico	/
Percettivo	Anale/Orale
Relazionale	Orale

B) *Jung*: Mediante il confronto con il modello di Jung si possono mettere in evidenza le caratteristiche legate all'introversione e all'estroversione, oltrechè tentare una traduzione di più facile comprensione degli idealtipi:

Nell'analitico: si trovano componenti dei tipi: pensiero/estroverso e pensiero/introverso; l'approccio è sempre cerebrale, ma può risolversi verso una centratura interna (difensività) o esterna (assertività e consensualità);

nel pragmatico: intuizione/estroverso e pensiero/estroverso; ancora un approccio prevalentemente cerebrale ma rivolto alla soluzione e all'azione;

per il creativo: pensiero/introverso e intuizione/introverso/estroverso; prevalenza del piano cognitivo ma solitamente rivolto verso la dimensione interna del sé;

per l'emozionale: sensazione/estroverso; prevalenza della dimensione emotiva e continua estroversione dei vissuti;

per il plastico: non presente;

per il percettivo: sensazione/introverso e pensiero/introverso; approccio oscillante tra il piano cognitivo e quello percettivo, comunque in una visione intimistica di autoreferenzialità e/o difensività;

per il relazionale: sentimento/estroverso; il piano dell'emotività e delle sensazioni sono i due piani dominanti, l'azione è sempre rivolta all'esterno (assertività, invadenza, continue richieste d'attenzione).

C) *Enneagramma*⁸ (*Rohr e Erbert*):

Analitico: tipo n° 5 e 6, per la difensività e la tensione verso il controllo generato dalla paura;

Pragmatico: tipo n° 1, 3 e 8, carica e motivazione interiore, aggressività verso gli altri e/o sé stessi;

Creativo: tipo n°2, per l'atteggiamento di superbia e di distacco oggettivo dalle cose e dalle situazioni;

Emozionale: tipo n° 7, per la generosità;

Plastico: tipo n° 9, per la quiete interiore e esteriore;

Percettivo: tipo n° 2 e 4, al positivo per la sensibilità, al negativo per la capacità di istigazione;

Relazionale: tipo n° 8, il costante bisogno di essere accettato.

A completezza del quadro complessivo che stiamo delineando, nella tabella seguente, gli idealtipi, (tenendo comunque presente che quelle seguenti sono variabili teoricamente rappresentative, ma nella realtà da valutare caso per caso) allo scopo di identificarne meglio le caratteristiche ricorrenti, vengono messi in relazione alla presenza di alcune caratteristiche psicologiche considerate dalla ricerca degli ultimi anni:

<i>Idealtipo</i>	<i>Percezione di Self-efficacy</i>	<i>Livello di autostima</i>	<i>Livello di autoregolazione</i>	<i>Livello di assertività</i>
Analitico	alta	alto	Alto	Alto
Pragmatico	Alta	Alto	Alto	Basso
Creativo	Bassa	Alto	Basso	Basso
Emozionale	Bassa	Alto	Basso	Medio
Plastico	Bassa	Basso	Medio	Alto
Percettivo	Alta	Basso	Alto	Medio
Relazionale	Bassa	Basso	Basso	Alto

⁸ Le correlazioni tra i due modelli sono comunque da considerare parziali e non caratterizzanti: ad esempio il tipo n°2 non è completamente sovrapponibile al creativo, ma ne possiede alcune caratteristiche.

Relativamente agli studi sul Locus of Control, nella seguente tabella sono mostrate le attribuzioni positive e negative relativamente al successo e all'insuccesso di ciascun idealtipo. Come si potrà osservare, la tabella è carente di alcune combinazioni come la presenza di attribuzioni positive rispetto al sé e all'esterno nel caso dell'insuccesso e la presenza di attribuzioni negative rispetto al sé e all'esterno nel caso di un successo o di un evento negativo. Entrambe le combinazioni sono infatti nella pratica quotidiana intuitivamente e inevitabilmente impossibili.

Rispetto infine alle attribuzioni dell'idealtipo plastico, si deve considerare l'attribuzione (interna o esterna che sia) come una parziale forzatura in quanto solitamente non si verifica alcuna attribuzione ma solo accettazione indifferente o passiva sia nei confronti degli eventi positivi che di quelli negativi.

<i>Idealtipo</i>	<i>Evento positivo (successo)</i>	<i>Evento negativo (insuccesso)</i>
Analitico	Attribuzione positiva rispetto al sé (Locus interno)	Attribuzione negativa rispetto all'esterno (Locus interno)
Pragmatico	Attr. positiva rispetto al sé (Locus int.)	Attribuzione neg. rispetto all'est. (Locus int.)
Creativo	Attr. pos. rispetto al sé (Locus int.)	Attribuzione neg. rispetto al sé (Locus esterno)
Emozionale	Attr. pos. rispetto al sé e all'esterno (Locus int. e est.)	Attr. neg. rispetto all'esterno (Locus interno)
Plastico	Attr. pos. rispetto all'esterno (Locus esterno)	Nessuna attribuzione
Percettivo	Attr. pos. rispetto all'esterno (Locus esterno)	Attr. neg. rispetto al sé (Locus esterno)
Relazionale	Attr. pos. rispetto al sé e all'esterno (Locus interno ed esterno)	Attr. neg. rispetto al sé (Locus Esterno)

Gli idealtipi e le strategie di coping

Ogni idealtipo si differenzia per quelle che sono le sue strategie di coping, ossia le modalità con cui l'individuo reagisce ai problemi esterni e alle situazioni impreviste, considerate rischiose, o che richiedono di fronteggiare situazioni per cui non si hanno sufficienti risorse.

Safont⁹, Paulhan¹⁰, Lazarus e Folkman¹¹ affrontano il problema che gli ultimi due giungono a definire infatti "l'insieme degli sforzi cognitivi e comportamentali destinati a controllare, ridurre o tollerare le esigenze interne o esterne che minacciano o oltrepassano le risorse dell'individuo."

Gli stessi le distinguono in strategie di *coping* orientate all'emozione oppure al problema. Le prime sono quelle cioè mirate alla ricostruzione oppure al mantenimento di un equilibrio emotivo, le seconde sono invece mirate al raggiungimento dell'obiettivo, ovvero la risoluzione del problema.

Ancora, possiamo distinguere in tre elettive modalità di difesa: *autonome, eteronome, reattive contro-dipendenti*¹².

Le prime, orientate al problema, possono essere strategie che mantengono l'obiettivo modificando le modalità (*attivazione*) oppure che modificano l'obiettivo pur senza rinunciarvi in termini assoluti ma solamente momentanei (*riaggiustamento dell'azione / razionalizzazione*).

Quelle eteronome sono invece orientate maggiormente all'emozione e prevedono nel soggetto una forma di resa verso il problema. Possono attuarsi mediante fasi di demotivazione e disinteresse (*apatia*) verso il problema, in fasi di rimessa agli altri delle responsabilità e del potere decisionale (*mimesi*), oppure di rimozione del desiderio (*distacco*).

Le strategie reattive contro-dipendenti si caratterizzano per il manifestarsi da parte del soggetto di desiderio di rivolta o evasione e possono essere: di opposizione verso l'ostacolo, quasi ponendosi in contrasto pur senza fare nulla per modificare la situazione (*resistenza passiva*) oppure di negazione dell'ostacolo, nel senso della rinuncia alla consapevolezza su di esso e della modificazione del proprio comportamento (*negazione*).

Nella tabella seguente, le strategie di *coping* vengono messe in relazione agli idealtipi che abbiamo definito.

⁹ *Op. cit.*, 1994

¹⁰ *Op. cit.*, 1995

¹¹ S. R. Lazarus, S. Folkman, *Stress, appraisal and coping*, Springer, NY, 1984.

¹² Safont, *op. cit.*, 1994.

<i>Idealtipo</i>	<i>Strategia di coping</i>	<i>Tipo di coping</i>
Analitico	Razionalizzazione	Autonomo
Pragmatico	Attivazione	Autonomo
Creativo	Riaggiustamento dell'azione, distacco	Autonomo ed eteronomo
Emozionale	Apatia, distacco, negazione	Eteronomo e contro-dipendente
Plastico	Apatia e resistenza passiva	Eteronome e contro-dipendenti
Percettivo	Resistenza passiva e mimesi	Eteronome e contro-dipendenti
Relazionale	Mimesi, negazione e attivazione	Autonome, eteronome e contro-dipendenti

*J. L. Holland*¹³

In chiusura di questa parte, tornando ad avvicinarci al problema dell'orientamento mi sembra utile presentare alcuni riferimenti al modello di Holland, che oltre ad essere un modello di interpretazione del temperamento è un modello di intervento orientativo.

Nel lavoro dell'autore troviamo sei differenti tipologie di personalità che vengono così definite:

Realistico: un soggetto con questo tipo di personalità possiede capacità nell'ambito meccanico e viene descritto come conformista, onesto, schietto, materialista, naturale, pratico, perseverante, modesto e stabile.

Intellettuale: ha prevalentemente capacità matematiche e scientifiche e solitamente è prudente, analitico, critico, curioso, indipendente, introverso, metodico, preciso e razionale.

Artistico: spiccate capacità artistiche ed espressive, buone doti musicali. E' complicato, emotivo, espressivo, immaginifico, con poco spirito pratico, impulsivo, indipendente, non conformista e originale.

Sociale: possiede notevoli capacità sociali e di relazione con gli altri, è convincente, cooperativo, amichevole, di sostegno, idealista, socievole, responsabile e comprensivo.

Intraprendente: possiede capacità di *leadership* e di comando, si esprime con facilità e potremmo a lui attribuire i seguenti aggettivi: avventuroso, ambizioso, energico, dominante, impulsivo, ottimista, fiducioso, popolare.

Convenzionale: buone capacità di calcolo e di organizzazione del lavoro, è conformista, coscienzioso, prudente, conservatore, ordinato, perseverante, con senso pratico, calmo.

Nella tabella che segue, si possono individuare le corrispondenze nelle tipologie dell'autore con il modello di "Prevenire è Possibile".

Holland	Prevenire è Possibile
Realistico	Analitico
Intellettuale	Percettivo / Analitico
Artistico	Creativo / Emozionale
Sociale	Relazionale / Emozionale
Intraprendente	Pragmatico
Convenzionale	Plastico

2. Ognuno al suo posto, c'è posto per tutti!

Ho iniziato ad occuparmi di orientamento nel 1999, quando ancora studente laureando scelsi di svolgere nella tesi questo tema.

Come laureando in pedagogia vedevo in questo settore ancora in crescita convergere molti temi cari all'ambito pedagogico e dell'educazione e mi pareva essere un ottimo canale su cui trasferire nodi concettuali che sempre meno trovavano spazio nella società che si prefigurava. Una società in cui di educazione se ne parla solamente dentro le equipe psico-pedagogiche oppure nelle parrocchie ma dove nella scuola sembrava essere diventata solamente la scusa su cui scaricare l'insuccesso della nostra organizzazione

¹³ Cfr. J. L. Holland, *The Psychology of vocational choice: a theory of personality types and model environments*, Blaisdel, Waltham, MA, 1966; *Making vocational choices: a Theory of careers* Prentice-Hall, Englewoods Cliffs, NJ, 1973. Ai sei tipi di personalità l'autore aggiunge sei tipi di ambiente con cui trovare corrispondenze.

didattica e scolastica. Mi si prospettava di fronte un settore di studio ancora aperto ed in cui bollivano in pentola tante idee. Con di fronte una sfida importante: poteva essere l'occasione di sviluppare valori e crescita delle persone superando una limitata visione del lavoro e dell'educazione.

Se pur non molto nuovo nel mondo, in Italia in pochi parlavano di orientamento, anche se le fonti più antiche si rifacevano a Scarpellini e Strologo che negli anni sessanta distinguevano in orientamento scolastico, sociale e professionale.

Sono trascorsi ormai otto anni e molto è stato fatto, ma ancora molto c'è da fare.

La società attuale ancora lascia vuoti enormi nella cura della crescita dei giovani ed i giovani da soli hanno sempre maggiori difficoltà nel trovare risposte adatte ai loro bisogni.

Nell'ambito dell'orientamento ancora si sovrappongono teorie e modelli che definisco "minimalisti" e dunque limitati all'offerta di informazioni utili circa i percorsi professionali, i percorsi di studio superiore ed universitario, il mercato del lavoro ed i modi di conquistarlo più o meno efficaci (compilazione CV, gestione dei colloqui et similia) e modelli "formativi" in cui in maniera più efficace si cerca di ampliare la prospettiva e di offrire modelli di formazione al lavoro ed allo studio che cercano di correlarsi alla persona. Altre volte troviamo dentro la bandistica delle Province e delle Regioni (di solito nella Misura C2 del Fondo Sociale Europeo) la possibilità di costruire percorsi di orientamento più ampi e completi. Anche in questi casi però si resta incastrati nelle linee guida (che danno particolare rilevanza a questioni che con l'orientamento hanno relativamente a che fare: società dell'informazione, informatica e pari opportunità sono indubbiamente questioni socialmente rilevanti ma che nell'orientamento sono coinvolte in maniera parziale se non addirittura limitanti¹⁴) ministeriali e nella rigida logica burocratica di rendicontazione di accreditamento delle proposte che solitamente accredita e certifica solamente le procedure, mai la sostanzialità di una progettazione. Spesso dunque si finisce per costruire modelli di orientamento ben organizzati ma troppo legati alla loro logica interna per cui si sfiniscono i giovani a colpi di ore di formazione in aula, tirocini, *stages*, incontri con persone del mondo del lavoro ma quasi mai viene loro proposto di riflettere sul perché e sul senso di ciò che vorranno fare.

Ma ormai non possiamo più limitarci né alla logica del *planning* né a quella del semplicistico "uomo giusto al posto giusto".

Urge, perlomeno per chi vede coincidere nell'orientamento la pedagogia, l'educazione e la psicologia e dunque la crescita delle persone, sviluppare una riflessione ben più ampia. In cui il posto giusto cambia nell'arco della vita, ma in cui per ognuno può esistere in ogni fase della vita il "suo" posto giusto.

In cui dunque non esistono lavori migliori e peggiori, ma in cui esistono lavori che rispettano le individuali peculiarità e danno senso all'esistenza di una persona perché in essi trovano ragione i pregi e le potenzialità. Perché danno soddisfazione e modo di esprimere i propri valori e le proprie motivazioni.

In cui ogni lavoro ha dei pro e dei contro, ed in cui ogni lavoro offre e al contempo toglie. Bisogni di retribuzione, soddisfazione, immagine¹⁵ (interna ed esterna) che sono indicatori di scelta, non di qualità. Variabili quantitative in grado di soddisfare differenti e personali aspettative di vita.

¹⁴ Ad esempio i punteggi ottenibili in griglia di valutazione tramite l'indicatore "pari opportunità" rendono a volte grottesca la valutazione di un percorso di orientamento: hanno più bisogno di orientamento i maschi o le femmine? Mi sembra assurdo porre la domanda, ma nella logica stretta della bandistica non si può obiettare senso e motivazioni ma solamente corrispondere con la compilazione ad una valutazione caduta dall'alto delle commissioni ministeriali. Anche l'informatica con l'orientamento ha poco a che fare: in primo luogo perché i ragazzi utilizzano il computer meglio degli insegnanti di informatica e navigano, chattano, crakkano, masterizzano, scaricano con E-mule, usano Skype e trovano su internet tutto quello che vogliono, in secondo luogo perché non è dalla quantità di informazioni reperibili che si definisce la qualità di un percorso di orientamento.

¹⁵ All'interno dei percorsi di formazione presso le nostre scuole di Counseling, nell'area del Counseling di Orientamento insegniamo a valutare ed a proporre questo semplice modello di analisi delle professioni. Con il termine "retribuzione" si intendono gli indicatori di relazione con il mondo: cioè forme della retribuzione (autonoma, dipendete ecc), rapporto ore svolte/paga ricevuta, stipendio annuo, garanzie pensionistiche e di salute, TFR ed eventuali benefit derivanti dal lavoro (auto, telefono, casa, PC ecc.), dati cioè che concorrono alla definizione di un "tenore di vita" desiderato o necessario. Con l'espressione "soddisfazione" ci riferiamo invece alla sfera della relazione con il sé, decisamente soggettiva è dunque l'area delle passioni, delle preferenze e anche delle potenzialità. Trovare il piacere di lavorare e quanto valore dare al privilegio dell'amore per il proprio lavoro. Vivere una forte dimensione di "senso" nella propria esperienza professionale. Con "immagine" infine ci riferiamo agli indicatori di relazione con gli altri: immagine di sé ricevuta dall'esterno, immagine offerta e conseguente accettazione di questa immagine. Tre valori che in ogni mestiere sono differenti, e che in ogni mestiere hanno maggior importanza. Senza considerarne di migliori o di peggiori, cosa preferisce nel suo futuro Marco?

In cui “orientare” non è più un’attività specifica di alcuni momenti del corso di studi e della vita professionale ma un bisogno a cui dare risposta passo dopo passo.

Offrire cioè alle persone una visione, una formazione ed un sostegno in un processo di crescita e di costruzione, ricerca e definizione del sé.

“Né alunni né apprendisti ma persone in formazione” fu un slogan molto importante ed efficace coniato dal prof. Masini a proposito della gestione che ottenemmo tra il 2001 ed il 2005 degli Obblighi Formativi presso il Comune di Bibbiena (AR), che rende molto bene l’idea della nostra visione dell’educazione e dell’orientamento che fu, dentro quella progettazione, l’anima di tutto l’intervento. Perché unificava e dava senso e spessore alla formazione erogata ai giovani e li rendeva partecipi di un percorso di crescita che non era più “obbligatorio” ma che diventava un diritto ma ancor più, un piacere. Perché restituiva loro la proprietà delle loro scelte ed il piacere di apprendere per qualcosa di utile, offriva loro un’ancora per provare ad uscire dal quella dimensione di studio che possiamo definire marxianamente “alienante”. Non si studiava più per dovere o per altri, si imparava per se stessi, si tornava ad essere proprietari del prodotto ed ad essere protagonisti della motivazione e dell’utilità di un percorso. Non si era aprioristicamente obbligati nello studio di una materia o di un argomento ma si poteva scegliere ciò che era connesso alle personali esperienze di vita (nel rispetto comunque di alcuni settori di base: scienze naturali, matematica, lingua e letteratura, lingua straniera, informatica, diritto, storia ed economia). Non più “alienante” ma neanche più “alienato” e sconnesso dalla realtà di vita. Nella memoria di questa esperienza resta il sapore che ho sempre immaginato avere la scuola di Barbiana di Don Milani.

3. Esperienze di orientamento

A cavallo dell’Italia, dalle nebbie di Treviglio fine al sole di Marsala, abbiamo girato scuole in quantità a proporre percorsi di Orientamento. Tanti luoghi differenti: il materialismo pragmatico della Lombardia, la diffidenza, la responsabilità e la poca fiducia delle Marche, la litigiosità e la sfrontatezza toscana ed umbra, la creatività crotonese o la crudezza della Lucania, la superficialità romanesca/romanaccia e l’esplosività come l’ipocrisia della Sicilia. Tante persone differenti, tanti giovani e tanti adulti che ho incontrato (approssimativamente 3500 tra studenti e lavoratori, a cui aggiungere professori, presidi, personale ATA, imprenditori e genitori). Mi piace raccontarne alcuni.

Alessandro era un ragazzo terribile, irrequieto ed irrefrenabile, e con una grande quantità di sogni e curiosità... A scuola faceva fatica a trovarsi bene anche se la sua prontezza intellettuale gli permetteva di non avere problemi. Avrebbe voluto un padre capace di calmarlo ed una madre affettuosa ed accogliente, ma i genitori non si scelgono.. E suo padre era un uomo capace di grande impegno e responsabilità ma fondamentalmente irrequieto e poco affettuoso. Pian piano che cresce insegue ogni giorno una nuova passione, il tennis, il rugby, la chitarra classica, gli sport subacquei, la cucina e quanto altro colpisse la sua attenzione... A venti anni ormai la sua disgregazione era tale da non sapere neanche più chi fosse e cosa volesse veramente... considerando “fossili” tutti coloro che a venti anni ancora non avevano visto “navi in fiamme al largo dei bastioni di Orione”. Prima di perdersi del tutto chissà dove, accadde però una cosa... il suo bisogno di stabilità lo porta ad incontrare l’esercito. Un padre grande ed importante, ma stabile e quieto, che riesce ad insegnargli un po’ di ordine e di metodo, rendendolo capace di portare a termine le sue imprese... Adesso vive a Milano, ha lasciato l’esercito ed ha cominciato a costruire il suo sogno... è diventato caporedattore di una grande rivista e continua a mantenere i suoi hobby strani ...

Pietro è un ragazzo molto energico e determinato, con un sacco di voglia di divertirsi e vivere a pieno i momenti che trascorre. Pietro è un ragazzo giusto e sincero, un amico di quelli che ti danno un pugno in faccia. Pietro è un ragazzo che ha voglia di sentirsi importante e di avere un esempio da seguire. Un padre al suo fianco che gli insegni a diventare un uomo ed un guerriero.

Ma Pietro, di fatto, un padre non ce l’ha. Suo padre è sempre via, per lavoro o per altro. Pietro è un ragazzo del sud che a 13 anni è stato strappato alla sua vita, alle sue amicizie e tutto quello che aveva fino ad ora avuto.

Così cresce con sua madre, una donna furba ed intelligente, che sa insegnargli ad ottenere ciò che vuole e ad essere determinato. Ma che non sa insegnargli a difendersi dalla durezza del mondo perché neanche lei sa farlo. E lui impara a difendersi dalla sua fragilità e dalla sua sensibilità, rinunciando ad un pezzo di sé e imparando la scaltrezza spietata del mondo insensibile dei grandi.

Pietro frequenta un gruppo di amici.. una banda di *gabber*. Semi-teppisti e mezzi duri.. risse, alcool e hashish e *rave-party* a suon di *hard-core*. Il vuoto.

E la voragine del suo bisogno di certezze e di un padre. O magari di un fratello maggiore che sia un po’ il suo mentore e che gli dia fiducia. Per quello che è.

Qualcuno che lo riconosca nel suo spirito giusto. Qualcuno che lo apprezzi e dica al mondo che Pietro non è un delinquente o un lavativo. Qualcuno che dica che non è un poco di buono e a cui far vedere la purezza delle sue sensazioni e la sua sete di giustizia. E di qualcuno che lo tiri fuori con affetto e decisione dai suoi rischi.

Cosa rischiava? Rischiava di perdersi nella delinquenza da stadio e nel teppismo. Nell'alcol e nella violenza. E poi chissà dove sarebbe scivolato...

Aiutare Pietro è stato capirlo e riconoscerlo nella sua rabbia e nella sua sete. Saziarla affrontandolo con rispetto. Come si fa con un uomo. E come si fa con un duro.. con uno un po' pericoloso.

Guadagnare il suo rispetto essendo veri e schietti. Sfidandolo ad un braccio di ferro (reale, con l'altro braccio dietro la schiena!) all'ultima goccia di sudore. Al di là del risultato, ma con il coraggio di un guerriero. E a quel punto dirgli dove sbaglia, e che c'è altro dentro di lui. Che tu l'hai visto, e hai intenzione di renderlo vero perché così potrà essere ancora più forte ed un guerriero più giusto e più forte.

Insegnandogli a diventare un *jedi*. O come diceva lui "un aquila". Adesso Pietro è quasi un uomo. Non si fa più le canne e non ha bisogno di appartenere a nessuno per sentire di esistere. Esiste perché ha delle cose dentro.

Anna è una ragazza affettuosa e passionale, con un carattere forte e una gran voglia di fare cose e di aiutare gli altri. E' nata in un paesino sperduto in campagna, e la città più vicina a casa sua ha solamente una scuola superiore, un istituto tecnico. Così decide di iscriversi, pur non piacendole affatto il tipo di studi e volendo in cuor suo, senza mai dichiararlo, diventare maestra d'asilo. Il problema è che deve portare a casa soldi... un po' perché in famiglia servono, un po' perché nella logica familiare e della zona, studiare non è utile ed è molto meglio portare i soldi a casa e guadagnarsi credibilità con il lavoro. In più, non è che a scuola sia mai andata molto bene... del resto ha sempre avuto pochi strumenti, anche se è oggettivamente una ragazza intelligente.. in casa non c'è un libro, non c'è un giornale o un disco un che non sia semplice musica pop... e poi quella scuola non le dà niente. Così comincia la sua discesa.... Peggiorano i voti.. aumenta la sua rabbia.... Lascia la scuola... trova un lavoraccio in fabbrica e nel tempo libero aiuta il padre... guadagna poco e al lavoro sta male perché non c'è relazione.. e lei ha bisogno di affetto. Di contatto e di qualcuno per cui essere importante con la sua affettività e sensibilità. E così comincia ad invaghirsi dei tipi più disperati, sempre più grandi, che ne sfruttano la generosità... e comincia ad accettare l'affetto di chiunque. Quando l'ho incontrata era così, la ragazza facile del paese. Senza rispetto e senza amore di sé. Aveva rinnegato sé stessa.... E cominciava a farsi le canne... Non so dove avrebbe potuto finire.. ma aveva al tempo una storia con un tipo semi-tossicodipendente veramente pericoloso e disperato. L'ho conosciuta durante un corso di orientamento... arrabbiata e sulla difensiva... scintille in ogni discussione.. poi un giorno, parlando a tu per tu le ho detto "sai che saresti una buona maestra?"... e lì qualcosa si è sbloccato... ha capito che io avevo capito e avrei difeso il buono che aveva dentro. Da lì in poi l'ho sostenuta.. passo dopo passo, difendendola dalle squalifiche del ragazzo e di chi la costringeva al suo ruolo vuoto. Finche non ha imparato la forza per difendersi da sola. Adesso è tornata a scuola, e fa le magistrali. Non si fa più le canne e ha smesso con il pusher...Ogni tanto mi telefona e mi racconta qualche pezzetto della sua vita, che finalmente comincia a girare per il verso giusto.

Giovanni è un ragazzone molto pratico e volenteroso. Ed ha una bella voglia di stare con le persone e di rendersi utile. Lavora da un anno come elettricista e nel lavoro è preciso, ha volontà e determinazione nell'imparare. Tutti gli vogliono bene e di lui si fidano. Ma è anche timido, e sfrutta solo il 10% delle sue possibilità. Sarebbe dolce e sensibile, e anche passionale e curioso. Ma non sa come dirlo e come farlo vedere. Così, tra un sacco di amici, non trova la ragazza ne per un po' di compagnia con poco impegno né per fare sul serio... e ormai comincia a diventare grande... tutti intorno a lui hanno storie con le ragazze. Lavora già, e questo non lo aiuta. In più, fa fatica a farsi rispettare. Il problema è che per tutto questo sta cominciando ad arrendersi... a diminuire la fiducia in sé stesso, a chiudersi e ad arrabbiarsi con il mondo senza poter far nulla per reagire. E comincia, lentamente a bere. Quando lo incontro mi dice che secondo lui sarebbe stata un perdita di tempo quel corso... perché a lui piaceva fare cose e lavorare. Pian piano lo conquisto, insegnandogli a parlare inglese e rendendolo capace di essere l'unico nel uso paesello sperduto di parlare con i turisti inglesi e americani.. per il vero maluccio, però parlava! Poi accade un fatto.... Conosce una ragazza, perde la testa e come dice lui "prende una cotta furibonda"... ma non sa come fare perché si perde nei suoi occhi di ragazzina sveglia e che ne sa più di lui. A pezzi... mi chiede aiuto. La vuole e non sa che fare... e chiede a me di insegnargli a rimorchiare. Mi guardo dentro e mi dico "mica è facile, non so mica se sarò in grado?"... ma in fondo delle donne ho comunque capito qualcosa più di lui e accetto il ruolo che lui vuole da me: il maestro di vita. L'esempio. Gli do alcune dritte e poi non lo vedo per una settimana. Quando ci incontriamo è un vero "fico"... occhiali da sole, cammina slanciato e ha lo sguardo vincente. L'ha

rimorchiata. Alla grande. Come dice lui “da signore”... tra lo sgomento dei suoi amici! Passa un periodo in cui esce con tutte quelle che incontra... non lo vedo per mesi fino ad una settimana fa. Adesso si è calmato, esce con una ragazza e mi ringrazia per le dritte... a volte mi telefona e mi chiede consiglio. Ormai è un amico...E non beve più!

Chiara è una ragazza energica e piena di cose da fare di posti dove andare, di persone da vedere. E' organizzata e s'infastidisce subito se le salta un appuntamento o se le persone non capiscono al volo quello che intende fare e se non si muovono con un ritmo abbastanza incalzante come piace a lei. Chiara ha sempre avuto molte attenzioni fin da piccola: l'ultima figlia di tre fratelli un babbo che l'adorava come pure i fratelli, la madre invece la trova insopportabile e prepotente, tanto che la vita in famiglia ne risente moltissimo. E' allora che l'ha incontrato, la madre non ce la fa più e mi chiede consiglio. Quando incontro Chiara lei mi dice subito che a queste cose non crede e che fra quaranta minuti ha un appuntamento dal parrucchiere assolutamente imperdibile.

La faccio sedere su una panchina e lei lentamente si tranquillizza e mi segue con lo sguardo, ascolta attenta poi soprappensiero si scorda dell'appuntamento. Ci vediamo alcune altre volte e mi racconta del suo ragazzo incostante, poco affidabile e del suo recente aborto, di come si è tolta il pensiero senza farlo sapere a nessuno, da sola lei ha affrontato la questione e non ci sono state ambiguità o indecisioni era una cosa che andava fatta e basta. Adesso non può stare ferma, se si ferma pensa e si ascolta è perduta, le sale l'angoscia ed ha paura del baratro. L'ascolto raccontare, finché non scoppia a piangere, dice che si odia che si è comportata da stupida e che adesso la dovrà scontare per tutta la vita perché non si torna indietro.

L'abbraccio finché non si quieti, le chiedo di raccontare cosa avrebbe voluto dire a quel bambino mai nato, tra i singhiozzi parla fino ad abbandonarsi ad un colloquio solitario con lui, poi mi chiede di andare con lei in Chiesa e nel silenzio scaturisce una preghiera per quella piccola anima a cui lei chiede perdono. Adesso Chiara è tirocinante presso uno studio legale e si occupa dei diritti dei minori.

Carlotta vive in un piccolo paesino in campagna con la nonna perché i suoi genitori lavorano tutto il giorno e non possono stare con lei. E' una ragazzina magra e timida e le sembra sempre di disturbare, tanto che quando entra nei posti chiusi la vedo camminare lungo i muri per non essere notata. I suoi genitori l'hanno protetta fin da piccola e anche la nonna non la fa uscire di casa per paura che le possa succedere qualcosa. E' figlia unica e in famiglia si organizzano in modo che qualcuno la vada a prendere sempre a scuola (che sta a un chilometro da casa) che qualcuno l'accompagni e che lei non esca mai di casa oltre ai confini del giardino. Vorrebbe tanto avere degli amici ma non se la sente di invitare i suoi compagni di classe dalla nonna perché ha paura di arrecarle disturbo. Ma allo stesso tempo non può neppure frequentare le attività di musica dopo scuola perché nessuno la può accompagnare e da sola non la mandano.

Mi dice che da anno scorso è dimagrita dieci chili e che ha avuto delle gastriti molto forti, mi guarda e mi chiede con gli occhi profondi “secondo lei può essere che è perché sto tutto il giorno da sola che mi fa male lo stomaco?”, “i miei genitori non si fidano tanto di me e non posso uscire fuori io vorrei stare con i miei compagni di classe loro si vedono al pomeriggio, nelle gite giocano a pallavolo ma li vedo solo a scuola e capisco benissimo che loro un po' mi evitano io sono quella con i genitori strani e che non esce mai”.

Le dico che se Maometto non va alla montagna allora la montagna andrà da Maometto, ma la montagna va smontata un pezzetto per volta. Carlotta comincerà ad invitare alcuni compagni a casa della nonna, pochi per volta superando la paura di non disturbare, la prima settimana due, poi tre poi quattro così via, alla fine dell'anno scolastico ha come obiettivo di organizzare una festa di fine anno a casa sua.

Nei mesi successivi ha conosciuto meglio i suoi compagni di classe, ha ripreso i chili persi e non avuto più mal di pancia tanto che i suoi genitori si sono tranquillizzati e adesso va a scuola da sola.

Tra le righe di queste storie, simbolicamente rappresentative delle tante differenti situazioni incontrate, se pur constatando la grande differenza di bisogni e di contesti, possiamo fare un po' di teoria ed individuare alcuni importanti capisaldi.

Orientare non vuol dire semplicemente suggerisce una scuola oppure un lavoro, ma cercare di individuare la direzione verso cui una persona sta andando e se è adatta a lei. Cioè confrontare le prospettive che le si propongono di fronte con il suo “baricentro”¹⁶.

Le soluzioni non sono mai soluzioni ma percorsi; se così non fosse le persone non riuscirebbero a crescere ed a diventare autonome ed indipendenti. Ovvero dobbiamo offrire alla persona aiuto per capire e per vedere la soluzione, e magari a volte spiegare il modo in cui raggiungere un obiettivo, ma poi è la persona a dovere trovare la volontà di scegliere e l'energia di seguire una strada.

¹⁶ Questo tema verrà ripreso a proposito del bilancio delle competenze nel prossimo capitolo.

Le soluzioni sono sempre da trovare nel contesto e su di esso vanno costruite, senza obbligazioni teoriche ma restando vicini alle necessità di crescita della persona, cioè lo sviluppo armonico della sua personalità e parallelamente alla realtà circostante alla persona, Masini (2001, *Dispersione e orientamento nell'Obbligo Formativo*, Provincia di Arezzo) sottolineava come fosse necessario “contestualizzare l'orientamento al territorio e alle situazioni ambientali”.

Le “soluzioni” offerte, cioè gli orientamenti dati, devono essere coinvolgenti ma mai condizionanti. Come scrivevo alcuni anni fa l'orientatore è una meteora che offre una provocazione ed un nuovo modo di vedere le cose, ma che scorre via lasciando libera la persona di prendere le sue decisioni.

Le persone che attraversano momenti di disagio hanno sempre bisogno di una persona esterna che offra loro un “orientamento”. Corrispondere ai bisogni di un giovane significa dunque in primo luogo l'accettazione del nostro ruolo di Adulto-guida, a cui i ragazzi hanno bisogno di appoggiarsi, alcuni in contrapposizione, altri in condivisione, comunque sempre con fiducia¹⁷.

La fiducia si può ottenere solo quando si dimostra di comprendere davvero ciò che le persone stanno vivendo.

Cos'è dunque l'orientamento?

Orientare: dal vocabolario della lingua italiana “situare in una certa direzione avendo riguardo dei punti cardinali”. Cosa implica fare questo? Innanzitutto prendere in considerazione dei punti cardinali. In secondo luogo trovare la nostra posizione rispetto ad essi, infine posizionarci come riteniamo più opportuno rispetto alle nostre volontà, interessi, motivazioni ecc. Cosa dunque richiede? La conoscenza dei punti cardinali, la conoscenza di sé, la competenza nell'utilizzare magari strumenti utili per l'azione che vogliamo svolgere.

Così è l'orientamento geograficamente inteso, ma così è anche l'orientamento scolastico, professionale o il counseling di orientamento.

Una persona per orientarsi bene nella vita deve sapere quali sono i punti cardinali con cui deve confrontarsi (che possono essere soggettivi come i valori ma che sono anche oggettivi come la necessità di lavorare e di trovare lavoro in un determinato contesto sociale, giusto o sbagliato che sia, migliore o peggiore), deve poi sapere chi è e in che posizione è situato rispetto ad essi, e deve infine sapere che posizione vuole raggiungere e che strada percorrere. In tutto questo deve, o magari può, supportarsi dell'utilizzo di alcuni strumenti utili a meglio acquisire queste consapevolezza. Negli scouts usavamo la bussola, o magari più romanticamente le stelle, nel lavoro di oggi usiamo un bilancio delle competenze o altri strumenti affini.

Il punto essenziale è che comunque nel momento in cui ci vogliamo orientare abbiamo bisogno di qualcosa (il faro delle navi, la luna, le stelle) o qualcuno (un amico, un fidanzato/a, un Counselor) che ci offra non tanto una determinata direzione, ma un'idea da cui aprire una riflessione e una valutazione. O magari una provocazione che ci faccia porre dei dubbi.

Comunque, offrire qualcosa.

4. I processi di scelta: il cambiamento e l'orientamento

Imparare a scegliere vuol dire imparare ad essere consapevoli di ciò che si potrà ottenere e di ciò che sicuramente si perderà. Parallelamente, vuol dire sapere bene fin dove si può arrivare ed essere consapevoli del percorso da effettuare. Nella bilancia della scelta, perché questa possa quanto più possibile essere sensata e consapevole devono starci le passioni, le ambizioni, i desideri ma anche le oggettive capacità e disposizioni, le possibilità legate ai contesti. Scegliere la strada giusta per noi stessi vuol dire riuscire a costruire il percorso migliore secondo le nostre passioni, le nostre ambizioni, all'interno delle strade o delle direzioni che le possibilità ci offrono. Questo non vuol dire essere passivi ma semplicemente realistici rispetto alle condizioni. Consapevoli che con il tempo e la motivazione, e le scelte giuste, si potrà raggiungere cose mai sperate.

A) Scelta e cambiamento

¹⁷ Le persone che attraversano momenti di difficoltà o di disorientamento, come gli adolescenti, compreso quelli che “stanno bene” hanno sempre bisogno di percepire nell'altro di cui vorrebbero potersi fidare stabilità e sicurezza. E' perciò molto importante corrispondere da adulti alle aspettative di ruolo che i giovani proiettano su di noi. Sia che si aspettino da noi di essere professori, docenti, padri, madri, orientatori, fratelli, amici o colleghi di lavoro o superiori. Ogni qualvolta facciamo finta di scordarci di avere un ruolo e che l'altro da noi quel ruolo (coscientemente o inconsciamente, come gli insegnanti maschi rappresentano i padri per gli studenti) si aspetta rinunciando alla nostra responsabilità e diventiamo fonte di disorientamento per l'altro. A meno che non sia l'altro ad averci confuso con qualcuno che passava di lì per caso!

In questa prospettiva è dunque necessario entrare nel merito dei percorsi di scelta che le persone effettuano, e dunque cercare di definire meglio cos'è una scelta.

Una scelta, una decisione in merito a qualcosa presuppone una valutazione e ad essa segue spesso un cambiamento. Soprattutto nell'ambito delle scelte esistenziali, ma anche professionali (del resto è possibile individuare la linea di demarcazione tra professione ed esistenza?), e soprattutto per ciò che riguarda la fase dello sviluppo e del sé, alla scelta di un percorso segue l'attuazione di un cambiamento.

Inoltre, una fase di scelta, esplicita o implicita che sia, segue le medesime fasi sia nel caso in cui sia una scelta di conferma del precedente o di disconferma. Pertanto la si può sovrapporre ad un percorso di cambiamento in cui le variabili in gioco sono il percorso stesso, la consapevolezza del percorso e solamente nei termini del risultato raggiunto la conferma o la disconferma (cambiamento) di una posizione o di un comportamento. O di un vissuto.

Ma cos'è il cambiamento? E perché ci interessa? Perché capire come le persone cambiano a seconda del loro temperamento ci permette di raccogliere preziose informazioni circa i suoi percorsi di scelta.

Prochanska e Norcross¹⁸ individuano un percorso composto di alcune fasi che caratterizza il cambiamento che ci fornisce utili strumenti. Le fasi (in numero di cinque) si distinguono in:

precontemplazione: fase di assenza di riconoscimento del problema;

contemplazione: fase in cui emergono dubbi e contraddizioni e causano spesso ambivalenze;

decisione: nota anche come *preparazione* o *determinazione*, è la fase in cui si comincia a cercare una soluzione al problema;

azione: la fase in cui si attua la soluzione in maniera istintiva e reattiva o a seguito di una razionalizzazione avvenuta nella fase di decisione

mantenimento: fase di consolidamento delle acquisizioni o di rinforzo delle precedenti scelte.

Le stesse, che nella proposta degli autori si susseguono all'interno di un processo di cambiamento che è comune a tutte le persone, sono a nostra opinione da considerarsi fasi elettive di un processo che assume posizioni di partenza diverse a seconda delle strutture di personalità ed è quindi il presupposto da cui iniziare a progettare il percorso di cambiamento.

Tipologia	Fase elettiva	Rischio di ricaduta ¹⁹
Analitico	Mantenimento	Basso
Pragmatico	Azione	Basso
Creativo	Contemplazione	Alto
Emozionale	Precontemplazione	Alto
Plastico	Precontemplazione	Alto
Percettivo	precontemplazione, mantenimento	Basso
Relazionale	Azione, mantenimento	alto

Altro fattore da tenere in considerazione nella progettazione del cambiamento è il rischio di ricaduta, che impone modalità diverse di ancoraggio delle acquisizioni.

B) *I percorsi di cambiamento e i bisogni educativi.*

Analitico. Ha bisogno per poter intraprendere un percorso di cambiamento di un'iniziale tranquillizzazione poiché è in continua ansia legata al suo bisogno di mantenimento dello status quo. Dunque il suo percorso comincia con la tranquillizzazione (mediante una prima fase di coinvolgimento e poi di preparazione del percorso) portandolo nella fase di contemplazione, di nuovo preparazione (questa volta all'azione, non più alla contemplazione), azione. A questo punto rientra in una nuova fase di mantenimento, con bassissimi rischi di ricaduta.

Pragmatico. L'attivo parte invece da una continua fase di azione ed ha quindi bisogno di un blocco iniziale che lo faccia fermare e spostare in una fase di precontemplazione da cui riprendere poi il percorso originario delle fasi. Anche qui il rischio di ricaduta è molto basso se l'azione ha dato buoni risultati.

¹⁸ J. Prochanska, J. GC. Norcross, *Systems of Psychotherapy: Transteoretical Analysis*, Brooks-Cole Publishing Company, 1999.

¹⁹ La fase di ricaduta è secondo me da considerarsi esterna al processo e non esattamente riferibile ad una tipologia. Anche perché è comunque conseguente ad un cambiamento e quindi non può essere considerata una fase elettiva.

Il creativo. Partendo da una fase di eccessiva contemplazione il creativo si blocca ad osservare ed ha quindi bisogno di un incoraggiamento all'azione e, ancor di più (visto che è facile coinvolgerlo in una impresa creativa e dinamica) ha bisogno di sostegno e tranquillizzazione nella fase subito successiva di mantenimento perché si possa evitare l'altissimo rischio di ricaduta dovuto al suo continuo rivalutare le scelte effettuate. Ha bisogno che qualcuno lo disponga di un sistema di ancoraggio dell'apprendimento altrimenti rischia di perdersi in mille nuove evoluzioni non necessariamente utili se non a volte dannose.

L'emozionale. Si parte da una fase precontemplazione. Dunque ha bisogno di essere in primo luogo rimproverato acciocché passi ad una nuova fase di azione. Ha già cambiato ma deve adesso andare in profondità e dunque tornare ad una fase di contemplazione che gli dia speranza di mantenimento e allontani il rischio di ricaduta che, anche per lui, è molto alto.

Il plastico. La sua grande capacità di mediazione e di adattamento, è dovuta alla quasi assenza di una fase di azione, come se rimanesse chiuso dentro un processo di precontemplazione, contemplazione, decisione e seguente demotivazione che lo riporta in una fase di mantenimento costante. Necessita di stimoli che lo spingano a diminuire le sue fasi di contemplazione e a rivolgere le sue energie all'azione, per poterne vedere i risultati.

Il Percettivo. Ovviamente deve innanzitutto essere incoraggiato ad rendere reale la sua riflessione (contemplazione) e quindi, con estrema semplicità, a preparare la sua azione (preparazione). A questo punto può agire, è però importante che ci sia garanzia di successo (altrimenti sprofonderebbe di nuovo nella precontemplazione), dunque il passo deve essere sicuro e breve. Al contrario che nel caso del plastico (che a causa della sua capacità di adattamento tende a lasciarsi condizionare e a demotivarsi), il rischio di ricaduta è piuttosto basso.

Il Relazionale. Parte da una fase di furiosa e ansiosa azione. In primo luogo deve essere quindi tranquillizzato mediante la gratificazione perché la smetta di cambiare per gli altri (portandolo in una fase di contemplazione). Se si riesce a saziarlo, si può passare alle fasi successive che per lui devono essere: contemplazione, decisione e azione cosicché non ci sia ricaduta nella sua agitazione scomposta.

C) Modalità di apprendimento e percorsi di cambiamento.

E' infine importante osservare che le fasi previste da Prochanska (precont./ contemplazione/ preparazione/azione/ mantenimento) sono da integrarsi con le modalità dell'apprendimento (cognitivo e comportamentale). Pertanto l'apprendimento cognitivo è da legare elettivamente alle prime tre fasi, quello comportamentale alle successive. Si deve comunque sottolineare che in entrambi i casi sono presenti tutte le fasi anche se quelle non "elettive" si presentano in forma incosciente o comunque non formalizzata.

Ad alti livelli di apprendimento (cioè comprensivi di entrambe le modalità) tutto il processo è da auspicarsi che possa essere cosciente.

Infine, il tutto si può di nuovo legare alle tipologie:

tipologia:	mod. apprendimento	Fasi "coscienti" o "scelte"
Analitico	Comportamentale/cognitivo	Tutte
Pragmatico	Comportamentale	Preparazione, Azione, mantenimento
Creativo	Cognitivo	Contemplazione, Preparazione, Ricaduta
Emozionale	Comportamentale	Azione e decisione
Plastico	Comportamentale	nessuna
Percettivo	Cognitivo	Contemplazione, mantenimento
Relazionale	cognitivo	Azione, contemplazione

D) Come si sceglie?

Il processo di scelta, per quanto sia universalizzabile nelle sue definizioni teoriche, diventa nella pratica un percorso individualizzabile rispetto alle specifiche debolezze e fascinazioni e agli specifici percorsi cognitivi. Pertanto si modula a seconda delle tipologie in percorsi concettualmente differenti che ne rappresentano la peculiarità.

Per il logico, la scelta è di per se oggettiva e legata all'ambizione. Ha bisogno però di cogliere la flessibilità nella progettazione e di capire il senso del fascino che in lui smuovono lavori come l'animatore di un villaggio turistico o il PR di una discoteca. Altresì deve imparare a capire che, nel caso in cui scelga per seduzione verso qualcosa che non possiede, sarà per lui davvero difficile imparare e condurre con successo un lavoro di continua relazione con gli altri.

Per l'attivo invece la scelta è tempestiva, reattiva e risolutiva. Troppo spesso frettolosa e non sufficientemente informata delle sfumature di significato che possono essere presenti. Pertanto, imparare a scegliere bene per questa persona vuol dire approfondire la riflessione, accettare quella che ai suoi occhi appare come una perdita di tempo, e lasciare un po' a sedimentare gli eventi, i vissuti.

Il creativo non sa mai scegliere, è troppo attratto da tutto. Per lui il processo di scelta comincia dalla presa di coscienza di non poter seguire tutte le sue passioni. Dovrà selezionare imparando ciò che gli fa bene e ciò che gli fa male. Sarà attratto da lavori umili, di contatto, vedendone il fascino senza riuscire a vederne la realtà effettiva. L'archeologo non è Indiana Jones, è uno studioso che passa molte ore in biblioteca ed in archivio .. il panetterie non svolge un servizio sociale, impasta il pane 10 ore a notte, e lo vende. Ha bisogno di essere portato in terra, allora saprà vedere la sua strada.

L'emozionale invece sogna di diventare un grande manager famoso, macchine di lusso, "bella gente"...oppure di diventare calciatore. Scegliere per lui vuol dire approfondire le sue intuitive capacità. Non basta allenarsi per giocare bene a calcio, non basta essere simpatico e piacevole per diventare avvocato. Prendere un po' di tempo e guardare prima di scegliere in profondità le cose. Ascoltare e cominciare a fare ordine in se stesso e con gli altri.

Il plastico deve imparare a semplificare. Poi a reagire, credendo in sé. La sua mente vola e va oltre le cose, fino a renderle castelli insormontabili con l'unica, inevitabile soluzione dell'abbandono dell'impresa. Che nel frattempo non era neanche iniziata. Va provocato, punzecchiato fino ad imporgli di alzarsi dal divano. Ormai sei in piedi.. cammina. Oppure rasserenato circa i suoi minimi impegni. Semplici e ripetitivi.

Il percettivo sceglie molto, è estremamente selettivo, ma sceglie con un grosso errore di fondo. Sceglie mettendo nella bilancia solo sé stesso, le sue paure la sua sfiducia. L'assolutezza dei suoi vissuti a-temporali. Deve capire che i suoi soggettivi vissuti sono importanti, ma non sempre oggettivi. Deve imparare a non essere autoreferenziale, a confrontarsi, a tradurre in pratica ciò che si muove dentro. Allora comincerà a trovare la sua strada e saprà sempre ciò che tiene e ciò che perde.

Per il partecipativo la scelta è difficilissima, spesso sceglie per affetto o per imitazione. E' confuso dai mille legami che lo intrecciano. Comunque rischia di perdersi. La capacità di scegliere per affetto, di aver cura è la sua forza. Non l'aver cura di Mario. Dunque deve capire ciò che per lui è importante, e che lui è importante per questo, anche se gli sembra di avere meno fascino, carisma, e di non sapere di niente. Non saprà di niente fintanto che continuerà a inseguire il carismatico di turno, o l'affascinante creativo.

E) *Altri modelli di scelta*

A questo punto ritengo opportuno presentare, se pur in maniera non approfondita alcuni altri lavori effettuati in relazione ai processi di scelta e all'orientamento professionale e metterne in luce le analogie e le differenze.

Peterson²⁰, nel suo modello logico, definisce infatti cinque grandi processi di reazione di fronte ai momenti di scelta, che si attuano sequenzialmente, ma che a mio parere sono riferibili solamente ad alcune strutture di personalità come l'analitico, il creativo e il pragmatico, ma hanno a che fare molto poco con la realtà dei cambiamenti che spesso sono reazioni casuali a situazioni date e non volute oltrechè essere spesso del tutto impliciti.

Una prima fase di presentazione del problema, una sorta di "presa di coscienza", una fase di analisi del problema, una di sintesi e di costruzione di ipotesi predittive, una di valutazione che porta poi all'ultima fase di esecuzione.

Mullet²¹ invece ci fornisce un'altra chiave interpretativa che si occupa di individuare non tanto il processo interno e personale di scelta ma i criteri mediante i quali sovente scegliamo o possiamo "scegliere di scegliere", e quindi quelli che potremmo definire i "comportamenti decisionali" riferiti all'oggetto della scelta.

La *Regola di Massimizzazione* spinge infatti il soggetto ad optare per soluzioni che massimizzano il valore dell'attributo minimo cercando le soluzioni più omogenee e complessivamente migliori.

La *Regola congiuntiva* porta l'attenzione invece sulle aspettative del soggetto e sulla corrispondenza con esse, se pur sempre restando in un'ottica di massimizzazione.

²⁰ Cfr. Peterson G.W., Sampson J.P., Reardon R.C., *Career development and services: a cognitive approach*, Brooks-Cole, Pacific Grove, 1999.

²¹ Cfr. Mullet E., Barthelemy J, Duponchelle L., Munos-sastre M.T., Neto F., *Decision choix, jugement, orientation*". In *L'orientation scolaire e professionnelle*, n°25, 1996.

Infine la *Regola lessicografica* si struttura su un metodo maggiormente analitico di riflessione valutazione di ogni aspetto dell'opzione partendo dalle caratteristiche più interessanti.

Per quanto questo modello²² ci presenti i processi ed i motivi per cui scegliamo un'opzione o un'altra, non ci aiuta dal punto di vista della crescita del soggetto.

Risulta invece interessante citare il lavoro di Arroba²³ che definisce sei stili decisionali molto vicini al modello che sto mostrando e che per semplicità esplicativa riconduco alla seguente tabella:

Stile decisionale	Idealtipo
Logico: in cui il soggetto valuta freddamente ed oggettivamente la situazione preoccupato dalla soluzione del problema	Analitico, Creativo, Pragmatico
Cieco; in cui la decisione viene presa in fretta e senza particolari sforzi di obiettività. Reattivo.	Pragmatico, Partecipativo
Esitante: si rimanda continuamente la decisione	Plastico, Creativo.
Emotivo: in cui le preferenze sono relative al piacere soggettivo ed ai propri sentimenti	Emozionale, Relazionale
Accomodante: la scelta è conforme all'ambiente ed al gruppo di riferimento, per comodità o per affetto.	Relazionale,Plastico
Intuitivo ²⁴ : la scelta è istintiva e "di pancia", il soggetto ne sente la necessità e non può non eseguirla, pur non sapendone spiegare il motivo	Percettivo

Ovviamente le corrispondenze sono da considerarsi relative esattamente come la distinzione degli idealtipi; si considerino pertanto come stili propri di certe dinamiche e stili comportamentali ma potenzialmente utilizzabili da chiunque, come dimostra del resto lo stesso Arroba.

A questo modello possiamo affiancare Harren²⁵ che distingue tre modelli: *intuitivo*, *razionale* e *dipendente*, che possiamo considerare come contenitori in cui inserire gli altri sei, così suddivisi:

stile intuitivo: emotivo, intuitivo e cieco;

stile razionale: logico ed esitante;

stile dipendente: accomodante.

²² E del resto come tutti i modelli di tipo prescrittivo, nel merito dei quali non si apre una riflessione poiché centrati come quello di Mullet su altri aspetti dei percorsi di scelta.

²³ Op.cit. 1977.

²⁴ Non si sovrapponga l'utilizzo di questa parola al processo cognitivo più volte presentato in questo testo come caratteristica dell'idealtipo creativo.

²⁵ Presentato da Buck e Daniels, in *op. cit.*, 1983.

CAPITOLO 3 ORIENTAMENTO E CONSULENZA DI CARRIERA

1. Dal curriculum vitae al lavoro passando per la ricerca attiva.

Nel mondo dell'orientamento esiste una realtà di cui solitamente non si occupa chi pone l'attenzione sugli aspetti educativi e formativi. Un Counselor di orientamento deve sapere che a volte è necessaria per la persona disorientata anche l'informazione, apparentemente spicciola e banale, intorno ad alcuni importanti mondi limitrofi a quello dell'orientamento e del lavoro: la selezione del personale ed il mondo dei colloqui e della ricerca attiva del lavoro; la struttura formativa universitaria e non dello stato italiano e dunque le opportunità presenti nei territori; i processi di scelta individuale; i parametri di valutazione delle realtà professionali.

Mondi questi, sovrapposti e solo teoricamente definibili e contenuti nella realtà dell'orientamento che si esprimono nella pratica di un orientatore in bisogni informativi e di apprendimento di modelli teorici e di modi di fare.

Vediamoli in maniera più approfondita, senza scadere in inutili trattazioni compulsive ed iper-analitiche ma cercando di sintetizzarne i contenuti utili e portatori di senso.

Nella pratica della presa di decisione e dell'investimento verso una carriera ognuno di queste dimensioni da sola è insufficiente, solo intersecate permettono di trovare riscontri e risultati nei propri progetti di vita. Prima di approfondirli vale però la pena riflettere su quello che nel mondo dell'orientamento viene chiamato "progetto di vita".

2. La costruzione di un progetto di vita.

Espressione abusata e svilita, il "progetto di vita" pare per lo più essere un protocollo burocratico di intervento piuttosto che un nome per definire qualcosa di ben più ampio.

Culturalmente, nel mondo dell'amministrazione e della burocrazia, non avere un chiaro progetto di vita pare essere l'unico problema dei giovani o delle persone "disorientate". Ormai con questa espressione pare aver preso il posto di quella vecchia formula del dopoguerra che era il "sistemarsi".

Cambiano i nomi, restano i problemi.

E' dunque il caso di iniziare a parlare del senso di un progetto di vita, prima di riempire con questa espressione formulari, database regionali e libri sull'orientamento e sulla pedagogia.

Iniziamo con il dire che un progetto di vita è sempre e necessariamente deve essere relativo; esso è una soluzione possibile e verosimile costruita sulle informazioni che possediamo ad un determinato momento della nostra esistenza, domani o tra un mese potremmo aver cambiato i nostri desideri oppure potrebbe essere sostanzialmente differente la realtà intorno a noi.

Diciamo poi che essendo però un senso vocazionale di carriera e dovendo esso rispecchiare non semplicemente un mestiere da svolgere esso non può che essere assoluto.

Unica risoluzione possibile di questa dicotomia è comprendere come l'assolutezza di un progetto di vita sia legata ai suoi aspetti sincronici ma come diacronicamente questa assolutezza sia variabile e relativa.

Considerando conseguentemente il progetto di vita come un'acquisizione di senso e di consapevolezza di sé e della realtà circostante, valida non tanto per le soluzioni che costruisce ma per i processi interni che attiva e di cui è al contempo frutto: la presa di contatto con se stessi che impone ma anche il forte principio di realtà che deve esserne anima.

Intorno a queste due direttrici si intersecano le dimensioni che andiamo a valutare e che compongono le variabili di sistema da cui scaturisce una scelta.

La ricerca attiva del lavoro.

Con questo nome si definiscono le tecniche ed i modi utili al reperimento di un incarico professionale, la stessa viene solitamente suddivisa in diversi momenti ognuno con i suoi obiettivi. Vale la pena sottolineare come un processo di ricerca attiva del lavoro sia dal punto di vista del counseling un processo di motivazione dell'utente, al fine di produrre in lui desiderio, individuazione di obiettivi e l'aumento delle energie interne. Pertanto deve rispecchiare in termini comunicativi e relazionali le caratteristiche necessarie allo sviluppo della motivazione: i modelli più usati sono frutto della ricerca Comportamentista e della PNL. Ad una fase di analisi del contesto e del sé si procede ad individuare mediante processi proiettivi ed immaginativi gli obiettivi e conseguentemente le strategie necessarie a raggiungerli. Dopodiché si passa a motivare all'azione l'utente.

Sovente si considera solamente la fase di attivazione senza farne ad essa precedere quella di analisi. Dentro questo processo si trovano differenti step di preparazione di analisi e di formazione della persona.

Il curriculum vitae: è la fase narrativa del processo motivazionale, cioè la ricostruzione della propria storia professionale. La ricostruzione del sé e l'espressione di ciò che si è appreso. Può essere compilato in formato libero o rispecchiando il format europeo[1]. In ogni caso deve rispettare le seguenti caratteristiche:

- Connesso alla posizione o incarico che si richiede (cioè è inutile scrivere che per due anni si è svolta la professione di baby-sitter se si richiede un posto per responsabile di magazzino merci, mentre è utile se si cerca un lavoro di contatto con il pubblico);
- Graficamente chiaro e leggero;
- Completo ma sintetico (soprattutto per chi ha già molte esperienze di lavoro), leggibile in 10 min.;
- Diacronico[2], cominciando a ritroso dagli incarichi più recenti o attualmente ricoperti;
- Deve far emergere un profilo complessivo del candidato già nella prima pagina;
- Contenere le professioni svolte: date (da quando a quando); luoghi; committenze, incarichi, mansioni effettive, nomine e tipologie di contratto;
- Contenere i titoli di studio (istruzione): tipo di diploma superiore; laurea/e con date e votazioni;
- Contenere i diplomi e le specializzazioni (formazione): ore dei corsi, qualifiche e competenze acquisite, ente erogante, luogo di svolgimento,
- Esprimere complessivamente le abilità e le competenze acquisite: trasversali (lingue, informatiche, relazionali) e specifiche del settore d'esperienza;
- Esplicitare gli interessi professionali e le preferenze (disponibilità allo spostamento ecc.);
- Può ad esso accompagnarsi una lettera di presentazione in cui specificare le disponibilità e gli interessi, oltre alle motivazioni rispetto alla tipologia di lavoro ricercata;
- Contenere tutti i dati utili per il reperimento del candidato (numero di telefono fisso e cellulare, indirizzo di casa ed e-mail ecc.);
- Contenere (per le professioni a contatto con il pubblico) fotografia;
- Deve essere firmato e autorizzare all'utilizzo dei dati personali;

Alla spedizione infine del C.V. (in formato cartaceo o informatizzato) si consiglia sempre di far seguire una telefonata onde accertarsi della ricezione e per chiedere un eventuale appuntamento.

La ricerca delle offerte e l'analisi del territorio sui cui muoversi: senza perdersi eccessivamente in meticolose e infinite analisi tecniche del mercato del lavoro, è bene imparare a raccogliere informazioni utili e pratiche sulle realtà professionali del territorio su cui abbiamo intenzione di muoversi. Leggere i giornali nazionali ed osservare le tipologie di pubblicità nei tabloid e nelle riviste, guardare le strade, le vetrine ed i negozi e parlare con le persone del posto sono utili metodi per avere idea delle opinioni che serpeggiano nel territorio. Senza prendere queste informazioni come dati certi ed assoluti ma utile base per l'interpretazione. Ricerche su internet sulle pagine dei comuni e delle province, oppure frequentare informagiovani e CPI (Centri per l'Impiego) ed infine, studiare le pagine gialle e l'elenco telefonico del territorio individuato per individuare le categorie e le sottocategorie professionali presenti, emergenti e la dislocazione dei servizi sono azioni semplici ed alla portata di chiunque ma veloci ed efficaci.

Il piano d'azione: a questo punto non resta che selezionare gli obiettivi. Una buona selezione, come altrove ho già scritto necessita la costruzione di un sistema di riflessione articolato che comprenda e dia il giusto peso a differenti fattori: ambizioni e passioni, obiettivi di vita (economici, valoriali, di soddisfazione o altro), potenzialità e disposizioni individuali, competenze e storia personale di vita e dunque contesto (storiografico, personale, familiare e territoriale). Conseguentemente agli obiettivi si deve poi "far la punta ai sogni", cioè cercare nella realtà in cui siamo inseriti la massima possibilità di espressione del sé. E dunque individuare con precisione e serietà (pur nella necessaria relatività inevitabile) i passi necessari alla realizzazione dei nostri obiettivi.

I colloqui di selezione e la promozione di sé: sono poche le cose da dire davvero importanti rispetto a questo tema; essenzialmente invito ad essere sinceri e trasparenti nei nostri obiettivi, ma non stupidi. Cioè a tutelare i nostri interessi ma anche a capire se ciò che ci stanno offrendo possa essere adatto al nostro progetto di vita. Poche tattiche e stratagemmi assertivi, tanta onestà e motivazione realistica.

L'offerta formativa.

Questo è un argomento in continua evoluzione, soprattutto a causa dell'instabilità governativa e ministeriale a cui negli ultimi anni siamo stati sottoposti, dunque richiede estenuante aggiornamento se visto nell'ottica dell'orientamento informativo. Da un punto di vista formativo invece diventa tutto più semplice. Perché una sola regola vale: a percorsi formativi a scarso investimento corrispondono scarsi risultati o la necessità conseguente di reperire lavoro tramite percorsi informali (reti familiari, conoscenze, appartenenze politiche) e dunque, dal punto di vista psicologico, all'apprendimento di tecniche di adattamento ed "accontentamento".

Flessibilità o specializzazione? Dipende dal tipo di professioni e di situazioni professionali a cui si punta. In ogni caso, meglio entrambe.

L'Università (trienni e bienni specialistici), le specializzazioni ed i Master di I° e II° livello, la formazione post-diploma privata o pubblica sono variabili da considerare non in termini assoluti ma a seconda delle possibilità e degli obiettivi: in ogni caso meglio fare scelte nette e chiare, le vie di mezzo di solito espongono a brutte sorprese.

3. Processi di scelta individuale.

Un punto essenziale di ogni percorso di orientamento è la comprensione dei processi individuali di scelta. Senza entrare nel merito dei differenti modelli di scelta che il mondo dello studio dei tratti di personalità ci offre e che ho già sviluppato in precedenti scritti vale la pena in questa sede spendere del tempo ad invidiarne il senso ed il significato e gli aspetti rilevanti intorno a cui scegliere.

In effetti con troppa superficialità molte volte ci limitiamo a "scegliere" tra una scuola ed un'altra oppure tra due mestieri; in realtà dobbiamo stiamo scegliendo un percorso, un impegno e soprattutto dei probabili risultati che hanno a che fare con differenti aspetti.

Scala di valori e priorità sono il primo step da valutare prima di scegliere. Non tutti i mestieri e non tutti gli ambienti garantiscono contesti simili o possibilità infinite. Facendo esempi estremi è ovvio non potersi aspettare un ambiente caratterizzato dal dialogo e dal confronto democratico dentro una caserma[3]. Se questo è un valore imprescindibile per una persona è automatico sapere che in un contesto militare starà stretta. Più sottile e difficile se usciamo da casi estremi e trasparenti è questo tipo di riflessione, ma non meno importante. Lo scarto tra i nostri valori e quelli del contesto in cui viviamo è un grande parametro di qualità dell'esistenza e della resa non solamente professionale. Nel necessario rispetto di tutte le soggettive e legittime differenze d'opinione e scale valoriali.

Il bilancio di competenze è invece un aspetto molto più pratico e semplice da affrontare. Essere consapevoli non solamente delle nostre potenzialità e passioni ma anche del nostro background di abilità e capacità apprese: il loro livello e la loro utilità, la loro spendibilità ed il loro valore nel mercato del lavoro.

In sostanza far sì che da scelte casuali si passi a scelte causali. Sapere cosa cerchi e sapere cosa perdi. Prestando particolare attenzione ad alcuni processi di "non scelta", ovvero processi preconsce di scelta per mancanza di alternative, anche se percepiti dal soggetto operante la scelta come preferenze reali.

1) Scelte per paura: sostanzialmente quando scegliamo l'opzione che meno ci intimorisce, anche se magari desidereremmo altre alternative che però ci appaiono non alla nostra portata. Scarsa stima di noi stessi, paura della competizione, mancanza di aggressività sono spesso la base di queste decisioni. Il cui prezzo paghiamo quando, ormai tardi magari per tentate di nuovo, ci accorgiamo che per limitare i danni abbiamo perso tutto.

2) Condizionamenti: quando pensiamo di non avere alternative, ma di poter solamente seguire il percorso che vediamo davanti. Non è mai così, come minimo possiamo tornare indietro! Quando accade questo, e ci sembra di dover sopportare perché "solo il sacrificio è ciò che dà qualità alla vita" o perché "tanto ci si deve abituare" prestate tanta attenzione: evidentemente c'è su voi un'oppressione o un condizionamento proveniente da ciò che vi ruota attorno (famiglia, amici, colleghi di lavoro, luoghi comuni, pregiudizi, ecc.)

3) Comodità: quando pensiamo di essere particolarmente furbi o strategici e non ci accorgiamo del prezzo che paghiamo per le nostre comodità, camuffiamo cioè a noi stessi la pigrizia o la paura con opportunismo che poi pagheremo a caro prezzo. Di solito, chi ti offre comode soluzioni ci guadagna molto di più di quello che sembra, e di solito chi è convinto di fare enormi affari spesso sta prendendo "pacchi". Per ottenere risultati ci vuole invece impegno e motivazione, anche se non serve necessariamente il sacrificio di sicuro serve la fatica.

La libertà ha il suo prezzo!

I tipi di lavoro: alcuni parametri essenziali

E' importante dunque sapere cosa chiedere al proprio mestiere. Ogni mestiere ha caratteristiche differenti del resto, ancor di più i mestieri non sono necessariamente come vengono descritti.

Per due fattori: perché i mestieri non sono più facilmente osservabili come nel secolo scorso quando per strada si vedeva cosa facesse il fabbro, il meccanico, il calzolaio ecc.; in secondo luogo perché riceviamo tante descrizioni di mestieri del tutto falsate e come minimo romanzate (dalla realtà delle fiction ad esempio: ammesso che il medico faccia ciò che fa il dottor House, sarebbe davvero un buon medico?)

E quanti poliziotti fanno la vita de "La Squadra" o anche del Maresciallo Rocca o del Commissario Montalbano?). Molto più seriamente conviene valutare tre essenziali indicatori ed incrociarli con le nostre aspettative, valori e tutto il resto.

La retribuzione è un primo indicatore di valutazione del lavoro. Quale sia in termini quantitativi (paga netta, n° mensilità, benefit, non costi: telefono, PC, buoni pasto e simili) e qualitativi (tipo di assunzione e conseguenze: TFR, pensione, numero di ore lavorate, malattia, ferie, tredicesima e quattordicesima oppure libere professioni). Dunque anche chiedersi se la retribuzione corrisponda alle nostre necessità economiche (criterio oggettivo, basta per vivere?) ed alle nostre ambizioni (criterio soggettivo, basta per vivere come voglio?) di tenore di vita (difficile andare a cena al ristorante tutte le sere con 1000, 00 euro al mese a meno che non paghi qualcun altro per noi).

La soddisfazione è il secondo criterio. E' ovviamente del tutto soggettivo, anche se è oggettivo che se aumenta la soddisfazione migliorano anche le performances professionali ed è più basso il rischio delle malattie professionali (*stress, burn-out* ma anche *mobbing*).

L'immagine è infine un indicatore di relazione con gli altri: immagine di sé ricevuta dall'esterno, immagine offerta e conseguente accettazione di questa immagine. Come mi vedo e mi percepisco e come vengo visto e percepito nel mio lavoro.

Tre valori che in ogni mestiere sono differenti, e che in ogni mestiere hanno maggior o minore importanza. Senza considerarne di migliori o di peggiori, cosa preferisce nel suo futuro Marco?

4. Applicazioni ulteriori dell'orientamento

Attraverso la consapevolezza sulle proprie disposizioni, capacità, ambizioni e sogni e sui meccanismi su cui si basano, attraverso la conoscenza del mercato del lavoro e del contesto territoriale d'inserimento, è anche possibile comprendere come l'orientamento non sia solo la scelta di un particolare ambito di lavoro ma anche di una posizione o di un particolare stile di leadership, di criteri organizzativi o di ambiti di lavoro e di professionalità.

I principali stili di leadership correlati alle tipologie sono:

1) *Leadership di organizzativa (Analitico)*: è uno stile di leadership centrato sul controllo, sulla funzionalità e sulla responsabilità. Il leader organizzativo è colui che con fermezza e decisione, se pur con saggia ocularità e diplomazia, ordina e struttura l'azione collettiva sentendosi responsabile degli eventi. Abbastanza freddo ed inespessivo, è affidabile e stabile. Tecnica e procedurale. Il suo rischio è di diventare decisamente oppressiva e/o ossessiva.

2) *Leadership motivante (Pragmatico)*: è uno stile centrato sulle dinamiche di attivazione, di produzione e sulla reattività primaria. E' uno stile deciso e istintivo, netto e determinato, instancabile. Il leader motivante trascina il gruppo nelle imprese e di fatto svolge la funzione del rompi-ghiaccio, instillando nel gruppo coraggio e fiducia per l'impresa. Difende il gruppo con forza. Può diventare uno stile intimidatorio

3) *Leadership creativa (Creativo)*: si caratterizza per una visione inventiva e creativa del gruppo e delle attività, riflessiva nella comprensione e acuta e geniale nelle soluzioni. Fortemente innovativa e brillante, carismatica è invece uno stile di leadership centrato sulle idee e sulla forza di queste. Fortemente ispirato ai valori della libertà, il leader creativo non dà incarichi ma raccoglie le libertà individuali e le riconosce e potenzia. Rischia però di diventare dispersiva e troppo blanda, aprendosi alle squalifiche interne ed esterne.

4) *Leadership coinvolgente (Emozionale)*: è questo invece uno stile decisamente carismatico e istrionico, narcisistico e centrato sulla figura del leader coinvolgente. Consensuale e seduttivo, il leader in questione conquista il gruppo come un suo pubblico, indirizzandone le energie e le azioni nelle necessarie direzioni, accendendo di passione e slancio gli animi del gruppo. Il maggior rischio è che dietro al carisma non si nasconda sostanza, lasciando spazio al suo interno a seduzioni per cui il fine reale del gruppo diventa la venerazione del leader.

5) *Leadership opportunistica (Plastico)*: è molto blanda e leggera, potremmo definirla a maglie larghe, ma osserva e indirizza le energie con sapienza e attenzione. Ottimizza gli sprechi di energie e mantiene fermezza e stabilità con bassi costi anche nei momenti di tensione. Il leader opportunistico è una sorta di rimbalsista,

non costruisce l'azione, ma la lascia evolversi dando qua e là aggiustamento e consigli procedurali e lasciando ampi spazi agli individui. Rischia però di diventare un'assenza di leadership, aprendosi a tutte le demotivazioni e le oppressioni da parte dei subordinati.

6) *Leadership invisibile (Percettivo)*: anche questo è un modello di leadership a maglie larghe, metaforicamente richiama all'immagine delle eminenze grigie delle organizzazioni. Si imposta sulla libertà d'azione dei componenti del gruppo, offrendo però canali e obiettivi in cui canalizzare le energie come nel caso della leadership opportunistica. A differenza di questa ha però l'attenzione ed il sostegno degli individui, ed un forte orientamento all'espressione e allo sviluppo delle individualità. Suggerisce e sostiene le azioni dei componenti, avvertendoli di eventuali rischi e di pericoli per il gruppo, percependo le intrusioni ed i nemici esterni ed interni. Al contrario, corre il rischio anch'essa di apparire come una non-leadership, di ottenere un basso consenso interno (poiché non coinvolgente) o di diventare istigante auto-distruttiva perché incapace di difendersi dalle oppressioni e dalle seduzioni o di non trasmettere fiducia al gruppo.

7) *Leadership affettiva-relazionale (Relazionale)*: l'ultimo modello, si centra infine sulle relazioni e sulle persone. L'obiettivo di tale leadership non è la gestione della produzione, dell'innovazione o la prontezza amministrativa e normativa ma l'affiliazione grupale e l'unità interna, nel rispetto delle differenze e nella valorizzazione dei comportamenti socio-solidali interni al gruppo o di collaborazione. Trasmette il senso di squadra e di team, unisce e affilia i componenti verso una dimensione affettiva e quasi familiare, riassorbendo le intemperanze e gli eccessi. E' dinamica e attiva, ma rischia di diventare invischiante e manipolatoria.

Le seguenti aree professionali rappresentano una possibile correlazione con gli idealtipi:

<i>Idealtipo</i>	<i>Aree professionali</i>
Analitico	Amministrazione – Burocrazia
Pragmatico	Imprenditoria, Sociale
Creativo	Scientifica – Ricerca, Formazione
Emozionale	Vendita, Pubbliche Relazioni, Spettacolo
Plastico	Diplomazia, Burocrazia, Amministrazione, Pubbliche Relazioni
Percettivo	Sostegno, servizio alle persone
Relazionale	Istruzione, Rapporti con il pubblico, Sociale

Le seguenti tipologie di mansioni professionali in area aziendale, da intendersi al di là delle aree professionali:

<i>Idealtipo</i>	<i>Mansioni professionali</i>
Analitico	Coordinamento e organizzazione, logistica
Pragmatico	Produzione, organizzazione, pronto-office, gestione imprevisti
Creativo	Innovazione e ricerca, Aggiornamento tecnico
Emozionale	Marketing, Commerciale
Plastico	Gestione obiezioni e clientela, logistica
Percettivo	Back-office, logistica
Relazionale	Customer-care, Customer satisfaction, addetto alla clientela

5. L'educazione degli adulti

La connessione tra orientamento e attività integrative apre la porta ad una riflessione complessiva sui processi educativi che riguardano l'intera vita della persona. I neologismi di *lifelong learning* (apprendimento che si svolge lungo l'intero arco della vita) e di *lifewide learning* (istruzione che abbraccia tutti gli aspetti della vita) introducono i concetti della complementarità dell'apprendimento formale, non

formale (senza certificati ufficiali) e informale (l'apprendimento nella vita quotidiana). Il processo innescato dalle attività complementari e dall'orientamento è una chiave di accesso al cambiamento della scuola, affinché contribuisca alla costruzione della *Società della Conoscenza*, termine che descrive l'obiettivo del cambiamento sociale con una portata pari a quella della rivoluzione industriale.

Le attività complementari introducono a nuovi saperi trasversali e l'orientamento serve ad accompagnare la persona nel corso della sua vita. Il compito attuale è comprendere, nel concreto, come possa realizzarsi l'istruzione e la formazione permanente delle nuove competenze di base menzionate nelle Conclusioni del Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000 (paragrafo 26): tecnologie dell'informazione, conoscenza delle lingue straniere, cultura tecnologica, spirito di impresa e *competenze sociali*.

Con la legge delega n.53 del 2003 l'obbligo scolastico e l'obbligo formativo vengono di fatto ampliati e ridefiniti nel diritto-dovere all'istruzione e alla formazione sino al conseguimento di una qualifica professionale entro il 18° anno di età. Priorità dell'Unione Europea, come ribadita anche dal Comunicato di Maastricht del 14 dicembre 2004, è la necessità di una maggiore cooperazione europea in materia di Vocational Education and Train (VET).

In relazione agli indirizzi dell'Unione europea, con l'Accordo sancito in Conferenza unificata il 2 marzo 2000, è stato avviato anche in Italia, il processo di riorganizzazione e potenziamento dell'Educazione degli Adulti.(EdA)²⁶.

La scelta di mettere al centro del lavoro di Prevenire è Possibile la progettazione, la formazione e l'insegnamento delle competenze sociali nato dall'osservazione della crisi relazionali nei gruppi, nelle famiglie e nelle istituzioni (enti, aziende, cooperative ...) ha trovato in questa direttiva la chiave di volta per realizzare fattivamente i progetti – obiettivo elaborati: la crescita evolutiva, il raccordo tra scuola, territorio e lavoro e l'educazione permanente.

La volontà di sostenere un modello di lavoro centrato sulle competenze sociali diventa pervicace quando, a fronte dei buoni intendimenti presenti nelle dichiarazioni e nei documenti prodotti dai vertici internazionali, si osserva un ripiegamento da parte delle amministrazioni locali su progetti con un respiro educativo affannato, con una minuscola attenzione al significato delle competenze sociali e con una maiuscola attenzione al sapere informatico o linguistico (proposto, spesso, con modelli obsoleti e, al contempo, bizantini). Il tutto ha avuto poi riscontro nella O.M 87/2004 riguardante i riconoscimenti dei crediti formali ed informali per il conseguimento di diplomi di qualifica o di stato.

La *Società della Conoscenza* è un progetto di politica sociale che si fonda su una molteplicità di saperi, non formali ed informali, non più trasmessi dalla famiglia, dalla comunità o dal gruppo di pari. Le competenze comunicative, relazionali e sociali sono un obiettivo raggiungibile solo se non ostacolato dalla burocrazie provinciali e regionali mosse, sovente, più dall'interesse di mantenere in vita enti ed associazioni "accreditate", distribuendo compensi e certificazioni, che dal costruire una cultura sociale diffusa tra le persone.

La scuola può essere, invece, uno dei principali protagonisti dell'elaborazione concreta di interventi volti allo sviluppo delle competenze sociali. Non è un caso che l'edificio scolastico sia quello maggiormente frequentato per i progetti di educazione degli adulti, in funzione dell'apertura della scuola alle molteplici esigenze del territorio (apertura impensabile solo fino a qualche anno fa, quando la scuola chiudeva rigidamente i battenti dopo le 14 pomeridiane, ad oggi ribadito dallo stesso ministro Fiorini e che fu un importante risultato della Direttiva 133).

Il processo di apertura della scuola, tuttora in atto, si è sviluppato attraverso la connessione tra educazione e didattica, tra orientamento e educazione permanente, tra formazione ed aggiornamento, tra cultura generale e contenuti disciplinari. La nuova impostazione dell'educazione permanente può appoggiarsi su questa cultura emergente che, seppur contrastata da atteggiamenti dogmaticamente tradizionalisti presenti in parte del corpo docente, non potrà non affermarsi. Del resto l'educazione degli adulti, anche qualora non la si riesca a comprendere come *lifelong learning*, comincia con l'orientamento post diploma attraverso: 1) la conoscenza di sé, l'immagine del sé e del proprio futuro; 2) esplorazione delle rappresentazioni e dei significati attribuiti all'esperienza lavorativa; 3) valutare le differenze tra essere studenti ed essere lavoratori; 4) orientarsi ad una

²⁶I principali soggetti del sistema dell'educazione per adulti (come riportati dal ministero della pubblica istruzione) sono: il sistema scolastico, il sistema regionale della formazione professionale, il sistema dei servizi per l'impiego, le reti civiche delle iniziative per l'educazione degli adulti, le infrastrutture culturali (biblioteche di EE.LL., musei, teatri...), le imprese, le associazioni (culturali, del volontariato sociale, del tempo libero, delle famiglie...), le università.

scelta ragionata sulla base delle risorse individuali; 5) partecipazione alle opportunità formative e lavorative nel mercato del lavoro nel tempo di attesa.

I progetti di orientamento post diploma sono già un primo passaggio verso politiche scolastiche integrate, che associano obiettivi sociali e culturali con gli argomenti economici del mercato del lavoro, in cui sono in gioco contenuti transdisciplinari. I progetti di educazione permanente non sono dunque staccati dalla dimensione scuola ma punti di un continuum educativo che assume, via via, specifiche forme e specifici obiettivi.

Dal punto di vista dello sviluppo delle competenze sociali è nata nella scuola l'espressione "*artigianato educativo*" come slogan che racchiude la lotta alla dispersione, il superamento del disagio, l'orientamento, l'educazione tra pari, la formazione ai genitori, lo sviluppo delle corrette disposizioni relazionali tra persone nell'impresa, la formazione al fare gruppo e alla capacità di inserirsi nei contesti di lavoro.

L'idea guida è che l'educazione degli adulti non sia solo il recupero di svantaggi scolastici, che ne è una componente, né solo esercizio di cultura o di ricerca per gli anziani (come nelle università per la terza età) ma anche formazione e orientamento ai diversi vissuti dei cicli della vita ed educazione alla costruzione di relazioni, di gruppi e di famiglie. Anche i temi più tradizionali, come il recupero e l'apprendimento di temi connessi ai normali percorsi scolastici, necessario sia nel caso della perdita della stessa alfabetizzazione che in quello dell'alfabetizzazione per gli immigrati, non sono nemmeno pensabili, e progettabili, se non all'interno di un impianto di conoscenza delle intelligenze e di connessione con le culture. Dal punto di vista dell'apprendimento esiste, infatti, una grande differenza tra adulti e giovani; i primi hanno forme mentali consolidate, correlate alle informazioni ed alle capacità cognitive che già possiedono. Al contrario dei giovani, le cui *formae mentis* sono ancora connesse al temperamento di base e le capacità vengono assimilate ed accomodate come componenti del sé, gli adulti debbono "riorientarsi" verso processi di conoscenza più astratti e fondati su competenze culturali. Il loro apprendimento di abilità richiede sempre sforzi metacognitivi (sapere ciò che fanno, quasi monitorare l'apprendimento). Al di là dell'accertamento delle competenze in ingresso, e del naturale orientamento verso uno studio personalizzato, l'apprendimento è un'occasione per ripensare più a fondo a se stessi ed al ridecidersi sul piano delle ambizioni conoscitive e culturali, rinforzando la stima di sé ed allargando gli orizzonti mentali.

L'educazione degli adulti, finalizzata ad una specifica fase della vita dell'adulto o a specifici problemi occorrenti, mette in gioco (in una ottica operativa e disciplinare) le seguenti aree: compensazione dell'insuccesso, pedagogia sociale, pedagogia speciale, educazione permanente, adattamento e sviluppo, educazione professionale ed educazione alle competenze, aggiornamento ed alfabetizzazione, anche informatica, con attività che, nell'ottica dello sviluppo delle intelligenze e della socializzazione delle culture, si articolano in linguistiche, storiche, scientifiche, logico matematiche, estetiche, musicali, spaziali, corporeo cinestetiche.

I bisogni di crescita del sé e delle relazioni ed il bisogno di significato possono trovare realizzazione, per competere contro le condizioni di diffusa solitudine e di difficoltà comunicativa, attraverso gruppi di incontro (momenti di gruppo di incontro nel mondo della vita quotidiana), gruppi di lavoro (modelli per la costruzione di esperienze positive di collaborazione) e gruppi di formazione (percorsi per l'espressione delle potenzialità). In tali contesti è possibile sviluppare sia i temi della comunicazione educativa sia quelli della relazione efficace.

I bisogni educativi, e di orientamento all'educazione, sono articolati in bisogni affettivi, bisogni di sviluppo della creatività e dell'ingegno, bisogni di identità, bisogni di gusto estetico e di senso, bisogni di pace, bisogni di sviluppo della sensibilità, bisogni di ruolo e di responsabilità. I metodi di lavoro relazionale con gli adulti vertono sullo sviluppo delle seguenti abilità: comprensione, disponibilità, dialogicità, riconoscimento della dignità umana, incontro, mediazione e complementarietà.

Un problema rilevante nell'incontrare gli adulti in formazione è quello dei loro valori, spesso cristallizzati in ideologie (politiche o religiose), e delle loro convinzioni (spesso ancorate a luoghi comuni, piuttosto che alla loro concreta esperienza). Ove si voglia che l'apprendimento, anche quello più di base, possa essere interiorizzato efficacemente, tali valenze debbono venire alla luce ed essere ricomprese per una apertura verso il nuovo.

Un metodo che da buoni risultati è motivare all'apprendimento partendo dalla costruzione della loro storia di vita. Il risultato raggiunto da una corretta autobiografia, finalmente organica nelle sue parti, nelle gioie, nei fallimenti e nell'esame del loro copione di base correttamente interpretato, è una conquista piacevole ed accrescente che offre il terreno su cui dialogare con altri e sentirsi più uguali. Il luogo dove le autobiografie trovano espressione sono i momenti di gruppo, che, nell'educazione degli adulti, debbono essere costruiti con particolare proprietà ed accuratezza.

Anche in questo ambito l'esperienza dei gruppi di incontro, di lavoro e di formazione in presenza e a distanza appare dunque indispensabile.

Progetti per educazione degli adulti

Il progetto si articola per contenuti secondo lo schema seguente:

1. Concetti di base

- 1.1. Teoria generale dell'educazione degli adulti
- 1.2. Educazione e cultura nell'uomo in divenire
- 1.3. Identità dell'essere adulto.

2. La pratica attuale dell'educazione degli adulti

- 2.1. Compensazione dell'insuccesso
- 2.2. Pedagogia sociale
- 2.3. Pedagogia speciale
- 2.4. Educazione permanente
- 2.5. Adattamento e sviluppo
- 2.6. Educazione professionale ed educazione alle competenze
- 2.7. Aggiornamento
- 2.8. Alfabetizzazione informatica

3. L'educazione degli adulti, sviluppo delle intelligenze e socializzazione delle culture

- 3.1. Linguistiche
- 3.2. Storiche
- 3.3. Scientifiche - logico matematiche
- 3.4. Estetiche
- 3.5. Musicali
- 3.6. Spaziali
- 3.7. Corporee - Cinestetiche

4. I bisogni educativi degli adulti

- 4.1. La crescita del sé e delle relazioni
- 4.2. Il bisogno di significato
- 4.3. Tipologia di bisogni educativi e orientamento all'educazione
- 4.3.1. Bisogni affettivi
- 4.3.2. Bisogni di sviluppo della creatività e dell'ingegno
- 4.3.3. Bisogni di identità
- 4.3.4. Bisogni di gusto estetico e di senso
- 4.3.5. Bisogni di pace
- 4.3.6. Bisogni di sviluppo della sensibilità
- 4.3.7. Bisogni di ruolo e di responsabilità

5. I contesti dell'educazione degli adulti

- 5.1. Il gruppo di incontro (momenti di gruppo di incontro nel mondo della vita quotidiana)
- 5.2. Il gruppo di lavoro (modelli per la costruzione di esperienze positive di collaborazione)
- 5.3. Il gruppo di formazione (percorsi per l'espressione delle potenzialità)
- 5.4. Caratteristiche ed indicazioni per la gestione dei diversi modelli di gruppo

6. La comunicazione educativa con gli adulti

- 6.1. Il confronto
- 6.2. L'incoraggiamento
- 6.3. L'insegnamento
- 6.4. Il coinvolgimento emotivo
- 6.5. La tranquillizzazione
- 6.6. Il sostegno
- 6.7. La gratificazione

7. Le relazioni educative con gli adulti

- 7.1. L'integrazione
- 7.2. La disponibilità
- 7.3. La dialogicità
- 7.4. Il riconoscimento
- 7.5. L'incontro
- 7.6. La mediazione
- 7.7. La complementarietà

Il corso si articola in 30 ore di lezione e 30 di laboratorio di gruppo.

6. Nell'obbligo formativo e nell'apprendistato

Questione a parte, risultano invece essere, le realtà degli apprendistati e dell'obbligo formativo²⁷. In esse l'orientamento assume connotazioni diverse perché meno direttamente connesso con una scelta scolastica che ormai, di solito, è irrevocabile nei giovani che vi si incontrano. In questi casi invece si deve orientare i giovani verso una consapevole ed efficace riflessione sul lavoro, sulle aspettative che in esso sono riposte e contemporaneamente svolgere una funzione di rimotivazione allo studio ed alla formazione personale (che può assumere anche la forma di precise scelte formative come corsi di formazione specifici per i settori).

Dal punto di vista metodologico in questo contesto si sovrappongono dunque le realtà scolastiche a quelle professionali rendendo il modello di intervento differente negli obiettivi, nei tempi e nei modi.

Negli obiettivi: è dunque necessario rimotivare e ricostruire un rapporto sano con nell'apprendimento, lo studio e la formazione oltreché ricostruire una personale motivazione dei singoli ragazzi coinvolti supportando i progetti con momenti di counseling individuale formali ed informali. Diventa inoltre essenziale recuperare le lacune formative e culturali di questi gruppi di ragazzi e dunque affrontare recuperi disciplinari. Gli obiettivi disciplinari sono i seguenti: matematica, scienze naturali, letteratura e lingua italiana, storia, lingue straniere, informatica, diritto del lavoro, mercato del lavoro, economia, storia dell'arte. Gli obiettivi di formazione trasversale e di orientamento invece: consapevolezza di sé, capacità di apprendimento, competenze relazionali, imprenditorialità.

Nei modi: le due differenti aree di obiettivi individuati impongono la messa in opera di un sistema che contemporaneamente offra orientamento individuale (counseling ai singoli, conseguente al bilancio di

²⁷ Per una esaustiva trattazione delle questioni inerenti all'obbligo formativo e all'apprendistato si rimanda anche alla lettura del volume di L. Barbagli, E. Mazzoni, *Prevenzione e Orientamento nell'obbligo formativo*, Provincia di Arezzo e prevenire è Possibile, Cerbara, 2004.

competenze supportato anche dall'analisi degli atteggiamenti professionali, degli stili di leadership e della biografia professionale dei ragazzi) e formazione disciplinare e laboratoriale in gruppo (la didattica laboratoriale è l'unica dimensione di apprendimento possibile in queste realtà giovanili chiuse e reattive al mondo della scuola da cui sono scappati). In questo tipo di interventi vengono erogati tutti i differenti tipi di laboratorio sopra descritti, proporzionati a seconda delle specificità del gruppo emerse. La formazione si offre solitamente nei locali delle scuole e viene gestita da un docente ed un tutor d'aula di "prevenire è possibile" supportati negli specifici disciplinari da esperti esterni provenienti ove possibile direttamente dal mondo delle professioni.

Nei tempi: la formazione erogata nei laboratori deve essere impostata in forma seminariale in giornate di 8 ore consecutive con cadenza settimanale. Queste giornate verranno suddivise in momenti laboratoriali differenti, a moduli di 4 ore per ciascuno. Di solito la normativa vigente impone un monte orario complessivo compreso tra un minimo di 120 ore ed un massimo di 240 ore annuali.

7. Il quadro normativo su obbligo formativo e apprendistato

Per introdurre l'attuale normativa nazionale sul sistema scolastico italiano è opportuno fare una breve sintesi della sua evoluzione a partire dalla Legge Casati (1859) al D. Lgs. attuativo della legge 53 (2004), tratto dal sito www.pubblica.istruzione.it:

Legge Casati	1859	Gratuità e obbligatorietà della scuole pubbliche elementari del grado inferiore. La legge è estesa gradualmente alle nuove annessioni dello Stato unitario	Il tasso di analfabetismo scende dal 78% del 1861 al 74% nel 1866
Legge Coppino	1877	Obbligo scolastico fino a 9 anni di età	Nel 1881 il tasso scende al 62%
Legge Orlando	1904	Obbligo scolastico fino a 12 anni d'età	Il tasso scende al 56%
Legge Credaro	1911	La legge dà un forte impulso al processo di scolarizzazione e stabilisce il passaggio allo Stato di gran parte delle scuole elementari	Il tasso di analfabetismo scende dal 37% del 1911 al 27,3% del 1921
Riforma Gentile	1923		Il tasso di analfabetismo scende nel 1931 al 21%
Legge n. 1859	1962	La legge istituisce la scuola media unica, che diventa gratuita e obbligatoria per tutti i ragazzi dagli 11 ai 14 anni	Nel 1961 il tasso scende all'8,3%
Legge n. 9	1999	Obbligo scolastico innalzato a 15 anni	
Legge n. 53	2003	La legge istituisce il principio del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione fino ai 18 anni d'età	Nel 2001 il tasso di analfabetismo scende dal 2,1 del 1991 all'1,2%
D. Lgs. attuativo della legge 53	2004	Avvio progressivo dell'innalzamento dell'obbligo scolastico a 18 anni	

Con l'entrata in vigore della L. 53/2003 viene abrogata la L. 9/99 e viene "assicurato a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni di età o, comunque sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età". Il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, è regolamentato con il decreto legislativo n. 76 del 2005. Poiché una più ampia e solida formazione di ogni

individuo si traduce in un vantaggio dell'intera società, questo diritto è anche un dovere, al quale non è possibile sottrarsi senza incorrere nelle sanzioni già previste nel caso di mancato assolvimento dell'obbligo scolastico. Resta in vigore l'art. 68 della L. 144/99 confermato dall'art. 2 della legge n. 53 del 2003 che configura l'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del 18° anno di età, o comunque sino al conseguimento di una qualifica professionale. Il D. Lgs. 76/2005: stabilisce che *“I giovani che hanno conseguito il titolo conclusivo del primo ciclo (licenza media) sono iscritti ad un istituto del sistema dei licei o del sistema di istruzione e formazione professionale fino al conseguimento del diploma liceale o di un titolo o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età”*

Repertorio Atti n. 660/C.U. del 19 giugno 2003 accordo Stato Regioni: La sperimentazione di percorsi integrati di istruzione e formazione professionale nasce con l'Accordo quadro del 19 giugno 2003, in attesa dei decreti attuativi della legge Moratti. Avvia una fase sperimentale di percorsi di istruzione e formazione professionale con azioni di prevenzione, contrasto e recupero degli insuccessi, della dispersione scolastica e formativa, e degli abbandoni. I percorsi coinvolgono le istituzioni scolastiche autonome e le strutture formative accreditate, consentono allo studente il passaggio dall'istruzione alla formazione professionale e viceversa, permettono di acquisire una qualifica professionale riconosciuta a livello nazionale e corrispondente almeno al secondo livello europeo (decisione del Consiglio 85/368/CEE[...]).

I destinatari dei progetti sperimentali sono tutti i giovani che hanno conseguito il diploma di licenza media inferiore e che non hanno ancora compiuto 18 anni alla data di inizio del percorso formativo. Negli anni 2003-2004 e 2004-2005 sono stati programmati percorsi integrati all'interno degli istituti professionali e artistici (IF e IP) e corsi di formazione biennali (PF). Per gli anni 2005-06 e 2006-2007 la sperimentazione è estesa anche ai licei e agli istituti tecnici. Tutti i percorsi dovranno avere termine entro e non oltre il 31/12/2008[...].

D. Lgs. n. 276, articolo 2, comma 1, lettera i) 10 settembre 2003: approvazione del modello di libretto formativo del cittadino. Il libretto consente di certificare i crediti formativi acquisiti durante il percorso formativo.

Il D. Lgs. 226/2005 (e allegati 19 ottobre 2005): definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni sul 2° ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione.

Legge 296/2006 (legge finanziaria 2007) nel comma 278, recita: L'istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età.

L'età per l'accesso al lavoro dal primo settembre 2007 è conseguentemente elevata da quindici a sedici anni [...]

comma 279: fino alla messa a regime di quanto previsto dal comma 278, proseguono i percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale [...]

D. Lgs. 22 agosto 2007: regolamento relativo all'obbligo di istruzione di cui alla legge 27 dicembre 2006, n.296, art. 1 comma 622.

Il Decreto Bersani 2007 prevede il mantenimento degli Istituti tecnici e professionali che sostituiscono gli attuali licei economico e tecnologico e la costituzione di poli tecnico-professionali (almeno uno per provincia) in cui convivono istituti tecnici, istituti professionali, strutture formative e gli IFTS (trasformati in "istituti tecnici superiori).

Nelle linee guida per l'orientamento della politica e dell'azione dell'Unione europea. *“L'obiettivo del Memorandum consiste nel dare l'avvio ad un dibattito su scala europea su una strategia globale di attuazione dell'istruzione e della formazione permanente a livello sia individuale che istituzionale, in tutte le sfere della vita sia pubblica che privata[...]*” cfr Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente - Bruxelles, 30.10.2000 SEC(2000) 1832.

Attualmente il Ministro dell'Istruzione mantiene attiva la normativa in vigore regolamentata dai seguenti ordinamenti:

Il primo ciclo di istruzione si articola in due percorsi scolastici consecutivi e obbligatori: la scuola primaria, della durata di cinque anni; la scuola secondaria di primo grado, della durata di tre anni

Il secondo ciclo si costituisce nell'accesso alla scuola secondaria di secondo grado, di diversa durata. Al secondo ciclo di istruzione si accede all'età di 14 anni, dopo il superamento dell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo. Dall'anno scolastico 2008-2009 è previsto l'avvio del secondo ciclo riformato. Attualmente esso funziona secondo il precedente ordinamento.

Questo segmento dell'istruzione è articolato in percorsi formativi differenziati e di diversa durata, e distinti in: Licei, Licei artistici e istituti d'arte, Istituti tecnici, Istituti professionali.

La durata del corso di studi nei licei e negli istituti tecnici è di cinque anni, al termine dei quali e attraverso un esame di Stato si consegue un diploma di valore legale.

Nel solo liceo artistico il ciclo di istruzione si completa in quattro anni. Per gli studenti che, da questo tipo di scuola, intendano proseguire gli studi presso le Università o l'Alta Formazione artistica, musicale e coreutica è prevista la frequenza obbligatoria di un anno integrativo.

Negli istituti professionali il corso di studi è articolato in un triennio più un biennio. Al superamento degli esami dopo il terzo anno, si consegue una qualifica che costituisce titolo per l'ingresso nel mondo del lavoro. E' facoltà dell'alunno completare il ciclo di istruzione con la frequenza del quarto e quinto anno. Al termine del biennio, previo superamento di un esame di Stato, si consegue un diploma con valore legale.

Per l'anno scolastico 2007/2008 dunque i giovani nati dal 1993 in poi devono obbligatoriamente rimanere nel circuito dell'istruzione fino alla seconda classe:

devono restare in formazione fino a 18 anni o almeno fino al conseguimento di una qualifica triennale o un diploma;

devono scegliere come proseguire gli studi secondari facendo riferimento alle opportunità di sempre, rappresentate dagli Istituti liceali, tecnici e professionali;

possono scegliere – all'interno degli Istituti professionali di Stato o degli Istituti di Istruzione Artistica – il canale dei percorsi integrati di istruzione e formazione professionale;

possono scegliere solo dopo la frequenza di due anni di scuola secondaria e il compimento del sedicesimo anno di età, un passaggio ai corsi di formazione riconosciuti dalla Regione attraverso la Formazione Professionale (Sperimentazione, FSE) o un inserimento al lavoro con contratto di apprendistato.

L'apprendistato è la terza strada per assolvere al diritto/dovere all'istruzione ed alla formazione professionale, con la nuova legislazione si può accedere al mondo del lavoro solo dopo aver frequentato due anni di scuola superiore. E' finalizzato al conseguimento di una qualifica professionale, la durata massima prevista è di tre anni. Nel rispetto di criteri e principi stabiliti dal D.legs. n. 276/03 le Regioni hanno il compito di regolamentare i profili formativi e definire il monte ore di formazione, esterna od interna alla azienda necessaria per il conseguimento della qualifica professionale. La definizione delle modalità di erogazione della formazione aziendale è affidata ai contratti collettivi di lavoro (a livello nazionale, territoriale o aziendale) nel rispetto degli standard generali fissati dalla Regione.

Per agevolare l'assolvimento del diritto/dovere sono stati individuati dei tutor che lavorano presso i Centri Territoriali per l'Impiego dislocati nelle provincie italiane. Il tutor assiste i giovani nel loro percorso fuori dalla scuola, orientandoli e sostenendoli nelle loro scelte formative, è tenuto ad attivarsi sia direttamente, sia coinvolgendo altri operatori ed altri Servizi, per garantire a tutti gli adolescenti l'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione.(vedi Manuale operativo ISFOL 2000; *L'accompagnamento al successo formativo: strategie e modelli operativo dei Centri per l'Impiego*, ISFOL 2006).

8. Progetto di ricerca per la realizzazione di nuove didattiche e nuove motivazioni negli apprendisti dell'obbligo formativo: il modello di "Prevenire è possibile"

A seguito delle progettazioni svolte dal 2001 al 2005 lo studio ha maturato una significativa esperienza nella gestione dei contesti di obbligo formativo (L. Barbagli, E. Mazzoni, *La dispersione e l'orientamento nell'obbligo formativo*, 2001) innovandone le metodologie didattiche e comunicative e la struttura organizzativa in collaborazione con la Provincia di Arezzo (in particolare con i Tutor per l'O.F del territorio su cui si è effettuata la sperimentazione - Casentino) e l'I.S.I.S. "E. Fermi" di Bibbiena (AR).

Il modello didattico impostato si centra sulla connessione con i mondi della vita dei ragazzi in O.F., costruendo sulle loro esperienze e peculiarità, sulle loro narrazioni, momenti di apprendimento disciplinare. Dal punto di vista della comunicazione e della gestione dei gruppi a livello di relazione e di trasmissione dei saperi si costituisce invece sul modello a tre elementi tipico della teoria della comunicazione elaborata dal prof. Masini: narrativa, dinamica, simbolica.

Il processo che presenta maggiori criticità è stato quello del rapporto apprendisti - scuola, conseguenza diretta delle relazioni oppostive precedentemente vissute dagli studenti. Tale rapporto negativo viene ulteriormente evidenziato dai termini scolastici utilizzati per descrivere le discipline dell'O.F. La principale acquisizione dalle rilevazioni effettuate e dai dati percettivi è stata la necessità di inventare processi di apprendimento che fossero meno scolastici possibile.

Si è dovuto inoltre ricostruire nei giovani incontrati i processi interni di motivazione non semplicemente allo studio ma in termini più ampi alla professione, alla auto-formazione, al desiderio.

La programmazione disciplinare ed i contenuti sono invece stati correlati alle caratteristiche e alle necessità differenti dei cinque gruppi (per un totale di circa 80 studenti nell'arco di un triennio di esperienza), pur mantenendo alcune aree imposte – definite *life-skills* - (orientamento e lavoro, inglese, informatica, matematica e scienze naturali, letteratura italiana, diritto del lavoro, educazione sessuale e all'affettività e prevenzione tossicodipendenza) hanno trattato in alcuni casi argomenti specifici leggermente differenti.

Le caratteristiche analizzate nelle interviste di ingresso sono state: livello culturale e disciplinare, origini sociali e provenienze (anche nazionalità), background sociale, contesto di lavoro, strutture di personalità e interessi.

I contenuti realizzati nell'O.F. sono stati:

1. *Formazione trasversale*: centrata su competenze desettoriali, trasversali ai differenti contesti organizzativi e produttivi. Sostanzialmente la formazione trasversale è finalizzata a rafforzare e/o consolidare le competenze che fanno leva sulle caratteristiche individuali affinché i soggetti possano affrontare con successo un mercato del lavoro fluido, incerto e poco prevedibile. Si tratta di accrescere e potenziare le abilità ed il bagaglio di risorse individuali implementabili nel contesto lavorativo e nei diversi momenti di crescita personale, sociale e professionale.

2. *Formazione tecnico-professionale*: centrata sull'acquisizione di competenze che costituiscono requisiti di occupabilità rispetto a settori/comparti, aree professionali e sono "trasversali" a diverse figure professionali; rappresentano da un lato la soglia minima necessaria ad accedere al mercato del lavoro di quel settore, dall'altro costituiscono requisito indispensabile per consentire la mobilità ed il mantenimento dello "status" di lavoratore delle persone.

3. *Formazione on the job*: centrata sull'apprendimento sul lavoro ed è finalizzata all'acquisizione, al miglioramento e al consolidamento di abilità tecnico-operative (competenze distintive). La formazione on the Job opera quindi a livello di singola impresa. Questa modalità di formazione-apprendimento è attivata in azienda, nella fase di effettivo svolgimento di compiti lavorativi e non in una sorta di laboratorio o simulazione.

Alcuni esempi degli argomenti trattati nelle differenti edizioni:

Area informatica: Word; Excell; Navigazione internet; Modalità fondamentali di funzionamento e utilizzo hardware e software; Masterizzazione di un Cd-rom e salvataggio file da disco fisso a dischetto o Cd-rom e viceversa; Utilizzo di apparecchiature tecniche (fotocamere, telecamere).

Area Matematica: Moltiplicazione e divisione; Potenze; Equazioni ed equivalenze; Sequenze di calcolo complesse e processi logici di risoluzione problemi dati.

Area linguistica (Inglese): Strutture grammaticali di base; Pronuncia e spelling; Presentazione di sé (Nome, età, caratteristiche fisiche e caratteriali, indirizzo); Vocabolario.

Area di sviluppo Identità personale: Analisi dei copioni personali di comportamento; Analisi di punti di forza e delle debolezze; Riflessioni orientative; Sviluppo dell'autostima e della conoscenza di sé; Le strutture temperamentali.

Area Relazionale: Le dinamiche di gruppo; La gestione delle relazioni; Come presentarsi agli altri; Riconoscere gli altri; Le relazioni di affinità e di opposizione; La comunicazione interpersonale.

Area del rapporto con il mondo: Il mondo del lavoro; Le forme contrattuali ed i diritti del lavoro; Il diritto del lavoro; La costituzione italiana; Le tossicodipendenze.

Area scientifica: Il motore a scoppio e fisica correlata; La trasmissione; I moti dei corpi; Le forze e le regole in natura.

Area di cultura generale: Sessualità nel maschile e nel femminile, differenze di genere; Malattie degenerative neurologiche; Macroeconomia; Strutture politiche ed evoluzione storica della concetto di democrazia nella contemporaneità.

Area Storica e Civica: I comuni e le forme di coltivazione e industria nel medioevo (mezzadria, latifondo ecc.); Le regole della circolazione stradale; Storia dell'arte (Picasso, Botero, l'impressionismo e l'arte moderna); Letteratura moderna e contemporanea (Bukowsky, Edgar Allan Poe); Letteratura antica (Catullo).

9. Gli aspetti metodologici dell'O.F.

Lo studio associato "Prevenire è possibile", a seguito dell'esperienza acquisita nella formazione degli adolescenti e degli adulti, si è avvalso delle seguenti metodologie formative:

L'intervista di ingresso; una breve intervista verbale (successivamente dattiloscritta e analizzata) sulla storia personale di ogni ragazzo svolta in gruppo e dunque reciprocamente discussa in un secondo tempo.

Il bilancio delle competenze in entrata ed in uscita; un test di valutazione culturale e disciplinare allo scopo di individuare le maggiori lacune di ogni ragazzo, rivalutato in autovalutazione (ma in gruppo di formazione con la guida del docente) a fine percorso onde individuare la crescita effettuata su tutte le aree sviluppate nel percorso.

Il questionario di personalità individuale; onde individuare i tratti di personalità in termini di potenzialità e di criticità.

I colloqui di counseling informali; svolti prevalentemente dal tutor d'aula come strumento di ricostruzione e rafforzamento della formazione individuale, effettuati soprattutto nelle pause delle lezioni, negli intervalli ed in tutti i momenti informali anche se, a richiesta del ragazzo anche svolti in maniera individuale ed ufficiale parallelamente alle lezioni.

I colloqui di orientamento; specifici sulle potenzialità da sfruttare ed indirizzare per ogni singolo studente, sulla base delle informazioni raccolte onde pervenire ad individuali "progetti di vita" scolastici, formativi o professionali.

Il gruppo di incontro; per consolidare e sviluppare le relazioni interne e la disponibilità al confronto e al dibattito con l'altro, per sviluppare le capacità comunicative e di incontro e per potenziare le capacità di riconoscimento del proprio vissuto e per migliorare l'integrazione tra ceti e popolazioni spesse volte molto distanti (si è verificata in ogni edizione una forte presenza di giovani immigrati).

Il gruppo di formazione; per sciogliere le dinamiche relazionali e conseguire maggior consapevolezza di sé e degli altri oltreché per consegnare ai ragazzi strumenti interpretativi del sé, degli altri e del mondo anche in supporto alle lezioni frontali.

Il gruppo di lavoro; per addestrare alla collaborazione e alla produttività, per acquisire competenze di gestione dei gruppi e del lavoro, per la responsabilizzazione individuale e di squadra.

La lezione frontale interattiva - narrativa; nelle fasi di trasmissione di saperi scientifici o linguistici per costruire un dialogo intuitivo e chiarificatori o sugli argomenti trattati, narrativa perché facente perno e prendendo costantemente spunto da situazioni di vita reale colte dalle esperienze vissute dai ragazzi o dai formatori (es. lezione di matematica sui processi analitici e sulle percentuali affrontando la necessità di L. di acquistare un'automobile in forma rateale).

La visita guidata e l'esperienza sul campo; per testare direttamente l'apprendimento e per verificarne la solidità, per unire gli aspetti teorici a quelli pratici e per rendere consapevoli gli studenti sui processi e le fasi del proprio apprendimento in maniera che ognuno di essi potesse valutarne il senso ed acquisire gli strumenti per riprodurlo.

Nella tabella sono riassunti i principali modelli di intervento individuati a seconda dei bisogni formativi emersi per area di appartenenza

<i>Materia/Settore</i>	<i>Life-Skills</i>	<i>Metodologia Utilizzata</i>
Matematica	Percentuali, frazioni, somma e divisione, equivalenze, fisica di base	Tecniche narrative ed autobiografiche in gruppo.
Lingua straniera	Espressioni di uso corrente, funzioni linguistiche (dare e ricevere info.), comprensione di un testo	Supporti audio-video, testi musicali e comandi del PC (trasversale nelle attività, informatica di base)
Lingua italiana	Chiarezza comunicativa, costruzione sintattica e grammaticale, comprensione dei testi scritti e del linguaggio contrattuale, scrivere una lettera di presentazione per il lavoro, curriculum vitae e colloqui di lavoro.	Costruzione della lettera di presentazione, analisi dei loro contratti e simulazioni in gruppo
Informatica	Utilizzo del PC, navigazione internet, posta elettronica e Word.	Trasversale a tutte le attività (ricerca testi), attività in gruppo
Conoscenze generali e cultura di base	Il mondo del lavoro, i modelli del	Lezioni frontali interattive,

	lavoro e organizzativi, la comunicazione interpersonale, eventuali bisogni espressi rispetto a specifici campi	esercitazioni, role-playing, visite guidate, gruppi di formazione e di lavoro.
Consapevolezza del sé	Bilancio attitudinale orientativo, disposizioni personologiche e competenze acquisite, stile professionale	Questionari individuali, esercitazioni, role-playing, gruppo di incontro

Dal punto di vista valutativo si è strutturata la certificazione finale del corso riportando il miglioramento acquisito da ogni singolo apprendista supportato dall'autovalutazione delle competenze apprese durante il percorso per ogni area disciplinare e sulle *life-skills*. La stessa è stata sempre discussa in gruppo nell'ultima giornata di formazione.

Sintesi del progetto O.F. e tempi

Il progetto prevede un ammontare complessivo minimo di 120 ore di formazione da suddividersi in 15 giornate seminariali di 8 ore, differenziate in moduli didattici di 4 ore e gestite in aula da un docente ed un codocente/tutor d'aula.

Le prime 3 giornate hanno funzione di valutazione del gruppo e dei bisogni: di orientamento, di bilancio delle competenze individuali e di gruppo, di analisi dei bisogni formativi.

A seconda delle caratteristiche rilevate in ingresso dei corsisti si provvede alla definizione dei monti orari delle differenti aree disciplinari dirette e trasversali (area della relazione, dello sviluppo dell'identità personale).

CAPITOLO 4 GLI STRUMENTI

1. Gli strumenti per l'orientamento: il bilancio delle competenze

Il bilancio di competenze è una consulenza personale per valutare i processi formativi e professionali in cui inserire un soggetto. Questo concetto orientativo può essere utile nel miglioramento della qualità poiché, attraverso la valutazione, si attua una fondamentale relazione comunicativa ed interpersonale, tra consulente e soggetto destinatario, che produce una personalizzazione del servizio, evitando percorsi inutili e ripetitivi. Il concetto di credito formativo (e la sua certificazione) è intimamente connesso con il bilancio delle competenze che, se introdotto nelle analisi di Qualità dei sistemi scolastici, potrebbe consentire un efficace raccordo per l'integrazione tra scuola, formazione professionale e lavoro.

Gli elementi innovativi del bilancio di competenze riguardano l'approccio alla valutazione come processo di istruzione e non come conclusione dell'apprendimento; in primo luogo è dunque innesco della capacità di autovalutazione attraverso il primo gradino del processo di metacognizione (che corrisponde al terzo passo del modello transteoretico): ciascuno riesce a conoscere ciò che sa e ciò che non sa, se può documentare il suo sviluppo dell'apprendimento²⁸. In secondo luogo è la conferma e la corroborazione della sua autovalutazione da parte del gruppo.

L'attività cognitiva e lo sviluppo cognitivo hanno una collocazione e una verifica sociale (Resnick, 1996, 341-343) che li situano in ambienti di apprendimento (Wilson, 1996; Honebein, 1996) all'interno dei quali viene co-costruita la conoscenza.

In questa accezione il bilancio di competenze contiene sia le valutazioni sui saperi sia quelle sulle disposizioni relazionali. Queste ultime non sono rese esplicite ma, nella prospettiva costruzionista, entrano prepotentemente nella valutazione attraverso le capacità della persona (e delle persone nel loro complesso) di costruire un ambiente di apprendimento. Valutazione dunque non solo dei successi e degli errori ma anche dell'aiuto reciproco e dei legami di interdipendenza tra gli studenti.

Analizzare la qualità dell'istruzione, erogata dagli insegnanti, significa valutare le loro competenze professionali e relazionali, senza ricorso a test o a prove pratiche ma attraverso la ricognizione delle relazioni e delle comunicazione formative e di aggiornamento che circolano nel contesto.

Miglioramento relazionale e bilancio di competenze sono idee interconnesse che si applicano al rapporto tra studenti, al rapporto tra studenti e docenti e, soprattutto, al rapporto tra docenti. Nella complessiva personalità collettiva di una scuola, se armonica, queste dimensioni conducono ad una autovalutazione organizzativa ben strutturata ed a rapporti efficaci con il contesto.

La costruzione di un bilancio di competenze è un passaggio molto utile nel lavoro educativo, nella didattica e nell'orientamento, che può essere effettuato in differenti modalità (dinamiche: esercizi, attività pratica resocontata; narrative: intervista guidata, stesura autobiografia; o simboliche: questionari e istant-test, colloqui individuali o di gruppo) e che, come si evince dal nome, ha come obiettivo primario fare il punto sulle abilità, su ciò che la persona è e su cosa sa fare.

Da questa base si potrà poi nell'ambito educativo individuare i bisogni di crescita, nella didattica le lacune, nell'orientamento (scolastico, professionale o nel ri-orientamento professionale) invece i percorsi di potenziamento e le potenzialità da sfruttare.

Dal punto di vista teorico si individuano due principali modelli di definizioni di competenza: nel modello statunitense (Mc Clelland 1973) come mettono in luce Di Fabio (2003) ed Evangelista (2005-2006-2007) la competenza è un sostantivo singolare che definisce qualcuno "capace di svolgere bene un determinato compito o professione". In questo modello si è competenti dunque in taluni compiti o mansioni (task) che costituiscono una *costellazione* (Evangelista, 2006 e 2007) definita Competency Model (ripreso dal modello ISFOL delle Competenze – 1998). Nella tradizione Europea è una definizione molto più ampia e generale che risulta essere l'integrazione ed il risultato del rapporto tra differenti aspetti: conoscenza e capacità tecniche, tratti di personalità (potenzialità e disposizioni), atteggiamento, efficacia ed efficienza nella performance.

Conoscenze; sono le informazioni ed i sistemi di informazioni possedute rispetto ad ambiti specifici o questioni di fondo, come la cultura di base (sapere).

²⁸ Ne è esempio la modalità di autovalutazione disciplinare proposta nella valutazione degli esami universitari scritti: a seguito dello svolgimento viene data allo studente una fotocopia del suo elaborato da poter correggere a casa da solo. Al momento dell'orale, se l'autovalutazione sarà corretta e acquisita dallo studente, varrà un + 1 nella valutazione dell'esame.

Capacità di ordine tecnico (anche definite *skill*, nell'area degli studi organizzativi): sono informazioni e procedure di esecuzione per il raggiungimento di determinati compiti e mansioni. Possono dunque essere minimali, cioè di mera esecuzione, oppure raggiungere standard più elevati (la scala del Know-how, Know-What, Know-Why oppure le differenti eccezioni intorno al concetto di addestramento/expertise della gestione aziendale o della didattica della formazione).

Efficacia ed efficienza: sono i livelli raggiunti nelle performances in termini di risultati e di rapporto tra costi (tempo ed energie, impegno) e obiettivi raggiunti. Rispetto allo sviluppo di una persona ed alle sue competenze sono il rapporto tra le situazioni che si impegna ad affrontare ed i risultati che raggiunge. Sono indicatore di un buon livello di integrazione interna (rispetto al sé) ed esterna (rispetto all'ambiente ed alle relazioni).

Atteggiamenti: si veda il paragrafo 2.1.

Tratti di personalità: potenzialità, disposizioni, interessi, proiezioni. Una potenzialità è un tratto di personalità caratterizzante un individuo, cioè molto rilevante tra i vari aspetti del suo sé. E' distintivo e dunque è un talento, come a volte il peggior difetto. Ovviamente le potenzialità di una persona sono numerose. Ma non necessariamente espresse e valorizzate, a volte neanche rilevabili rispetto alle reali competenze espresse o alle abilità. La disposizione è invece una dimensione verso cui la persona è disposta: cioè un modo di essere oppure una capacità già espressa e verso cui c'è un volontà. Un interesse può invece essere un'attrazione (e quindi ricondursi alla proiezione) oppure una potenzialità espressa.

Infine una proiezione²⁹ rappresenta invece qualcosa che attira una persona, per affinità elettiva oppure per assomiglianza.

Cosa vuol dire essere competente in un ambito dunque? Una distinzione degli ambiti di espressione della competenza è la base di partenza per rispondere: il sapere, il saper fare, ed il saper essere (a cui sovrapporsi l'idea psico-sociale delle competenze *sociali*). Da questi tre ambiti possiamo arrivare a definire tre dimensioni *misurabili* della competenza: quella interpretativa, quella realizzativa e quella, prendendo in prestito il termine di Torbert (1991) trasformativa. Tre dimensioni da mettere in relazione a tre livelli di strutturazione dell'identità: il rapporto con sé stessi, con il mondo e con gli altri.

Per competenza interpretativa si intende la capacità di un individuo di comprendere, analizzare e definire rispetto a sé stesso l'oggetto di studio. E' questa una capacità che si collega alla sfera della conoscenza del sé. E' la capacità di apprendere e inserire all'interno del proprio orizzonte cognitivo e di conoscenze un'insieme di informazioni utili, distinguendone le differenti rilevanze, riguardanti un campo d'azione.

In termini pratici è competente a questo livello la persona che conosce il funzionamento, ad esempio di un PC, oppure la sintassi e la grammatica di una lingua.

La competenza realizzativa ha ovviamente un risvolto pratico. E' la capacità di una persona di reagire ad un contesto e di utilizzarlo per la costruzione di un prodotto. E' una competenza che si può ricollegare alla creatività e alla capacità di problem solving. In questa dimensione è competente colui che riesce a risolvere una situazione. Sia nel caso in cui questo avvenga in maniera implicita ed istintiva sia nel caso in cui invece la reazione sia consapevole. Questo livello si collega dunque all'ambito della relazione con il mondo.

La competenza trasformativa è invece la capacità di interiorizzare un modello, alcune informazioni o anche semplicemente un concetto o un costrutto teorico e di trasmetterla ad altri. E' dunque una competenza relativa all'ambito della relazione con gli altri.

A queste, si devono aggiungere alcune dimensioni di competenza *non misurabili* che costruiscono nella pratica quotidiana l'ibridazione delle competenze, caratterizzandone i percorsi di sviluppo e incrementazione (capacità di ottenere consenso, di non crearsi nemici et similia).

Un secondo livello di analisi e di comprensione del problema è invece da riferirsi alla modulazione ed alla presenza quantitativa di ogni ambito di competenza.

La competenza infatti può essere implicita o consapevole, nel secondo caso si tratta ovviamente di un livello maggiore di competenza.

Come dunque rendere consapevole la competenza e come accrescerla ulteriormente?

²⁹ "Trasferimento su altri di vissuti propri tramite l'attivazione del proprio stato emozionale e mentale verso processi di azione. E' uno dei principali meccanismi di difesa indicati da Freud per esternalizzare da sé parti non -buone. Difende prevalentemente dal senso di colpa. Non è un meccanismo di controllo ma di attivazione, se c'è qualcosa che non va allora si attiva la proiezione sull'altro. Questo tipo di meccanismo è dinamico nei confronti dell'altro e vi si strutturano le forme di aggressività, di tensione negativa verso. Alcune personalità disturbate come i borderline, paranoici o gli antisociali fanno molto uso della rimozione", cfr. *Dizionario Essenziale per Counselor*, ed. Prevenire è Possibile, Cerbara, 2006.

In primis mediante la riflessione e la comprensione delle proprie disposizioni e del funzionamento delle stesse.

La competenza interpretativa, come quella realizzativa e quella trasformativa possono essere presenti con diverse intensità negli individui e, se pur relative alle caratteristiche caratterologiche ed emotive delle persone, possono essere accresciute mediante la loro modulabilità e compresenza.

Se infatti una persona può avere elettive disposizioni che la rendono naturalmente portata verso un ambito di competenza, la qualità e la quantità della stessa vengono accresciute se la persona si sforza di apprendere gli altri modelli di competenza e di aumentare la sua consapevolezza.

Ad esempio, il ragazzo molto competente nel *problem solving*³⁰, nel momento in cui acquisirà consapevolezza della sua capacità e conoscenze aggiuntive circa il funzionamento della stessa, aggiungendo quindi un tassello nella scala della sua non elettiva competenza interpretativa, migliorerà la sua capacità di *problem solving* e, parallelamente sarà anche più capace di spiegare, a magari anche insegnare, ad altri il *problem solving*.

Ancora, il ragazzo con grandi capacità dialogiche e di visualizzazione dei contesti, comunicativo e carismatico, se acquisisce maggiori e più specifiche conoscenze o apprende la capacità di reagire agli stimoli offerti da un contesto di lezione, diventerà ancor più competente anche nel suo elettivo ambito di competenza trasformativa.

A livello di competenze, l'orientatore deve possederne di diversificate: comunicazionali perché dovrà sempre conoscere la modalità comunicativa necessaria, pedagogico-educative perché dovrà saper vedere e progettare il senso di un intervento ed il bisogno specifico, psicologiche perché dovrà sapere e riconoscere le mappe cognitive e di modelli mentali degli studenti, sociologiche perché dovrà saper riconoscere i contesti d'azione e di inserimento, del mercato del lavoro perché dovrà sapere dove i ragazzi potranno o non potranno inserirsi, filosofiche e antropologiche perché sempre più l'orientamento sarà verso gruppi sociali come immigrati o comunque portatori di culture diverse.

2. Gli strumenti dell'orientamento: l'autovalutazione

L'autovalutazione è un processo promosso dalla scuola stessa per attuare il miglioramento dell'insieme o di alcune componenti. È un approccio alla Qualità efficace perché non è attuato in funzione delle certificazioni e consente ai valutatori la formulazione di un giudizio sereno sull'organizzazione per interpretare, in profondità, le caratteristiche ed i limiti del sistema. Oltre alla soddisfazione del cliente, gli elementi presi in considerazione sono la soddisfazione del dipendente, i risultati economici ed il rispetto del contesto, attraverso indicatori di leadership, di politiche e strategie, di gestione delle risorse del sistema e delle risorse umane, di gestione dei processi. L'autovalutazione di Qualità può innescare una retroazione sui comportamenti interni del sistema e condurre al miglioramento, molto più che l'utilizzo di test nazionali standardizzati o la valutazione per ispezione scolastica.

Gli indicatori utilizzabili nella autovalutazione si distinguono in indicatori *forti e deboli*.

I primi possono essere riassunti nei quattro grandi campi proposti dai Ministri dell'istruzione dell'Unione Europea a Praga nel 1998 e confermati a Budapest nel 1999. I campi in questione sono: 1) Il *livello raggiunto* nelle discipline (matematica, lettura, scienze, lingue straniere, "imparare ad imparare", tecnologie dell'informazione e della telecomunicazione, educazione civica); 2) la *riuscita e il passaggio* (tassi di abbandono, completamento dell'insegnamento secondario superiore, tasso di scolarizzazione nell'insegnamento superiore); 3) il *coinvolgimento nell'istruzione* (partecipazione dei genitori, valutazione e monitoraggio dell'istruzione scolastica); 4) le *risorse e le strutture* (spese consentite in materia di istruzione per studente, formazione scolastica e professionale degli insegnanti, tasso di frequenza dell'istruzione pre-primaria, numero di studenti per computer). Questi indicatori possono essere definiti "forti" perché sono oggettivamente statisticamente rilevazioni quantitative all'interno della scuola; non differiscono sostanzialmente dagli indicatori OCSE sull'istruzione: *Costi* (spesa per istruzione in rapporto al PIL, fonti di finanziamento, partecipazione all'istruzione, tempi, personale occupato nella scuola e rapporto con il numero di alunni, ecc.); *contesti* (livello di istruzione della popolazione, disoccupazione, reddito pro capite, opinioni nei confronti della scuola, ecc.); *risultati dell'istruzione* (risultati degli studenti, numero di diplomati e laureati, disoccupazione e istruzione, istruzione e reddito).

Ciò che sembra comparire sempre in termini marginali sono gli indicatori "deboli" ovvero gli strumenti per valutare la qualità delle relazioni, dell'apprendimento e dell'educazione nella scuola. È vero che è molto più

³⁰ Il *problem solving* non è l'unica dimensione della competenza realizzativa ma può essere in questo caso un buon esempio per spiegare il meccanismo di ibridazione delle competenze.

semplice fondarsi sui dati di output del sistema scolastico piuttosto che intraprendere la difficile strada della autovalutazione di efficacia e di eccellenza dei risultati dell'educazione e dell'apprendimento, ma la ricognizione effettuata sui soli indicatori "forti" riporta all'inizio del ciclo di qualità. La percezione diffusa della crisi della scuola, del disagio giovanile, dei risultati scolastici insoddisfacenti, dell'insofferenza degli studenti verso la scuola, ecc. piuttosto che i dati poco esplicativi sul rendimento scolastico, ha portato alla ricerca del miglioramento qualitativo: non è possibile valutare il miglioramento con i dati che erano, in partenza, poco esplicativi. Basti osservare che l'unico dato sulle relazioni interpersonali preso in considerazione dall'OCSE e quello relativo alla formazione di gruppi all'interno delle classi, e l'unico dato innovativo della Commissione Europea e quello relativo all' "imparare ad imparare". Troppo poco rispetto alla partecipazione, alla valutazione del clima interno alle classi, alle strategie per la loro formazione, al clima collaborativo tra insegnanti, tra insegnanti e studenti e famiglie, alle modalità, alle strategie ed alle tecniche organizzative, troppo poco rispetto ai temi complessivamente trattati nella analisi della *qualità delle relazioni, dell'apprendimento e dell'educazione*.

La autovalutazione deve invece centrarsi su questi aspetti cardine del miglioramento, approntando indicatori appropriati attraverso l'utilizzo delle scoperte della cultura pedagogica, psicologica e sociologica. In primo luogo i questionari e i test. I primi servono per ottenere informazioni, più o meno strutturate attraverso domande chiuse o aperte, sulle aspettative, sui comportamenti e sui problemi di una popolazione; a seguito della ricognizione vengono raggruppati ed individuate delle categorie di comportamenti associati a raggruppamenti di persone. I secondi (i test) servono ad attribuire punteggi personali (o di gruppo) rispetto alla relativa attribuzione ad una delle categorie inventariate o ipotizzate. L'insicurezza sulla somministrazione e sull'interpretazione, la banalizzazione dei risultati, o la loro trasformazione in retorica (altra faccia della medesima medaglia) contribuisce a rendere molto rare le scelte operative indirizzate a correggere un problema rilevato con tali strumenti. La produzione e la circolazione di test deve invece essere incrementata e la loro elaborazione deve essere considerata in modo molto più concreto e diretto, come una consolidata pratica di raccolta di informazioni; inoltre deve essere favorita la circolazione di tali strumenti al fine di ottenere un miglioramento continuo nella loro produzione ed una conoscenza diffusa e semplificata. Nella pratica di lavoro di ricerca attuale chi produce questionari o test tende a nascondere, rivestendo di un velo di mistero, la loro elaborazione attraverso griglie complesse, e apparentemente indecifrabili, che invece misteriose non sono: nascondono semplici correlazioni o pesi, attribuibili ad una categoria piuttosto che ad un'altra, determinate dai punteggi.

In secondo luogo, anche senza il ricorso a test, la qualità relazionale, dell'educazione e dell'apprendimento può essere valutata attraverso la circolazione delle percezioni e delle informazioni che ciascun insegnante (o soggetto partecipante alla scuola) possiede. Naturalmente questa circolazione di informazioni non è né efficace, né immediata, a meno che non vengano predisposte occasioni per generarla. Occasioni che non standardizzano, a priori, i flussi informativi ma che li potenziano: momenti di incontro, di discussione, di confronto con il massimo di informalità possibile pur se dentro contesti formali. Due dati sulla Qualità sono già posti in evidenza dalla precedente riflessione: la Qualità minima autovalutabile è data dalla possibilità o meno di costruire tali momenti di incontro nella scuola, la Qualità come processo è verificabile dal fatto che tali incontri siano importanti e piacevoli per chi li vive.

La Qualità come risultato è autovalutabile dai risultati degli incontri in termini di quantità di informazioni, di conoscenze e di comprensione, trasmissibili ad altri in modo più o meno efficace a seconda delle categorie e dei flussi di informazione accesi.

La Qualità come miglioramento continuo è autovalutabile mediante la consistenza dell'implementazione dei precedenti metodi, con l'inclusione di questionari e test, la cui elaborazione e interpretazione sia però divenuta una conoscenza diffusa, e la condivisione di linguaggi psicologici, pedagogici e didattici nell'intero corpo docente e, per generalizzazione, con il contesto di riferimento. In questo quadro anche la valutazione dell'attività degli esperti e dei consulenti esterni coincide con la diffusione della conoscenza che il loro lavoro intensifica. Quando, al contrario, il consulente si chiude in un isolamento tecnico ed operativo può essere dichiarato improduttivo per il miglioramento della Qualità.

3. Diritto all'educazione. Diritto alla crescita.

Nei primi anni della mia esperienza di orientatore la riflessione che avevo sviluppato si era concentrata soprattutto sugli aspetti tecnici³¹ di questo settore: le strutture di personalità, il bilancio delle competenze,

³¹ Per la trattazione di questi temi si rimanda alle precedenti pubblicazioni della collana "Prepos" in bibliografia.

l'*empowerment* delle risorse individuali e lo studio e la conoscenza delle realtà delle professioni e del loro mercato.

Con il passare del tempo ho compreso come fosse necessario invece aprire una riflessione educativa sulla necessità dell'orientamento come occasione di presa di conoscenza di sé e di emancipazione individuale, del resto stimolata dalla presa d'atto di una realtà studentesca fortemente demotivata e priva di ambizioni.

I ragazzi appaiono molto spesso arresi nei confronti di realtà scolastiche e professionali che non riescono a capire e conoscere, da una logica scolastica principalmente legata al profitto e alla scolarizzazione piuttosto che alla crescita e allo sviluppo delle potenzialità dei ragazzi magari nel riconoscimento delle loro differenze. L'obiezione, spesso incontrata in alcune occasioni in cui abbiamo invitato i giovani a scegliere ad esempio i licei, in insegnanti, genitori e anche nei ragazzi è facilmente riassumibile nella sfiducia che i ragazzi mostrano rispetto alle scuole da loro percepite come "più difficili" (liceo classico, scientifico, socio-psicopedagogico). E' parso in effetti mancare in loro la consapevolezza della loro capacità di apprendere e di poter ambire a risultati migliori, quasi fossero destinati deterministicamente ad un futuro a volte di alto lignaggio, altre di basso. In ogni caso non dipendente e connesso alle loro scelte.

Danneggiati i primi delle classi perché incastrati in logiche di importanza formale e di ruolo non potendo scegliere davvero cosa fare del loro futuro.

Danneggiati gli ultimi perché senza speranza di poter scegliere qualcosa di più. "Io non sono fatto per studiare" è la frase che molti ripetono, come se davvero esistessero persone più o meno intelligenti: semmai avranno differenti intelligenze.

Oppure come se davvero la resa scolastica fosse rappresentativa delle capacità intellettive e non fosse anche connessa alle capacità di insegnamento dei docenti, al contesto di classe, della scuola oppure alla realtà sociale e a tutti gli altri fattori che convergono su di esso.

Altre volte invece come se davvero l'uomo non fosse in grado di apprendere ciò che vuole e ciò che desidera o come se davvero esistessero ragazzi che nascono senza interessi e curiosità, quando sappiamo bene come spesso l'astrattezza dei modelli di insegnamento disciplinare sia motivo di distanza dei ragazzi dal piacere dello studio.

Dato infine allarmante la logica spesso soggiacente e a volte anche esplicitata, dell'accontentarsi a 13 anni di quello che ci capiterà, qualunque cosa sia. Processo interno questo che possiamo ritenere comprensibile e forse anche accettabile in un adulto o ancor più in un anziano, ma assolutamente preoccupante e inaccettabile in un adolescente che ha ancora molte carte da giocare e molte scelte da compiere.

Le cause della demotivazione e del disorientamento

A voler però davvero comprendere i motivi di questo crollo dell'ambizione dei ragazzi, si deve essere onesti nel distinguere le responsabilità, che non possono essere riversate solamente nella scuola.

Il contesto culturale in cui i giovani si affacciano all'adolescenza è infatti critico per differenti motivazioni: l'enorme quantità dei messaggi seduttivi e stimoli a cui i ragazzi sono sottoposti tramite i mass-media è inversamente proporzionale all'approfondimento dei significati, che finiscono di solito per emergere semplicemente come luoghi comuni banalizzati, dati per scontati e su cui mai si riflette davvero;

mondo della comunicazione che è poi controaltare di una realtà sociale complessa e di difficile comprensione che richiede al contrario particolare ricerca di significati e riflessione per trovare in essa un senso su cui costruire una motivazione o un'ambizione;

l'assenza di momenti per ozio, riflettere, fermarsi e chiedersi il perché delle cose, frastornati da continui impegni;

la forte pressione sociale verso il successo, peraltro sovente interpretato come guadagno economico e ottenimento di garanzie;

l'assenza di stabili reti relazionali (il disgregarsi sempre più comune delle coppie ne è un esempio) e affettivi necessarie ad un sano sviluppo armonico della personalità;

un mercato del lavoro sempre più confuso e incerto, in cui le scelte di studio spesso non trovano corrispondenza nella professioni;

una realtà dello studio lontana dai bisogni della vita quotidiana e del lavoro, una scarsa preparazione degli insegnanti e sovente anche una scarsa motivazione all'insegnamento che si confondono e amplificano il disorientamento delle famiglie;

strutture familiari sempre più distratte e disattente ai bisogni dei ragazzi;

un mondo della trasmissione dei saperi sempre meno competitivo con l'attrazione verso i videogames, del cinema e della televisione³² e la conseguente perdita di ruolo degli insegnanti; una cultura dell'apprendimento sempre più polarizzata su due estremi: da un lato quello della "scolarizzazione", contenente una logica in cui tutto è necessario e si deve corrispondere con equivalenza e tutti i saperi, non per il gusto dell'apprendere ma perché si deve; dall'altro l'estremo opposto della cultura del fare, che rifiuta in cerca di un lavoro prima possibile, qualsiasi "perdita di tempo" rispetto al sapere; l'ormai diffusa caduta dei valori della relazione e dell'esistenza, argomento su cui non si dibatte più. A tutte queste si aggiungano poi le modifiche psico-fisiche che l'età dell'adolescenza porta in sé e risulta semplice comprendere la difficoltà dei ragazzi nello scegliere una carriera o nell'aver fiducia in se stessi. E come questo non possa dunque dipendere da garanzie strutturali ma come l'unica soluzione sia tornare a scommettere sull'educazione e sulle persone.

Il diritto all'educazione, alla crescita, al protagonismo nella propria esistenza.

Negare un diritto equivale ad un abuso, a volte ancor più grave e dannoso per la vita della vittima di quanto non lo siano tante aberrazioni che leggiamo nei giornali, ordinarie storie di violenza e di diritti negati. Meno spesso sentiamo dire quanto sia abusante e violento crescere un figlio per farlo restare adolescente e mammoni a quaranta anni o far sì che una figlia resti sola tutta la vita, senza un amore, senza un compagno. Può sembrare forte mettere nello stesso piano il concetto di violenza e di abuso a quello del diritto all'educazione, è forse dunque il caso di ricordare che i diritti di una persona in una società civile sono anche quelli che volgono verso la capacità di autodeterminarsi. Del resto però l'autodeterminazione, il libero arbitrio, la coscienza di sé non possono essere visti come punti di partenza da garantire ma come conseguenza della garanzia dell'acquisizione di competenze che ad essi portano.

L'educazione è il mezzo tramite cui rendere autonome, libere e magari capaci di affrontare la vita le persone, ed ogni volta che non ci prendiamo la responsabilità di essa, commettiamo una violenza contro un bambino, un ragazzo, ma anche un adulto che da solo altrimenti non saprebbe come comportarsi in una certa situazione.

L'incapacità di orientarsi, che spesso è base per l'insoddisfazione di sé e conseguentemente per il senso di scarsa stima e per l'insicurezza è terreno fertile per quel fenomeno denominato bullismo che, a sua volta, è fonte di bassa qualità relazionale nei gruppi classe e diventa così dinamo per la dispersione l'insuccesso ed il drop-out scolastico. Investire sulle persone richiede di avere molto chiaro ciò che apre allo sviluppo delle potenzialità e ciò che opprime e blocca la crescita. Ciò che nutre da ciò che sottrae.

4. Gli strumenti dell'orientamento: i laboratori

Gli strumenti pratici per l'orientamento sono unità di discussione più piccole della classe o i gruppi di incontro pomeridiani che, proponendosi come momento di dialogo e confronto di idee, allargano gli orizzonti delle scelte con informazioni e proposte, contengono difficoltà e delusioni e permettono uno sviluppo della scelta scolastica e professionale nel rispetto dei tempi di ciascuno.

La discussione in gruppo serve a far emergere i desideri effettivi o impropri, causati dalle rappresentazioni che spesso coprono le vere disposizioni, le pressioni dei genitori o degli amici che impediscono una scelta libera e la verifica dell'effettiva conoscenza degli ambiti che sono l'oggetto di un percorso di studi o di una professione. All'interno di queste unità possono essere somministrati test individuali.

Sono in circolazione numerosi test di orientamento che possono essere utilizzati in modo efficace sia per l'orientamento al lavoro che per la scelta del percorso di studi. In genere tali test sono di due tipi: elenchi di professioni tra cui scegliere ed elenchi di problemi che compongono il tessuto disciplinare delle materie o elenchi di attività che descrivono il modello di una professione. Si intersecano con questi due modelli, *item* (o disegni da completare) che verificano il livello di status desiderato o che verificano alcune caratteristiche di personalità di disposizione ai diversi lavori. Un metodo di orientamento efficace "fatto in casa" è quello di costruire, insieme al gruppo di ragazzi, un test attraverso la elencazione, in un tabellone molto grande, delle professioni conosciute schematizzando le loro caratteristiche all'interno dei raggruppamenti di disposizione alle attività: i Realisti, gli Intraprendenti, gli Investigativi, gli Espressivi, i Convenzionali, i Sociali, e i Relazionali.

³² A tal proposito negli incontri con i genitori e con gli insegnanti spesso ho riproposto lo slogan, di contro alla demotivazione, "nessun libro potrà mai essere immediato e avvincente come un *videogame*, ma nessun *videogame* potrà essere mai avvincente e affascinante come una persona!".

Occorre comunque valutare l'importanza del colloquio di orientamento con un esperto che, oltre alla professionalità può essere molto efficace in ragione della sua posizione di esterno alla scuola.

5. La dispersione e gli abbandoni – laboratorio di Riunione dei bocciati

Una delle occasioni più importanti per gestire l'orientamento e la lotta alla dispersione è la riunione dei bocciati. Tale riunione, di regola gestita da educatori esterni alla scuola, riesce a far esprimere le difficoltà ed il disagio ed a far metabolizzare la sofferenza della bocciatura, dando ad essa un senso e cercando di costruire un possibile processo virtuoso verso il futuro.

Il tema dell'abbandono scolastico può essere affrontato attraverso la comprensione del vissuto della bocciatura e del dramma di essere respinti. L'estate dopo la bocciatura è tragica poiché il bocciato non riesce a far finta di nulla, pur provandoci, e gli altri intorno a lui non sanno cosa dirgli e come proporgli. Il rischio è che scelga una posizione di comodo e rinunci a continuare gli studi collezionando così altri fallimenti.

La solidarietà con i bocciati attraverso il contatto personale con loro da parte dei compagni, cercandoli ripetutamente, di persona o telefonicamente, per ricoinvolgerli è un modo concreto di attuare la lotta alla dispersione. Una gara di solidarietà nella direzione di richiamare a scuola coloro che la stanno abbandonando può portare a molti interessanti risultati.

Ai ragazzi bocciati viene normalmente posta la questione se hanno elaborato i motivi del loro fallimento nel profitto. Alcuni non sanno il perché della bocciatura, molti non hanno mai preso in considerazione un serio metodo di studio, altri tendono a far credere di essere indifferenti verso la bocciatura, alcuni hanno seri problemi nel comunicare la bocciatura in famiglia, altri ancora non hanno maturato adeguate riflessioni sull'orientamento verso la scuola per loro elettiva, dimostrando una scarsa conoscenza di se stessi e delle loro disposizioni.

Dagli incontri delle riunioni dei bocciati sono emerse almeno tre tipologie di comportamento:

1) I delusi-illusi. Giovani che hanno manifestato in modo esplicito il loro dispiacere per la caduta di speranza che, in qualche modo, avevano riposto sulla magnanimità dei docenti. Indipendentemente dalla loro personale valutazione (del tutto arbitraria) è bene tenere in considerazione il fatto che tali giovani sono i più esposti alla depressione a seguito della disillusione (sono questi i tipici casi di spinte autodistruttive, anche suicidogene, magari motivate solo dalla voglia di attirare l'attenzione su di sé o esprimersi in tentativi suicidi depressivi e egoistici). Di fronte a tali forme mentali (in genere soggetti molto insicuri e poveri affettivamente) è utile la esplicita dichiarazione di preparazione insufficiente prima del momento della verifica visibile attraverso i "quadri". In queste situazioni si è prodotto un intervento di riorientamento rispetto allo studio e di valutazione comune dei futuri progetti. Oltreché naturalmente di sostegno psicologico.

2) Irriducibili - aggressivi. E' apparsa in taluni soggetti, già educativamente disorientati, la usuale tensione contro il corpo docente mascherata con un atteggiamento di sufficienza: "Non me ne importa nulla, intanto l'anno prossimo faccio, da privatista, due anni in uno, basta pagare!!". Di fronte a questi personaggi sarebbe stato utile un atteggiamento di maggior fermezza e una più marcata valutazione sulla loro incompetenza, al fine di mettere in discussione sia lo scarso profitto che l'atteggiamento arrogante e facilone.

3) Alcuni giovani bocciati manifestavano invece una preoccupante scissione tra il dolore internamente sperimentato e l'indifferenza o l'euforia ridanciana espressa esternamente. Questa scissione appare come un sintomo di disagio profondo che potrebbe condurre alcuni di loro a crisi psicologiche acute.

4) Il maggior numero di soggetti manifesta una tristezza normale e giustificata ed ammette la propria responsabilità nella bocciatura. Da segnalare la sola necessità, manifestata da molti soggetti, di imparare un metodo per studiare ed avere successo.

L'idea della elaborazione del vissuto di bocciatura può essere utilizzata al fine di promuovere il recupero dei debiti e/o il reinserimento del ripetente nel corso dell'anno successivo, specialmente laddove le difficoltà di metodo di studio, e di relazione con i docenti, sono più acute.

La prevenzione della dispersione scolastica è il nucleo fondamentale di una scuola che voglia attuare un progetto educativo. Quando gli studenti sono accompagnati con un progetto educativo e di motivazione la dispersione diminuisce, quando invece essa aumenta è un indicatore del "disagio" preadolescenziale e adolescenziale. La loro impulsività, instabilità, intransigenza li pone spesso in opposizione con il mondo degli adulti e, non essendo adeguatamente compresi, si sentono emarginati ed attuano "fughe", tra queste la prima è la decisione di abbandonare la scuola. Il processo di fuga va compreso nella sua complessità: il giovane, che non ha sviluppato un buon contatto con se stesso e la sua identità, spesso si oppone all'adulto perché, in tal modo, pensa di affermare se stesso ed il suo diritto ad essere un imprecisato "se stesso". Se l'opposizione non è compresa, assorbita e trasformata in dialogo educativo, il giovane trae l'energia per

autoaffermarsi dalle "imposizioni assurde" dell'adulto e agisce contrariando l'adulto al fine di avere la sua attenzione; si oppone per opporsi perché così facendo gli sembra di sentirsi crescere e divenire adulto. La contrarietà porta però allo scontro e l'impossibile vittoria nello scontro alla soluzione della fuga.

Indubbiamente è importante analizzare l'ambiente dove il ragazzo vive per individuare condizionamenti positivi e negativi del suo iter formativo, anche se il fattore decisivo della lotta alla dispersione consiste nell'identificare il significato che gli alunni conferiscono al loro vissuto nell'esperienza scolastica.

Riprendendo quello che è stato detto nei paragrafi precedenti, i giovani vanno aiutati a "guardarsi dentro", a comprendere le loro sensazioni ed emozioni; gli educatori hanno il compito di educarli all'ascolto delle loro emozioni, del loro mondo interiore, aiutandoli a riscoprire quali sono i bisogni per loro fondamentali.

Le cause dell'abbandono, espresse con maggiore frequenza, sono, oltre alle personali lacune di base, lo scarso coinvolgimento delle famiglie alla vita scolastica, la caduta di motivazioni (soprattutto nel triennio) riguardo l'incertezza e precarietà del lavoro, i problemi di inserimento nella prima classe, la mancanza o insufficienza dello star bene in classe. Per fronteggiare queste cause l'attivazione dei gruppi di incontro in attività extracurricolari è molto efficace specialmente se i gruppi per tali attività sono disomogenei per età e provenienza; si costituiscono infatti come un punto di riferimento per gli studenti che trovano l'opportunità di incontrarsi nella scuola al di fuori della usuale struttura della classe e delle sue relazioni.

Laboratori di recupero ed itinerari educativi

Un esempio di organizzazione del recupero scolastico è quello dei laboratori pomeridiani di recupero, in cui contenuti disciplinari e il percorso educativo, in essi sperimentato, sono collegati ai bisogni degli studenti.

I laboratori di recupero sono un esempio di gruppo pedagogico la cui idea organizzativa può essere applicata al complesso di attività integrative e complementari.

Il legame tra insuccesso formativo, disagio e mancato sviluppo cognitivo ed affettivo ha condotto a valutare le tipologie di insuccesso a seconda delle caratteristiche di personalità degli studenti. Parimenti è stata osservata lo stretto legame tra personalità e sviluppo delle intelligenze. Naturalmente le diverse intelligenze non corrispondono in modo calligrafico alle diverse discipline ma, con una analisi attenta ed approfondita, si può individuare il rapporto tra i contenuti ed i metodi connessi ad una disciplina ed i corrispondenti processi cognitivi che intervengono e, al termine, questi ultimi e la complessiva struttura della personalità, anche nei suoi risvolti di copione di disagio.

Ed ecco profilarsi l'efficacia di un metodo di progettazione che riesca a considerare l'esperienza della progettazione dei laboratori in funzione dei singoli alunni e che, contemporaneamente, riesca a prendere in considerazione l'intera popolazione scolastica.

Il progetto dei laboratori di recupero inizia con l'organizzazione delle schede di osservazione del comportamento e delle disposizioni dei bambini e dei ragazzi che raccolgono i punteggi sui sette diversi assi che descrivono come "Controllati", "Agitati", "Cervellotici", "Fanatici", "Apatici", "Invisibili", "Adesivi" le diverse tipologie. Il cambiamento dei termini rispetto a quegli usuali dell'artigianato educativo è stato proposto poiché, per bambini della scuola media, le designazioni debbono essere meno forti che per i ragazzi e gli adulti ma non possono essere troppo infantili come quelle utilizzate nella scuola elementare (Brontolo, Eolo, Dotto, Gongolo, Pisolo, Mammolo, Cucciolo). (Sulla storia e la necessità di tali designazioni vedi Dalle Emozioni ai Sentimenti).

I punteggi delle schede (massimo 18 punti per tipologia) consentono la produzione di grafi che raccolgono le caratteristiche più evidenti della personalità dell'alunno. E' altresì possibile costruire la media dei punteggi ed osservare, classe per classe, come essi si dispieghino in funzione della singola personalità collettiva di classe (vedi intervento sulle classi). Sulla base delle schede si progettano i laboratori di recupero ottemperando a due diverse esigenze.

La prima è quella delle risorse: ciascuna scuola possiede il suo bagaglio prezioso di risorse nelle competenze degli insegnanti. Sono risorse connesse alla preparazione, alla personalità ed alla duttilità degli interessi di ciascun insegnante. Tali risorse non sono teoriche ma reali: è facile dire che "l'insegnante dovrebbe..." ma, se non si considera la sua capacità, la sua disponibilità, la sua motivazione e gli ambiti dei suoi interessi concreti, ogni progetto rimane astratta teoria. Solo partendo dalle risorse è possibile progettare utili e realizzabili laboratori. Sulla base delle potenzialità verso cui sono indirizzate le risorse si può così decidere quanti e quali laboratori è possibile attivare, che connotati è prevedibile che esprimano, quali percorsi e quale livello di organizzazione.

La seconda esigenza verte su una antica questione della teoria dell'orientamento: deve servire allo sviluppo delle diverse qualità della persona o individuare e sviluppare solo le specifiche attitudini dei soggetti? Nell'ottica del successo formativo e professionale si privilegia, di solito, la seconda, nell'ottica

dell'educazione alla persona, la prima. Bisogna invece portare la persona al di là delle sue caratteristiche: dopo aver valorizzato le sue potenzialità può diventare più facile recuperare le difficoltà e promuovere la realizzazione di nuove mete. Ciascuno ha bisogno di sviluppare ciò che sa fare ma, partendo da quello, deve anche andare verso le qualità che non possiede e di cui ha bisogno per vivere con una personalità armonica ed equilibrata.

Questi due problemi, il primo concreto (le risorse) il secondo teorico e valoriale (lo sviluppo della persona) trovano soluzione in itinerari di laboratori di recupero che partono dallo sviluppo delle potenzialità del soggetto e giungono ad accompagnarlo verso un percorso di superamento delle sue difficoltà. La dinamica di itinerari educativi tra 7 diversi modelli di laboratorio di recupero si basa sui bisogni educativi di ogni singolo soggetto. Il primo laboratorio proposto all'alunno sarà quello in cui egli trova il potenziamento delle sue personali capacità, il secondo quello che contiene gli elementi cognitivi e di metodo su cui è più carente. Il primo laboratorio è il luogo a cui egli è concettualmente più affine, e nel cui stile meglio di ritrova, il secondo laboratorio è invece il punto di arrivo di un suo processo di crescita. Nel secondo laboratorio l'alunno si scontra con le sue difficoltà e recupera sia gli elementi cognitivi, sia il metodo di lavoro verso i quali ha maggiori difficoltà. A questo incontro sarà preparato nel corso dello sviluppo del primo; la motivazione a perfezionare le sue potenzialità sarà infatti frutto dell'interesse cresciuto in lui. Ciascun percorso è stabilito sulla base delle caratteristiche dell'alunno che potrà anche, in fasi ed anni successivi, entrare in tutte le altre molteplici esperienze seguendo le linee di analogia e di opposizione. Il sistema, piuttosto semplice, consente anche di verificare, attraverso l'immediata osservazione dell'inserimento, della motivazione, del coinvolgimento e dell'interesse, l'efficacia dell'intero percorso. I laboratori descritti sono quelli più diffusi nella scuola e, contemporaneamente, corrispondono al modello delle 7 intelligenze di Gardner.

6. Descrizione dei laboratori

Laboratorio matematico, informatico 2, linguistico 2. Il compito di tale laboratorio è quello di sviluppare le capacità logico formali degli alunni. Le attività sono quelle più connesse al normale sviluppo delle discipline scolastiche con un approccio funzionale al recupero o al potenziamento, a seconda del grado di conoscenza degli alunni. Tale laboratorio ha la funzione di sviluppare le capacità schematico ordinarie, la capacità di sintesi e la memorizzazione. Il laboratorio inizia con una ricognizione sulle conoscenze pregresse per pervenire ad un piano di lavoro indirizzato a fornire un ordine alle conoscenze possedute, al loro senso ed alla loro articolazione piuttosto che ad un avanzamento della conoscenza.

Il recupero verte intorno alla definizione della conoscenza degli argomenti per consentire, mediante un modello di conoscenza sintetica, la possibilità di progredire nel percorso dello studio. L'alunno otterrà, al termine del laboratorio, un quadro di conoscenza definito del programma precedentemente svolto e potrà proseguire senza vuoti e confusioni, pur sapendo di non possedere sufficiente padronanza delle materie. Si comincia a sapere quando si sa cosa non si sa.

Il potenziamento significa un approfondimento ed una specializzazione intorno a qualche tema specifico oggetto di interesse da parte degli alunni che hanno già una buona preparazione sull'argomento. Non si tratta mai di "andare avanti" con il programma.

Il metodo di lavoro (applicato alla matematica, all'informatica ed alla lingua) è quello ordinativo mirato all'efficienza nella riuscita e nell'applicazione della conoscenza. Rispetto alla matematica è quello dell'esercizio di risoluzione di problemi, all'informatica (2) è quello della conoscenza e dell'uso di un programma, rispetto alle lingue è quello della conoscenza della grammatica e della sintassi. Per tutti gli alunni l'obiettivo è quello di aumentare la personale sicurezza nella conoscenza delle materie.

L'ingresso nel laboratorio è consigliato per chi ha sistemi di pensiero e di organizzazione formali e buoni livelli di conoscenza. Come laboratorio di avvio è indicato per chi potenzia il suo sapere e lo rinforza; il fine è quello di preparare ad un secondo laboratorio opposto a questo, e cioè un laboratorio pratico oggettistico o un laboratorio linguistico 1. Il primo laboratorio ha l'obiettivo di offrire un clima di tranquillizzazione e di serenità, spesso necessarie a studenti attivi e preparati che rischiano di cadere in ansie da prestazione o perfezionismi. Allo stesso tempo un laboratorio in cui si costruiscono e decorano con cura oggetti serve allo sviluppo delle potenzialità estetiche. Il laboratorio linguistico 1 ha funzioni di coinvolgimento emozionale e di addestramento alla comunicazione estemporanea molto utile per chi è trattenuto dalla paura di sbagliare o dal timore di non essere preciso.

Laboratorio di educazione fisica, sport di gruppo, sport individuali con specifico riferimento all'educazione motoria "aerobica". Il compito di tale laboratorio è quello di sviluppare le capacità di

movimento e di conoscenza del proprio corpo, della sua armonia e delle sue potenzialità. Con tale laboratorio si intende perseguire l'obiettivo dello sviluppo dell'intelligenza cinestetica e del possesso, ed indirizzo, della propria energia fisica. Il fine è quello di consentire alle persone di percepire il proprio corpo e le sue potenzialità, di valutare lo sforzo e la fatica, di convogliare le energie e di comprendere come funziona la loro accensione ed il loro spegnimento.

Tale laboratorio è consigliato come aggancio per soggetti molto agitati e energetici al fine di proporre un contenitore in cui dar sfogo alle tensioni orientandole su una meta. Per tali soggetti è consigliabile una attività di squadra in cui si contiene l'esuberanza e si apprendono le regole della attività sportiva agonistica. Il gruppo sportivo, quando al suo interno vi sia un buon livello di discussione e di confronto, può essere un importante contenitore delle tensioni individuali

indirizzate ad uno scopo, rallentate e orientate alla maggiore capacità di efficacia nel raggiungere un risultato. I soggetti particolarmente agitati, pur possedendo energie e risorse per una buona performance, non riescono a raggiungere obiettivi, anche minimi, perché non possiedono la consapevolezza del senso da dare all'azione inserita nei complessi meccanismi relazionali di una squadra.

Tali soggetti, dopo aver verificato questa loro difficoltà, potranno essere orientati verso un successivo laboratorio musicale o oggettistico: nel primo acquisteranno consapevolezza del significato dell'armonia psicofisica, nel secondo il gusto dell'eleganza delle cose e dei movimenti.

Laddove educazione fisica sia invece un laboratorio di approdo (dopo l'esperienza di un laboratorio musicale o oggettistico) la sua programmazione dovrà privilegiare un approccio individuale al movimento corporeo. A questo fine sembra indicata la costruzione di una educazione alla ginnastica aerobica. Questo tipo di ginnastica (ma anche l'atletica individuale) serve a sviluppare il rapporto armonico con le diverse parti del corpo, ad acquistare la consapevolezza della loro esistenza e della loro funzione. Per soggetti molto introversi e timidi (avviati in precedenza al laboratorio musicale) o per soggetti apatici (avviati dapprima al laboratorio oggettistico) può rappresentare una importante occasione di espressione corporea.

Laboratorio fisico, geografico e di informatica 1. Qui si privilegia l'intelligenza spaziale, intuitiva ed euristica. Il modello di approccio a tale laboratorio è fondato sulla velocità, sull'intuizione, sul gioco intellettuale, sulla destrezza e sul divertimento. La forma dell'intelligenza euristica ed intuitiva è quella di dedicarsi, sempre per un tempo molto limitato, agli oggetti che stimolano la curiosità e i processi di intuizione, spiegazione e collocazione geografica delle cose. La collocazione ha infatti molto a che fare con il loro significato funzionale.

Come laboratorio di partenza è indicato per soggetti che hanno buone capacità mentali, buona intelligenza (intesa nel senso classico della parola), volontà di agire in modo dinamico. Tali soggetti, di solito privi di metodo e di continuità nello sperimentare le loro capacità operative, hanno la convinzione di potersi sempre trarre d'impaccio mediante qualche idea geniale dell'ultimo momento e trascurano l'importanza di applicarsi con dedizione e continuità allo studio. Sono soggetti che perdono le loro potenzialità in ragione di una esplicita idiosincrasia per "il metodo" che considerano inutile e riduttivo, se non dannoso ed ottuso. La loro intelligenza diventa così un ostacolo alla loro crescita. Il fatto di organizzare un laboratorio che, mediante la costruzione di mappe, mappe mentali, slogan, giochi di abilità, esplicitamente assecondi le loro disposizioni, costituisce un indispensabile aggancio per farli pervenire alla consapevolezza di una necessaria evoluzione verso un approccio più plastico e continuativo allo studio ed alla aderenza alla realtà. Una importante precisazione va fatta per il laboratorio informatico: in esso va incluso tutto ciò che è conoscenza delle tecnologie elettroniche informatiche e delle interazioni con esse, dai comandi più semplici a quelli complessi connessi all'uso di TV, telecomando, play station, telefonino e sue funzioni, game boy, video giochi e, infine, computer.

Come laboratorio di arrivo (dal laboratorio musicale o da quello plastico e manipolativo) si costituisce un programma di sviluppo della dinamica dell'intuizione, della agilità mentale e del gioco in generale; in tale laboratorio, infatti, non si attua l'obiettivo di fornire conoscenze strutturate e complesse ma di indicare le vie più rapide, ed inaspettate, per trovare soluzioni ai problemi.

Laboratorio linguistico 1, teatro, recitazione. E' questo un laboratorio massimamente espressivo. Non solo perché propone di accedere alla disinibizione necessaria a far emergere nell'atto espressivo le emozioni internamente sperimentate, ma perché consente di lanciarsi nella comunicazione linguistica senza paura di commettere errori e senza il rispetto formale della grammatica. Come primo laboratorio è indicato per quei soggetti espressivi, spesso penalizzati nelle loro potenzialità dai docenti che li costringono ad una eccessiva costruzione sintattica, che possono ricavare la consapevolezza del loro valore ma anche il desiderio di avere

maggior metodo e maggior conoscenza del processo dell'esprimersi. Spesso tali soggetti si allontanano dallo studio poiché sono convinti che l'approfondimento sia assolutamente inutile al fine di produrre efficaci miglioramenti delle capacità che già possiedono. Un laboratorio linguistico, strutturato al servizio dell'espressività, fa sorgere il desiderio di maggior preparazione e di maggior padronanza delle regole. Proprio per questo precede un laboratorio come il linguistico 2. Un laboratorio di "conversazione, di espressione canora in lingua, ecc. muove dalla superficialità verso l'approfondimento. Egualmente per quanto riguarda l'espressività pittorica o teatrale: in quanto laboratorio propedeutico non serve alla realizzazione di uno spettacolo o una mostra (che finisce per privilegiare coloro che già possiedono sia capacità linguistiche che figurative, escludendo tutti coloro che invece hanno bisogno di svilupparle) ma alla produzione di momenti espressivi comuni e condivisi dal gruppo di laboratorio. Ciò non toglie la possibilità di costruire momenti di rappresentazione più "esperti" ed articolati, ma sempre nel rispetto degli obiettivi precedenti delineati e come successivo potenziamento di chi ha già raggiunto l'obiettivo di essere libero di esprimere le sue capacità.

Come laboratorio di arrivo è indicato sia per soggetti che hanno buone capacità ordinarie e schematiche (che rischiano però di rimanere prigionieri in un eccesso di schemi e di controllo) sia per coloro che hanno buone capacità plastiche e manipolative ma che non riescono a trasformare le loro potenzialità in immagine da offrire agli altri.

Laboratorio artigianale e oggettistico. Con tali termini si intende descrivere laboratori tradizionali come quello di falegnameria o di colorazione. Con precedenti termini non si rende però giustizia del loro senso estetico profondo e della tranquillizzazione interiore che tali esperienze producono. Non solo, la loro funzione viene spesso fraintesa dai genitori dei ragazzi, generando ingiustificate resistenze contro un addestramento ad una troppo umile professione. L'obiettivo di tali laboratori è la produzione di oggetti esteticamente validi, costruiti con continuità e pazienza, apprezzabili per la loro eleganza ed accuratezza. I soggetti avviati a tale laboratorio sono alunni "apatici" e demotivati che non intendono uscire dalla loro pigrizia (in specie quando quest'ultima è una forma di autoanestesia verso forti problematiche interne, sociali o relazionali). Il laboratorio in questione si configura come un "luogo di pace" dove, senza fretta, si perviene alla realizzazione di qualche oggetto, costruito con gusto e pazienza, in cui si esprime il massimo livello possibile dell'eleganza posseduta dai ragazzi. Per questo motivo tale laboratorio è un aggancio efficace per chi non ha altri luoghi, momenti o occasioni di tranquillità e di sereno contatto con se stesso. L'obiettivo è quello di offrire qualche ora di silenzio, di concentrazione rilassata e di svago con una atmosfera del tutto simile a quella in cui si compone, con calma, un puzzle. Il limite del puzzle è quello di non contenere nulla di autonomo da parte di chi lo fa. Il pregio di una icona, di un mosaico, di una scatoletta cinese o indiana, decorata con cura, è quello di mostrare le capacità e, di conseguenza, sviluppare le motivazioni al fare.

Nella sua qualità di laboratorio di arrivo è invece il luogo in cui i soggetti, con eccessiva agitazione o con un eccesso di insicurezza e di ansia (generata dal controllo e dall'autocontrollo), possono assorbire il significato di un lavoro ben fatto, con arte, eleganza e pazienza, imparando così a valutare e gustare la bellezza prodotta dal lavoro e non solo ad immergersi nella produttività affannosa e pasticciona.

Laboratorio musicale. Contrariamente a quanto di solito si intende questo non è il laboratorio in cui si impara la musica (attraverso i passi del solfeggio, della valutazione della lunghezza delle note, delle misure, ecc), tantomeno quello in cui si impara a suonare uno strumento. Le tappe del laboratorio musicale sono quello dell'ascolto, del riconoscimento delle emozioni che una musica determina nella persona, dell'apprezzamento delle diverse musiche e delle emozioni corrispondenti. Passa poi attraverso il riconoscimento degli strumenti e degli arrangiamenti, utilizzati dai compositori per ottenere gli effetti voluti, e perviene, infine, al riconoscimento della melodia e dell'accompagnamento. A questo punto può anche porgersi verso la riproduzione del brano musicale nella sua intenzione e nella sua intensità.

A tale laboratorio di avvio vengono indirizzati soggetti particolarmente chiusi e timidi che traggono giovamento dal riconoscimento delle emozioni e dalla socializzazione verbale in gruppo degli effetti che una musica produce sulla loro sensibilità. Tale strategia educativa è molto utile per chi non è in grado di stemperare le emozioni nel vissuto comune, perché si sente troppo immerso nel personale vissuto interiore e nell'equivoco di sentirsi diverso dagli altri. Questa condizione di eccesso di sensibilità rende sovente inibiti e chiusi.

Al contrario, come laboratorio di arrivo per chi ha fatto educazione fisica o informatica 1, serve a spingere le persone a soffermarsi sull'interiorità, trascurata da un eccesso di attività fisica (magari scoordinata ed

agitata) o di vita mentale (magari incoerente ed incostante). Questo laboratorio ha la funzione di rimettere in contatto i soggetti con il loro vissuto interiore e con i loro sentimenti.

Laboratorio tecnico, plastico e manipolativo. La funzione di questo laboratorio è quella legare gli alunni alle loro potenzialità di trasformazione manipolativa della realtà materiale e concreta che li circonda. A questo laboratorio sono avviati soggetti che hanno una buona intelligenza interpersonale, alunni molto inclini alla socializzazione ed al contatto con altri che corrono però forti rischi di condizionamento. Soggetti “adesivi” con forti bisogni affettivi e con forte propensione al legame con altri. Per questo il laboratorio di manualità, vissuto in un clima familiare di socializzazione, consente un buon aggancio. Sporcarsi le mani con la farina, la pasta di sale, l’argilla o la cartapesta è un modo di entrare nella realtà possedendola e rendendola stabile e certa dentro di sé. Il fatto poi di percepire questa relazione oggettuale in compagnia di altri, permette di comprendere come la loro atavica necessità di giocare con le cose (specie se di uso domestico) non è da intendersi come difetto spesso criticato da genitori molto direttivi ed igienisti. Un laboratorio di tal tipo consente a tali ragazzi di rappacificarsi con il loro corpo e le attività. Spesso molti soggetti bulimici riescono a distanziarsi dal cibo, dopo essersi saziati mediante la manipolazione dell’argilla. Come laboratorio di arrivo è invece una sorta di costrizione per soggetti eccessivamente espressivi, o eccessivamente intuitivi, affinché scoprano l’importanza della concretezza oggettuale e verifichino, nella praticità del rapporto con le cose, che esistono plurimi modelli intellettivi ed espressivi e non solamente il loro.

Il metodo di avvio del laboratorio

La struttura relazione del laboratorio è quella del piccolo gruppo di incontro. Non si propongono esercizi o tecniche di gruppo particolari ma un ambiente di conoscenza, accettazione e di relazione reciproca tra tutti i partecipanti. Il clima è lo strumento principale di lavoro poiché favorisce il reciproco ascolto e consente la verbalizzazione dei vissuti sperimentati. I laboratori di recupero e potenziamento saranno efficaci se sapranno prendere avvio dalle basilari regole della conduzione dei gruppi di incontro.

La struttura delle relazioni non è quella della classe. Per due motivi: i laboratori sono formati da persone “simili” con gli stessi pregi e gli stessi difetti. In tal modo si è inteso costruire un itinerario educativo condivisibile dal gruppo. La seconda ragione è che il gruppo nasce con l’esplicito obiettivo di “essere gruppo”, cosa che non accade nella classe dove antipatie e simpatie, sottogruppi o coalizioni, spesso impediscono la nascita di un buon livello di coesione.

In secondo luogo l’omogeneità delle personalità produce più facilmente la nascita di una personalità collettiva con un certo timbro psicologico: dunque ne consente la riconoscibilità e la motivazione al cambiamento. In gruppi di questo tipo le persone si rispecchiano vicendevolmente con facilità e comprensione reciproca.

Per ottenere la nascita del gruppo è però necessario seguire le regole base della conduzione del gruppo di incontro, facilmente attuabili nell’innescare dei laboratori, che facilitano un clima socio relazionale ben diverso da quello della classe ed un rapporto con l’insegnante scevro da timori valutativi. Il primo conseguente suggerimento pratico è che i primi due momenti di laboratorio debbano essere destinati alla discussione e non all’azione, avendo cura che tutti abbiano parlato ed espresso le loro paure e difficoltà, le loro aspettative e desideri.

Gli elementi caratterizzanti l’avvio di un gruppo di incontro (cfr V. Masini, L’empatia nel gruppo di incontro, in cui è illustrato un decalogo di proposte per i conduttori di gruppo) sono:

mettere le sedie in cerchio e badare puntualmente che il cerchio sia ben fatto, specie in gruppi con soggetti agitati, e insistere su tale regola (apparentemente banale) serve ad evitare successivi logoranti richiami all’ordine.

Chiedere, prima della presentazione, di fare un momento di silenzio, affinché il primo che vuol presentarsi possa farlo liberamente, serve a dare importanza sia a quello specifico momento che a tutto il percorso del laboratorio.

Stare attenti alla cornice del gruppo, e cioè al fatto che anche gli ultimi ritardatari siano arrivati, escludere gli estranei e dare importanza ai presenti serve a consolidare l’unità, evitando parimenti le interruzioni e le interferenze dall’esterno. Presentarsi in prima persona da parte dell’insegnante, che racconta come ha fatto ad apprendere le tecniche del laboratorio ed a cosa gli sono servite, è un modo diretto e concreto di trasmettere un’esperienza ed una conoscenza.

I laboratori in cui alcune sedute di gruppo di incontro sono indispensabili sono quelli di recupero e quelli di formazione al metodo di studio.

Laboratorio di recupero. I laboratori di recupero sono utili unità formative rispondenti a specifici bisogni individuati precedentemente nel gruppo-classe, oppure su più classi in parallelo.

Ad un primo livello sono laboratori centrati su discipline problematiche per molti o per alcuni (sottogruppi) strutturati su modelli di comunicazione didattica differenti da quelli solitamente utilizzati dai docenti, molto più simili invece al modello utilizzato negli obblighi formativi e negli apprendistati, utili per il recupero disciplinare.

Solitamente sono attuati al pomeriggio e condotti da un formatore dello staff di Prepos in collaborazione con il docente della materia interessata, che potrà ricevere precedentemente apposita formazione.

Laboratorio di formazione al metodo di studio. E' un tipo di laboratorio di counseling scolastico improntato sull'organizzazione e sulla motivazione allo studio.

E' molto utile per insegnare ai giovani come affrontare le differenti modalità di studio delle discipline e le peculiarità necessarie ad una buona preparazione per gli orali, per gli scritti e per le tesine. Oltre ad un livello organizzativo e metodologico è importante momento di ricostruzione della motivazione interna e del coinvolgimento nello studio.

Progetti per l'orientamento e la qualità dell'orientamento

Le diverse tematiche di questo capitolo, dall'orientamento ai laboratori di recupero, alle attività integrative, all'educazione permanente possono essere realizzate attraverso progetti di cui si propongono le seguenti linee guida.

Nelle superiori (l'intervento di orientamento è, generalmente, rivolto agli alunni delle classi 4° e 5°) si parte dalla conoscenza delle proprie capacità e potenzialità per definire un percorso personale lavorativo e/o universitario orientando gli studenti nel conoscere il mondo circostante: il tipo di lavoro, le aspettative dei datori di lavoro, le necessità dei settori, le norme che lo regolano, i diritti e doveri dei lavoratori e le personali capacità, i punti di forza e di debolezza e le diverse condizioni in cui è possibile approcciare il mondo del lavoro (lavoro part-time, all'estero, o inferiore/diverso dalla qualifica posseduta). Ciò comporta la definizione di una strategia per affrontare il mercato del lavoro e per raggiungere con competenza l'obiettivo delle preiscrizioni universitarie nell'anno successivo.

L'orientamento rivolto alle classi quarte e quinte è così strutturato:

a) Intervento sulle classi, attraverso lo studio delle loro personalità collettive, lavoro di gruppo all'intero delle classi finalizzato alla emersione dei condizionamenti reciproci degli studenti nei loro sottogruppi. Ricerca - intervento nelle classi allo scopo di offrire una panoramica generale di quelle che sono le opportunità post-diploma sia di tipo lavorativo che universitario.

b) Distribuzione nelle classi del: b.1) questionario di artigianato educativo; b.2) questionario di metodo di studio; b.3) questionario tipi e abilità; b.4) questionario tipi e professioni; b.5) questionario di congruenza delle disposizioni. I questionari vengono compilati in classe e discussi individualmente e/o in piccoli gruppi dando particolare attenzione alle disposizioni personali e alle attitudini espresse. Gli obiettivi delle attività a) e b) sono: la conoscenza di sé, l'immagine del sé e del proprio futuro e l'esplorazione delle rappresentazioni e dei significati attribuiti all'esperienza lavorativa.

c) Ricerca intervento sul destino sociale dei diplomati ed individuazione dei "testimonials" che incontreranno i giovani; d) gestione dell'incontro con i testimonials; e) verifica dei risultati del progetto mediante colloqui con gli studenti e con le loro famiglie (quando richiesto). Gli obiettivi della fase c) sono: valutare le differenze tra essere studenti ed essere lavoratori, orientarsi ad una scelta ragionata sulla base delle risorse individuali, partecipazione alle opportunità formative e lavorative nel mercato del lavoro nel tempo di attesa. La durata dell'attività è circa 4 mesi.

Fasi del progetto ed ore previste per gli esperti relative alle classi quarte e quinte (le ore si riferiscono ad istituti con 5 quarte e 5 quinte):

Elaborazione della strategia e del percorso attraverso l'analisi delle modificazioni del mercato del lavoro nel bacino di utenza e della composizione sociale degli alunni (40 ore);

Diagnosi e valutazioni delle aspirazioni, delle competenze e delle capacità degli alunni gestita nelle diverse classi e individualmente (60 ore);

Intervento di sensibilizzazione sulle motivazioni e sulle scelte professionali degli alunni e Ricerca Intervento sul destino dei diplomati negli anni precedenti dell'Istituto (40 ore).

Verifica del lavoro

I materiali (questionari e test) citati al punto b) sono testati su sette tipologie: realistico, intraprendente, investigativo, espressivo, convenzionale, sociale, relazionale, in modo corrispondente ai tipi dell'artigianato educativo (avaro/analitico, ruminante/pragmatico, delirante/creativo, sballone/emozionale, apatico/plastico, invisibile/percettivo, adesivo/relazionale) e alle formae mentis di Gardner (logico formale, cinestetica, spaziale, espressiva, intrapersonale, musicale, interpersonale).

Nell'orientamento post diploma, il processo si articola in: 1) esplorazione dell'immagine di sé per favorire le risorse positive che possiede il soggetto in quel momento rispetto alla scelta e definizione dell'attuale rappresentazione del sé; 2) bilancio delle competenze e delle abilità d'ordine trasversale; 3) esplorazione del proprio futuro possibile e del ruolo del soggetto; 4) esplorazione dei significati attribuiti all'esperienza lavorativa e valutazione dei vissuti e delle esperienze lavorative personali occasionalmente attuate; 5) esplorazione delle differenze tra essere studente e ed essere lavoratore in ordine al ruolo sociale, all'identità, all'autostima; 6) collocazione e adattamento del soggetto in ordine al concetto di scelta ragionata; 7) valutazione delle risorse personali; 8) assunzione di responsabilità rispetto ai compiti e gestione dei processi decisionali; 8) percezione delle opportunità lavorative e formative nel mercato del lavoro e gestione della transizione e dei tempi di attesa.

Nelle medie inferiori, (per le terze medie valgono i criteri sopra enunciati, mentre i laboratori di recupero sono distribuiti nelle varie classi, anche con miscela di elementi di classi diverse e di anni diversi) il progetto riguarda il potenziamento degli apprendimenti, in particolare negli ambiti di maggiore rilevanza e difficoltà: linguistiche e logico-matematiche attraverso la strategia dei laboratori, dei piccoli gruppi, della aggregazione per interessi e per fasce di livello. Il progetto richiede grande attenzione al contesto emotivo e psicologico, per creare condizioni di benessere degli alunni e realizzare il massimo di esplicazione delle potenzialità. Un atteggiamento gratificante, di incoraggiamento e di premio dovrà essere la base per creare un più alto livello di autostima e quadri di riferimento personale più capaci di far emergere energie positive. Il fine è quello di educare la persona in tutta la sua interezza, formare l'uomo secondo la tradizione umanistica ed il cittadino capace di leggere i segni del tempo, di acquisire consapevolezza del posto che occupa nella società, di ciò che egli è e del suo divenire esistenziale e dei compiti da svolgere. La valorizzazione del lavoro manuale deve essere attivata in stretta connessione con il lavoro intellettuale, momenti inscindibili e di eguale importanza.

L'attività è orientata per il raggiungimento dei seguenti obiettivi educativi, per tutti gli alunni coinvolti nel progetto:

- Educare all'orientamento, come processo che porta alla conoscenza di sé e delle proprie potenzialità.
- Recuperare, consolidare e potenziare le attitudini e le capacità di ciascuno.
- Sostenere l'evoluzione dell'atteggiamento cooperativo per trasformare la collaborazione, già di per sé positiva, in cooperazione.
- Fare opera di prevenzione con interventi che aiutino il ragazzo a sviluppare un progetto di vita sano ed equilibrato.
- Ingenerare nella comunità locale consapevolezza, conoscenza e capacità di intervento nei confronti dei fenomeni di disagio e della devianza minorile.

Il progetto privilegia interventi che faranno leva sulle attitudini della personalità dei ragazzi (creativo-culturali, artistiche, artigianali e curiosità tecnologiche). I laboratori sono gli spazi dell'essere e dell'agire, non hanno una finalità intrinseca ma assumono senso in quanto contesti motivanti capaci di valorizzare potenzialità che dovranno essere spese anche in altri ambiti. I laboratori previsti, in linea di massima, sono:

1) Laboratorio linguistico didattico; 2) Laboratorio teatrale; 3) Laboratorio tecnico artistico; 4) Laboratorio di ceramica; 5) Laboratorio di informatica; 6) Laboratorio musicale; 7) Laboratorio attività sportive.

Fruiscono dei laboratori, anzitutto, i ragazzi a rischio, specie se segnalati dai servizi della giustizia minorile, gli svantaggiati segnalati dai servizi sociali, dalla scuola e dalla parrocchia e tutti coloro che ne faranno richiesta. I laboratori comprendono 10/12 alunni, aggregati tenendo conto delle loro inclinazioni, dei rapporti e dei bisogni educativi, in funzione dello stretto rapporto che c'è tra personalità e sviluppo delle intelligenze. Per la loro individuazione sono effettuate indagini all'interno della scuola e somministrati test per rilevarne il livello di abilità e le attitudini. Questo anche al fine di attuare una programmazione più mirata ed efficace.

La metodologia degli interventi è concentrata nelle due aree: saper fare e saper essere. All'interno di tali aree si intende favorire lo sviluppo di relazioni positive tra gli alunni, tra alunni ed insegnanti, nella prospettiva di un miglioramento globale del rapporto degli alunni con la famiglia e con l'ambiente.

Nell'ambito cognitivo del saper fare sono raccolte: 1) le abilità pratico-manuali; 2) il corretto uso delle attrezzature e delle tecniche di laboratorio; 3) l'individuazione di un problema e progettazione di soluzioni; 4) l'analisi del contesto di lavoro; 5) la formulazione di ipotesi risolutive; 6) la sperimentazione (operatività ragionata, metodo ipotetico deduttivo); 7) la produzione.

Nell'ambito del saper essere sono contemplate: 1) la capacità di orientamento; 2) la capacità di analisi del contesto esperienziale e di attività; 3) la capacità di sintesi; 4) la capacità di comprensione ed esposizione del testo; 5) la capacità di produzione; 6) la capacità di ragionamento attraverso operazioni formali di progettazione; 7) la capacità di assunzione di responsabilità di condurre a termine il lavoro intrapreso; 8) la capacità di ragionare ed agire tenendo conto di valori condivisi; 9) l'acquisizione di un metodo di studio.

La valutazione di qualità dell'orientamento verte sull'adeguato sviluppo delle capacità decisionali, che sono concordemente riconosciute come tratti caratterizzanti dell'orientamento. Conoscenze e competenze ne sono le componenti e, dunque, prima ancora di concepire un processo di valutazione sull'insieme di questioni che caratterizzano l'orientamento (nei termini di un orientamento efficace o inefficace) occorre introdurre il concetto di riconoscimento delle competenze come cardine del nuovo sistema di valutazione. Sperimentare la valenza del progetto orientamento (delle situazioni orientative, dei test ma, soprattutto, dei laboratori) significa interpretare un curriculum, non più come somma di contenuti in sequenza, ma come nesso tra i contenuti, veicolati dai singoli progetti, che restano patrimonio degli allievi per tutta la loro vita. Ogni singolo passo all'interno del percorso di orientamento significa elaborare un progetto e l'intero operare orientante significa lavorare per progetti. L'analisi della qualità verte sul rapporto della scuola con il territorio e sulla conoscenza dei percorsi proposti agli allievi in consonanza con le loro disposizioni. In funzione di questo raccordo (tra territorio ed allievi) va infatti strutturata la funzione del sostegno, anche formativo e non solo di aggiornamento, ai docenti con lo scopo di aumentare le loro conoscenze sulle caratteristiche degli allievi e loro abilità di partecipazione operativa al POF, ovvero la qualità della *tutorship*.

La dimensione orientamento è quella che massimamente dispone alla realizzazione dei principi della qualità, in particolare: il principio del "Coinvolgimento del personale a tutti i livelli per sviluppare le potenzialità dell'organizzazione ottenendo i benefici di motivazione, rispondenza e coinvolgimento, innovazione e creatività, responsabilizzazione e partecipazione al miglioramento continuativo"; il principio dell'"Approccio per processi con minori costi e cicli più brevi, risultati migliori, coerenti e prevedibili, utilizzazione di metodi strutturati nella definizione delle attività necessarie ad ottenere i risultati desiderati, individuazione delle interfacce delle attività principali all'interno delle funzioni dell'organizzazione, messa a fuoco dei fattori (risorse, metodi, materiali) del miglioramento, valutazione dei rischi e dell'impatto delle attività"; e il principio dell' "Approccio sistemico alla gestione che porta a capire e gestire un sistema di processi interconnessi, integra i processi per meglio favorire il raggiungimento dei risultati desiderati, da fiducia e produce efficacia ed efficienza".

Il monitoraggio e il ricorso a cicli di miglioramento è essenziale nella progettazione della qualità dell'orientamento, al cui interno si affacciano le principali questioni inerenti la qualità dei gruppi e i problemi della loro gestione.

All'interno di una istituzione educativa il principale contributo alla qualità è dato dal clima relazionale che si realizza tra le persone. Tale clima è prodotto da un corretto criterio di gestione dei raggruppamenti sociali, non solo le classi o i gruppi di laboratorio, ma anche le diverse modalità di riunione del corpo docente. Per comprendere un approccio alla qualità centrato sui gruppi è ora necessario esaminare l'ambito di tali relazioni più in dettaglio.

BIBLIOGRAFIA

COLLANA PREPOS

- AA.VV., (a cura dello staff di Prevenire è Possibile), Dizionario essenziale di Counseling, ed. Prevenire è Possibile, Città di Castello 2006.
- E. Mazzoni (a cura di), "Orientamento e Counseling a scuola", Provincia di Arezzo e Prevenire è Possibile, 2005, Arezzo.
- E. Mazzoni, L. Barbagli, "La dispersione e l'orientamento nell'obbligo formativo", Provincia di Arezzo e prevenire è Possibile, Prevenire è Possibile, Aprile 2004, Arezzo.
- L. Barbagli (a cura di), "Counseling, qualità relazionale e stili di leadership: counseling, orientamento e classi" in collaborazione con la Provincia di Arezzo, ed. Prevenire è Possibile, Cerbara, 2006.
- L. Barbagli (a cura di), "Orientamento: prospettive e riflessioni sul progetto ORIENT.AR.CAS.2005", Provincia di Arezzo e Prevenire è Possibile, 2005, Arezzo.
- M. Martelli (a cura di), "Orientare: perché", n°15 Quaderni della Valtiberina, Liceo Città di Piero, 2005, Sansepolcro.
- V. Masini, in "LABOS", Le Comunità per Tossicodipendenti in Italia", Roma, TER, 1995.
- V. Masini, "Dalla Classe al Gruppo", Provveditorato agli Studi di Terni, 1996
- V. Masini, "Dalle emozioni ai sentimenti", Caltagirone, Prevenire e' Possibile Ed, 2000.
- V. Masini, "Droga Disagio Devianza", Roma, IFREP, 1993.
- V. Masini, "L'empatia nel gruppo di incontro", Caltagirone, Istituto di Sociologia Don Sturzo, 1996.
- V. Masini, "La qualità educativa, relazionale e dell'apprendimento nella scuola", Prevenire è Possibile, Isernia, 2001.
- V. Masini, "Prevenire è Possibile", Benevento, Casa nel Sole Ed, 1993.
- V. Masini, E. Scotto, "L'Artigianato Educativo e la Pedagogia dei Gruppi nella scuola, nella famiglia, nella comunità", Todi, Prevenire E' Possibile Ed, 1998.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., [1970], Enciclopedia pedagogica, Curcio Editore.
- AA.VV., [1992], Enciclopedia Pedagogica, La Scuola, Brescia,
- AA.VV., [1997.] Problemi e prospettive dell'orientamento universitario oggi, Milano, Università cattolica del Sacro Cuore,
- ACCORNERO A., [1997], Era il secolo del lavoro, Bologna, Il Mulino
- ADLER A., [1920], Prassi e Teoria della Psicologia Individuale, Roma, Astrolabio
- ADLER A., [1927], La Conoscenza dell'uomo, Milano, Mondadori
- ADLER A., [1912], Il temperamento nervoso, Roma, Astrolabio, 1971
- AEBISCHER V., OBERLE' D., Le groupe en psychologie sociale, Paris, Bordas-Dunod trad. it. Il gruppo in psicologia sociale, Roma, Borla, 1994
- AIF, a cura di D. BELLANTE, Orientamento e formazione. Didattica orientativa e capacità trasversali, Milano, Unicopli, 1990.
- AINSWORTH M.D., [1983], L'attachement mère-enfant, Enface, n1-2
- ALLPORT G.W., [1965], Pattern and Growth in Personality, New York, Holt, Rinehart and Winston, trad. it. Psicologia della personalità, Roma, LAS, (1977)
- ALLPORT, F. H. & ALLPORT, G. W., [1921], Personality traits: their classification and measurement. Journal of abnormal and social psychology, 1921, 16, 1-40.
- ALLPORT, G. W. & OBERT, H. S., [1963], Trait names: a psycho-lexical study. Psychological Monographs, 1963, 47, 1-171.
- ALLPORT, G. W., [1936], Psicologia della personalità., Zurigo, Pas Verlag
- ALVIN J., [1981], Terapie musicali, Roma, Armando
- AMIDON E., HUNTER E., [1971], L'interazione verbale a scuola. Analisi ed esercizi per gli insegnanti, Milano, Angeli
- ANDREOLI V. [1986] Droga, scuola e prevenzione, Milano, Masson
- ANSALONI S., BARALDI C. [1998], Gruppi giovanili e intervento sociale, Milano, Angeli
- ANTIL, L. R., JENKINS, J. R., WAYNE, S. K., & VADASY, P. F. [1998]. Cooperative Learning: Prevalence, conceptualizations, and the relation between research and practice. In American Educational Reserach Journal, 35, 419-454.
- ANTONELLI F., [1972], Psicologia dei vizi capitali, Roma, Edizioni Mediterranee
- ANTONELLI F., [1973], Elementi di psicosomatica, Milano, Rizzoli
- ANZERA G., L'analisi dei reticoli sociali, EUROMA, Roma, 1999.
- ANZIEU D., MARTIN J. Y., [1997 (ed. orig. 1986)]. Dinamica dei piccoli gruppi, Borla, Roma.
- ARDIGO' A. , [1988], Per una sociologia oltre il post-moderno, Bari, Laterza
- ARGYLE M., [1975], Bodily Communication London, Methuen; trad. it. Il corpo e il suo linguaggio, Bologna, Zanichelli, 1978
- ARMEZZANI, M., [1995], L'indagine della personalità, Roma, La Nuova Italia Scientifica Editore

- ARROBA T., [1977], Stiles of decision making and their use: an empirical study, In "British journal of Guidance and Counselling", n° 15,
- ARTO A. [1990], Psicologia evolutiva. Metodologia di studio e proposta educativa, Roma, LAS
- ASCH S., [1952], Social Psychology, Prentice Hall, N.Y.; trad. it. Psicologia Sociale, Torino, S.E.I.
- ASSAGIOLI R., [1996], I Tipi Umani, Firenze, Edizioni Istituto di Psicopsintesi
- AVALLONE F., [2000], La formazione Psicosociale, Carocci, Urbino.
- AVALLONE F., [2003], Psicologia del lavoro, Carocci, Urbino.
- AVVEDUTO S., MARTINELLI A. (a cura di), Orientamento professionale, educazione permanente, 150 ore, Milano, ISEDI, 1979.
- BADOLATO G., DI IULLO M.G. (1979), Gruppi terapeutici e gruppi di formazione, Roma, Bulzoni Editore.
- BAGNASCO C., CAVALLI A., BARBAGLI M., Corso di sociologia, IL Mulino, 1997, Bologna.
- BANDURA A., [1977], Social Learning Theory, Englewood Cliffs, Prentice Hall
- BANDURA A., [1986], Social Foundations of Thought and Action, Englewood Cliffs, Prentice Hall
- BARALDI C. (1988), Comunicazione di gruppo. Una ricerca sui gruppi giovanili, Milano, Angeli-Comune di Modena
- BARBANELLI, C., [1993], Il modello dei cinque fattori: analisi congiunta delle comrey personality scales, del questionario dei cinque fattori e del neo personality inventory. Ricerche di Psicologia, 1993, 17, No. 1, 33-51.
- BARBERO AVANZINI B. [1981] "Aspetti sociologici nella prevenzione delle tossicodipendenze", in Associazione "La Strada -Der Weg", Convegno sulla prevenzione della droga, Bolzano, 14-15 novembre. pp. 126-135.
- BARRIK, M. & MOUNT, M. & PERKINS STAUSS, J., [1994], Validity of observer ratings of the Big Five personality factors. Journal of Applied Psychology, 1994, 79, No. 2, 272-280.
- BARRIK, M. & MOUNT, M., [1991], The Big Five personality dimensions and job performance: a meta-analysis. Personnel psychology, 1991, 44, 1-26.
- BARRIK, M. & MOUNT, M., [1993], Autonomy as a moderator of the relationships between the Big Five personality dimensions and job performance. Journal of Applied Psychology, 1993, 78, No 1, 111-118.
- BATESON G. [1976], Verso un'ecologia della mente, Milano, Adelphi.
- BATESON G., [1984], Mente e natura. Un'unità necessaria, Milano, Adelphi
- BATINI F., ZACCARIA R. (a cura di), [2000], Per un orientamento Narrativo, Milano, Franco Angeli.
- BAUER R., [1993], Social Goals of The Third Sector in Europe, paper presentato alla Conferenza Well-Being in Europe by Strengthening the Third Sector, Barcellona, maggio. Citato in Colozzi, Bassi, [1995].
- BAUML B. J., BAUML F. H., [1975], A Dictionary of Gesture, N.Y., Scarecrow Press
- BECKER E., [1982], Il rifiuto della morte, Cinisello Balsamo, S. Paolo Edizioni
- BECKER H. S. [1987], Outsiders, Saggi di sociologia della devianza, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- BEESING M., NOGOSEK R.J., O'LEARY P.H., [1984], The Enneagram: A Journey of Self Discovery, New Jersey, Dimension Book, trad. it. L'Enneagramma: un itinerario alla scoperta del Sé, Milano, San Paolo, 1993
- BENENZON E., [1983], Manuale di musicoterapia, Roma, Borla
- BERNARDI M., Educazione e Libertà, Milano, Euroclub, 1981.
- BERNE E., [1986], Principi di terapia di gruppo, Roma Astrolabio, titolo originale Principles of Group Treatment, N.Y., Grove Press, 1966
- BERNE E., [1992], Intuizione e stati dell'Io, Roma, Astrolabio
- BERTANI B., MANETTI M., VENINI L., [1998], Lavoro di gruppo e riabilitazione: il gruppo come strumento, Milano Angeli
- BERTOLINI P., [1988], L'essere pedagogico, Firenze, La Nuova Italia
- BIANCHI G., CLERICI BAGOZZI A., [1984], Crescere con la musica, Milano, Angeli
- BIMBO A., [1998], Emanciparsi dalle dipendenze. Strategie d'intervento per operatori ed educatori, Angeli, Milano
- BINSWANGER L., [1952], Verstiegenheit, Mschr. Psychiat. Neurol., n.124, trad. it. La Fissazione, in L. Binswanger, Essere nel Mondo, Roma, Astrolabio, (1973)
- BION W.R., [1961], Experiences in Groups, N. Y., Basic Books
- BLUM, R. E., & ARTER, J. A. [1996] (Eds.). A handbook for student performance assessment in an era of restructuring. Alexandria, VA: ASCD.
- BOLOCAN PARISI L.G., FERRARIO F. (1990), Il lavoro di gruppo con gli adolescenti, Roma, NIS.
- BONCORI, L. [1993], Teorie e tecniche dei test, Torino, Boringhieri,
- BONINO S., LOCOCO A., TANI F., [1998], Empatia, Firenze, Giunti
- BORGHI L., [1989], Significati dell'empatia e del controtransfert, in "Gli Argonauti", Milano, CIS Editore
- BOVONE L., ROVATI G., Vivere in società. Tendenze della teoria sociologica contemporanea, Liguori, Napoli, 2001.
- BOWLBY J. [1978], Attaccamento e perdita, VOL. II, La separazione dalla madre, Torino, Boringhieri
- BOWLBY J. [1983], Attaccamento e perdita, VOL. III, La perdita della madre, Torino, Boringhieri
- BOWLBY J., [1976], Attaccamento e perdita, VOL. I, L'attaccamento alla madre, Torino, Boringhieri
- BRACCINI M., [1996], La Qualità Totale come strategia competitiva, Lezioni di organizzazione aziendale, Scuola Superiore G. Reiss Romoli
- BRAMMER L., The Helping Relationship, Process and Skills, N.J., Prentice-Hall 1973.
- BRIDGES K.M.B., [1932], Emotional Development in Early Infancy, in Child Development, 3 340

BROPHY, J. [1999]. Insegnare a studenti con problemi. Roma, LAS.

BROWN A., Distributed expertise in the classroom, Cambridge University Press, N.Y., 1993.

BROWN N.O., [1988], La vita contro la morte, Milano, Bompiani

BROWN R., [1997], La psicologia sociale dei gruppi, Bologna, Il Mulino

BROWN, A., ASH, D., RUTHERFORD, M., NAKAGAWA, K., GORDON, A., & CAMPIONE, J. C. [1993]. Distributed expertise in the classroom. In G. Salomon (Ed.), Distributed cognitions. Psychological and educational considerations. (pp.188-228) N.Y., Cambridge University Press

BROWN, J.A.C., [1961], La psicologia sociale nell'industria, Milano, Mondadori

BRUNER J.S., [1984], L'interazione madre-bambino: oltre la teoria dell'attaccamento, Milano, Angeli

BUBER M., [1959], Il principio dialogico, Milano, Edizioni di Comunità

BUBER M., [1991], L'io e il tu, Pavia, Bonomi

BUCCOLIERO E., SORIO C., TINARELLI A., [1999], Modelli di valutazione della prevenzione primaria in Europa, Milano, Angeli

BUCK J.N., DANIELS H.W., [1983]. Manual for the Assessment of Career decision making, Western Psychological Services, Los Angeles.

BUECHLER S., IZARD C.E., [1983], On the Emergence, Functions and Regulations of some Emotion Expression in Infancy, in PLUCHTIK R., KELLERMAN H., Emotion, 2: Emotion in Early Development., N.Y., Academic Press

BUONTEMPO U., BUSINI D., TARSITANI C., VICENTINI M., [1997], Una indagine sulla qualità delle conoscenze fisiche fornite dal Corso di Laurea, Il Nuovo Saggiatore, 13, pp.43-51

CALIMANI R., LEPSCHY A., [1990], Feedback, Milano, Garzanti

CALLINI D., [1997]. Tra identità e lavoro: i sentieri dell'orientamento in una società complessa, Milano, Franco Angeli

CAMPOS J.J., BARRET K.C., [1984], Toward a new Understanding of Emotions and their Development, in IZARD C.E., KAGAN J. e ZAJONC R. (a cura di) Emotions, Cognitions and Behavior, Cambridge (Mass.), Cambridge University Press.

CANCINI L., [1987], Bambini diversi a scuola, Torino, Bollati-Boringhieri

CAPRA F., [1991], Il punto di svolta, Milano, Feltrinelli

CAPRARA G.V., GENNARO A., [1987] Psicologia della personalità e delle differenze individuali, Bologna, Il Mulino

CAPRARA G.V., Le ragioni del successo, Bologna, Il Mulino, 1996.

CAPRARA, G. V. & BARBARANELLI, C. & BORGOGNONI, L. & PERUGINI, M. [1994], Cinque fattori e dieci sottodimensioni per la descrizione della personalità . Giornale Italiano di Psicologia, 1994,21, No. 1, 77-97.

CAPRARA, G. V. , ACCURSIO, G. [1987], Psicologia della personalità e delle differenze individuali, Bologna, Il Mulino

CAPRARA, G. V., [1995], Big Five, Psicologia Contemporanea, 1995, 131, 50-57

CARRA' CIAPPINA A., L'identità. Verso un'ecopsicologia dell'orientamento, Milano, FrancoAngeli, 1998.

CARUGATI F., SELLERI P., [1996], Psicologia sociale dell'educazione, Bologna, Il Mulino

CASRIEL D., [1979], Welcome to the Casriel Institute, N.Y.

CASRIEL D., [1987], A un grido dalla felicità, Roma, Ceis

CASTELLI C., VENINI L., (1996), Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale. Milano, Angeli .

CATTELL R.B., [1957], Personality and Motivation: Structure and Measurement, N.Y., World Book

CATTELL, R. B. & EBER, H. W. & TATSUOKA, M. M., [1970], Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire. Champaign, Ilipat

CAVALLI A., DEIANA G., Educare alla cittadinanza democratica, Carocci, Urbino, 1999.

CAVALLI-SFORZA, L.L., Geni, Popoli, Lingue, Adelphi, Azzate, 1997

CERVELLATI M., [1983], I lavori di gruppo nella scuola elementare, Teramo, Giunti & Lisciani

CHANCE M.R.A., [1980], An Ethological Assessment of Emotions, in PLUCHTIK R., KELLERMAN H., Emotion, 1: Theories of Emotions, N.Y., Academic Press

CHIARINI A., [1988], Sistemi Qualità in conformità alle ISO 9000, Milano, Angeli

CHRISTODOULOU C., DELUCA J., JOHNSON S.K., LANGE G., GAUDINO G., NATELSON G.H., [1999], Examination of Cloninger's basic dimensions of personality in fatiguing illness: chronic fatigue syndrome and multiple sclerosis, Journal of Psychosomatic research, Vol 47, December 1999, N. 6

CIPOLLA C., [1995], Teoria della metodologia sociologica, Milano, Angeli

CIPOLLA C., [1997], Epistemologia della tolleranza, Milano, Angeli

CIPRIANI R., [1987], La metodologia delle storie di vita, Roma, La Goliardica

CIPRIANI R., [1996], La metodologia delle storie di vita, in CIPOLLA C., DE LILLO A., Il sociologo e le sirene, Milano, Angeli

CLONINGER C.R., SVRAKIC D.M., PRZYBECK T.R., [1993], A psychobiological model of temperament and character. Archives of General Psychiatry 1993;50:975-990.

CLONINGER CR., [1986], A unified biosocial theory of personality and its role in the development of anxiety states. Psychiatric Developments 1986;3:167-226

CODOL J.P., [1973], Le phénomène de la "conformité supérieure de soi" dans une situation d'estimation perceptive de stimulus physiques, Chiers de Psychologie, 16, 11-24

- CODOL J.P., [1975], "Effet PIP" et conflit des normes, *Année Psychologique*, 75, 127-145
- COHEN, E. [1994]. *Designing groupwork. Strategies for heterogeneous classroom*. N.Y., Teachers College, Columbia University.
- COLE M., GAY J., GLICK J.A., SHARP D.W. [1971], *The cultural context of learning and thinking*, Methuen, London, trad. it. *Intelligenza, pensiero e creatività*, Milano, Angeli, 1976)
- COLLINS R., MAKOWSKY M., *The Discovery of Society*, Random House, New York ,1972(trad. it.), *Storia delle teorie sociologiche*, Bologna, Zanichelli, 1980.
- COMOGLIO, M. & M. CARDOSO [1996]. *Insegnare ad apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma, LAS.
- COMOGLIO, M. [1998]. *Educare insegnando. Apprendere e applicare il Cooperative Learning*, Roma, LAS.
- COMOGLIO, M. [1999] (Ed.). *Il Cooperative Learning*. Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- CONSOLINI M., POMBENI M. L., *La consulenza orientativa*, Milano, Angeli, 1999.
- CONTESSA G. [1984] *Prevenzione primaria delle tossicodipendenze. Psicologia di comunità ed educazione alla salute*, Milano, Clued.
- CONTI T., [1994], Il primo Forum europeo sul "Quality self-assessment", *Qualità*, giugno 1994.
- CORRADINI L., REFRIGERI G., [1999], *Educazione civica e cultura costituzionale*, Bologna, Il Mulino
- COSTA, P. T. , MCCRAE, R. R., [1985], *The NEO Personality Inventory manual*. Psychological Assessment Resource, Odessa,
- COSTA, P. T. , MCCRAE, R. R., [1990], *Personality disorder and the Five-factor model of personality*. *Journal of Personality Disorder*, 1990, 4, 362-371.
- COSTA, P.T., [1991], *Clinical use of the five-factor model*. *Jurnal of Personality Assessment*, 1991, 54, 853-863..
- CROZIER M., NORMAN R., [1990], *L'innovazione nei servizi*, Roma, Edizioni Lavoro
- D. W. JOHNSON, R.T. JOHNSON, [1992], *Learning Together and Alone*, Englewood Cliff, N.J., Prentice Hall
- D'URSO V., TRENTIN R., (a cura di), [1988], *Psicologia delle emozioni*, Bologna, Il Mulino
- DANZINGHER K., [1972], *La socializzazione*, Bologna, Il Mulino
- DAVEGGIA L., SANDRIN L., [1996], *L'autonomia possibile. Attenzioni psicologiche nella riabilitazione del disabile*, Bologna, Edizioni Camilliane
- DE BONO E., [1998], *Tecniche di creatività in riabilitazione Il pensiero laterale*, Milano, Rizzoli
- DE LEONARDIS O, MAURI D., ROTELLI F., [1994], *L'impresa sociale*, Milano, Anabasi
- DE MASI D., [1994], *Sviluppo senza lavoro*, Roma, Lavoro
- DE MASI D., [1995], *Ozio creativo*, Roma, Ediesse
- DE MAURO T. , (1999), *Guida alla scelta della facoltà universitaria*, Bologna, Il Mulino
- DE NATALE M.L., [1998], *Devianza e pedagogia*, Brescia, la Scuola
- DE PONTI F., (1999), *L'università in tasca, Il Sole 24 Ore libri*
- DEL RIO G., [1990], *Stress e lavoro nei servizi*, Urbino, Nis,
- DELAMONT S., [1979], *Interazione in classe*, Bologna, Zanichelli
- DEMING E., [1986], *Out of the Crisis*, Cambridge, University Press
- DEMING E., [1992], *The New Economics, The Theory of Profound Knowledge*, MIT Center for Advanced Engineering Studies
- DEWEY J., [1916], *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia
- DI CORPO U., [1997], *Sintropia*, Roma, DicoSoft
- DI FABIO A., [2002]. *Bilancio delle competenze e orientamento formativo*, Giunti, Prato.
- DI FABIO A., [1999]. *Counseling. Dalla teoria all'applicazione*, Firenze, Giunti.
- DI FABIO A., [1998]. *Psicologia dell'orientamento. Problemi, metodi e strumenti*, Firenze, Giunti,
- DI GIOVANNI A., [1988], *Il dolore*, Brescia, La Scuola
- DIAMOND J., *Armi, acciaio e malattie*, Einaudi, Cles (Trento), 2000.
- DICLEMENTE C. C. (1994), *Gli Stadi del cambiamento: un approccio transteorico alla dipendenza*", in GUELFY G.P. e SPILLER V., (1989), *Motivazione e stadi del cambiamento nelle tossicodipendenze*, "Il Vaso di Pandora", II, n.4, pp.37-51.
- DIGMAN, J. M., [1989], *Five robust trait dimension : developmen, stability and utility*. *Journal of Personality*, 1989, 57, 195-214.
- DIGMAN, J. M., [1990], *Personality structure: emergenze of the five-factor model*. *Annual Review of Psychology*, 1990, 41, 417-440.
- DOISE W., PALMONARI A., [1988], *Interazione sociale e sviluppo della persona*, Bologna, Il Mulino
- DOLLARD J., DOOB L., MILLER N., MOWRER O., SEARS R., [1939], *Frustration and Aggression*, New Haven, trad. it. *Frustrazione e aggressività*, Firenze, Nuova Italia, (1967)
- DOMENICI G., [1998]. *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Roma-Bari, Laterza.
- DONATI P., [1993], *Fondamenti di politica sociale. Teorie e modelli*, (vol. I). *Obiettivi e strategie*, (vol. II). NIS, Roma
- DONATI P., [1996], *Sociologia del Terzo Settore*, Roma, NIS
- DOSSEY L., [1997], *Alla ricerca dell'anima*, Milano, Sperling & Kupfer
- DUCCI E., [1994], *Libertà Liberata*, Roma, L.U.M.S.A.
- EGAN G. [1975], *The Skiller Helper*, Monterey, Cal. Books- Cole Publ. Co., 1975;

- EIGLIER P., LANGEARD , Il marketing strategico nei servizi, Milano, McGraw Hill Libri, (1988)
- EKMAN P., [1982], Emotion in the Human Face, N.Y., Cambridge University Press
- EKMAN P., FRISIEN W.V., [1969a], The Repertoire of non-verbal Behavior: Categorie, Origins, Usage and Coding, in "Semiotica",1, pp. 49-98
- EKMAN P., FRISIEN W.V., [1969b], Non Verbal Linkage as Clues to Deception, in "Psychiatry",32, pp. 88-105
- EKMAN P., FRISIEN W.V., [1978], Manual for the Facial Action Coding System, Palo Alto, Consulting Psychologist Press
- EKMAN, P.,[1984], Expression and the Nature of Emotions, in K. SCHERE E P. EKMAN (a cura di), Approches to Emotions, Hillsdale, N.J., Erlbaum
- ELIAS N., [1990], La società degli individui, Il Mulino, Bologna
- ELIAS N., [1990a], Che cos'è la sociologia, Torino, Rosenberg & Sellier
- ENAIIP - Task-force orientamento , [1998], Risorse per l'orientamento, ENAIIP-POM '96, Roma, Luglio 1998.
- ERIKSON E. H. [1975], Aspetti di una nuova identità, Roma, Armando.
- EYSENCK, H. G. & EYSENCK, S. B. G., [1975], Eysenck personality questionnaire Londra, (trad. it. Firenze, OS, 1979).
- EYSENCK, H. G. & LONG, F. Y., [1986], A cross-cultural comparison of personality in adults and children: Singapore and England. Journal of Personality and Social Psychology, 1986, 50, 124-130.
- EYSENCK, H. G., [1947], The dimension of personality, London, Routledge & Kegan
- FAIRBAIRN R. D., [1977], Riesame della psicopatologia delle psicosi e delle psiconevrosi, in Studi psicoanalitici sulla personalità, Torino, Boringhieri.
- FEHR B., RUSSEL J.A., [1984], Concept of Emotion viewed from a Prototype Perspective, in "Journal of Experimental Psychology: General", 113, pp. 464-486
- FLANDERS N. [1970], Analyzing Teaching Behaviours, Reading Mass., Addison-Wesley
- FRANCESCATO D, LEONE L., TRAVERSI M.,[1993], Oltre la psicoterapia. Percorsi innovativi di psicologia di comunità, Milano, Nuova Italia Scientifica
- FRANCESCATO D., GUIRELLI G., [1988], Fondamenti di psicologia di comunità, Roma, N.I.S.
- FRANCESCATO D., PUTTON A., CUDINI S.,[1986], Star bene insieme a scuola, Roma, N.I.S.
- FRANCESCATO D., PUTTON A.,[1977]Psicologia di comunità, Milano , Feltrinelli
- FRANKL V.E., [1979], Homo Patiens, Varese, Salcom
- FRANTA H. [1987], Relazioni sociali nella scuola, Torino, SEI
- FRANTA H. [1988], Atteggiamenti degli educatori. Teoria e training per la prassi educativa, Roma, LAS
- [FREEDMAN R. LEONARD S. GAULT JM. HOPKINS J. CLONINGER CR. KAUFMANN CA. TSUANG MT. FARONE SV. MALASPINA D. SVRAKIC DM. SANDERS A. GEJMAN P.](#), [2001], Linkage disequilibrium for schizophrenia at the chromosome 15q13-14 locus of the alpha7-nicotinic acetylcholine receptor subunit gene (CHRNA7). Am J Med Genet. 2001 Jan 8;105(1):20-2.
- FRIO F., (1998), Guida per la scelta della facoltà e della laurea breve, Milano, Mursia
- FROMM E., [1956], The Art of Loving, trad. it. L'arte di amare, Milano, Mondadori (1986)
- FRYDENBERG E., [2000],Far fronte alle difficoltà. Strategie di coping negli adolescenti, Organizzazioni speciali, Firenze
- GARDNER H. , WINNER E., BECHHOFFER R, WOLF D. , [1978], The Development of Figurative Language, in Children's language, a cura di NELSON K., N.Y., Gardner Press
- GARDNER H. , WOLF D. , [1983], Waves and Steams of Symbolization, in Acquisition of Symbolic Skills, a cura di ROGERS D.R., SLOBODA J.A., London, Plenum Press
- GARDNER H., [1985], The Mind's New Science, N.Y., Basic Books, trad. it. La nuova scienza della mente, 1988, Milano, Feltrinelli
- GARDNER H., [1987], Formae mentis, saggio sulla pluralità delle intelligenze, Milano, Feltrinelli tit. or. [1983], Frame of Mind, The Theory of Myultiple Intelligence, N.Y., Basic Books
- GARDNER H., [1993], Educare al comprendere, Milano, Feltrinelli tit. or. [1991], The Unschooled Mind, N.Y., Basic Books
- GAZDA G. M. [1989], Sviluppo delle Relazioni Umane, Roma, IFREP.
- GIANNOTTI F.C. , UGOLINI P.[a cura di],[1997], Valutazione e prevenzione delle tossicodipendenze. Teoria, metodi e strumenti valutativi, Milano, Angeli
- GIOBBI A. [1980] "L'educazione sanitaria", in Aggiornamenti sociali, n. 6. pp. 16-27.
- GLADSTEING., [1989], Empathy and Couseling, N.Y., Springer-Verlag
- GOFFMAN E., [1974], Frames analysis: An essay on organization of experience, N.Y., Harper and Row; trad. it. Modelli di interazione, Bologna, Il Mulino, (1982)
- GOLDBERG, L., [1993], The Structure of Phenotypic Personality Traits. American Psychologist, 1993, 48, No. 1, 26-34.
- GORDON T., [1974], Teacher Effectivness Training, N.Y., Peter Weiden
- GORZ A.,[1992], Metamorfosi del lavoro, Torino, Boringhieri
- GOULDINGS, M., GOULDINS, R.L. [1983], Il cambiamento di vita nella terapia ridecisionale, Roma, Astrolabio

GRAY J.A., [1982], The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system, Oxford, Oxford University Press

GROSS L., [1981], Studying visual communication, University of Pennsylvania Press

GROSS L., KATS J., RUBY J., [1988], Image ethics: the moral rights of subjects in photographs, film, and television, N.Y., Oxford University Press

GUICHARD J., HUTEAU M., [2003] Psicologia dell'orientamento professionale, Raffaello Cortina Editore, Milano.

HEBB D.O., [1980], Essay on Mind, Hillsday, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, trad. it., *Mente e Pensiero*, Bologna, Il Mulino, (1982)

HILLMAN J., [1997], *Il codice dell'anima*, Milano, Adelphi

HINSHELWOOD R. D., [1987], *What Happens in Groups*, London, Free Ass. Books, trad. it. *Cosa accade nei gruppi*, Milano, Raffaello Cortina Editore, (1989)

HOBEBEIN, P. C. [1996]. Seven goals for the design of constructivist learning environments. In Wilson, B. G. (Ed.), *Constructivist learning environments. Case studies in instructional design.* (pp. 11-24). Englewood Cliffs, N.J., Educational Technology Publications.

HOLLAND J. L., *Making Vocational choices*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1985.

HOLLAND, J.H., [1984], *Questionario sulle Preferenze Professionali*, Adattamento italiano a cura di K. Polacek, Roma

HORNEY K., [1981], *Nevrosi e sviluppo della personalità*, Roma, Astrolabio

IREF, [1995], *Rapporto sull'associazionismo sociale*, Milano

ISFOL [1999], *Formazione e occupazione in Italia e in Europa*, Milano, Angeli

ISFOL, [1998], *Unità Capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Milano, Angeli

ISFOL, *Rapporti 1998/99/00/01*, Franco Angeli, Milano.

IZARD C.E., [1971], *The face of Emotion*, N.Y., Appleton-Century-Crofts.

IZARD C.E., [1979], *Emotion in personality and psychopathology*, N.Y., Plenum Press

IZARD C.E., KAGAN J., ZAIONC R., [1984], *Emotions, Cognition and Behavior*, Cambridge, Mass., Cambridge University Press

IZARD, C.D., [1979], *Emotions as Motivations: An Evolutionary Developmental perspective*, in H.E HOWE, JR. E

IZZO D., [1997], *Manuale di pedagogia sociale*, Bologna, CLUEB

JAKOBSON R., [1966], *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, titolo originale JAKOBSON R., - HALLE M., [1956], *Fundamentals of Language*, L'Aja, Mouton.

JOHNS H.D. [1994], *Paura e collera nel quotidiano*, Assisi, Cittadella.

JOHNSON, D. W. JOHNSON, R. T. & HOLUBEC, E. J. [1994]. *Cooperative Learning in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD trad. it JOHNSON, E. W., JOHNSON, R. T., & HOLUBEC [1997], *L'appendimento cooperativo*, Trento, Erickson,

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. [1999]. *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning.* 5th ed. Boston, MA, Allyn & Bacon.

JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T. [1996]. *Meaningful and manageable assessment through Cooperative Learning*. Edina, MN, Learning. Interaction Book Company.

JOHNSON-LAIRD P. N., OATHLEY K., [1988], *Il significato delle emozioni: una teoria cognitiva e un'analisi semantica*, in D'URSO V., TRENTIN R., *Psicologia delle emozioni*, Bologna, Il Mulino, 1988

JONASSEN, D. H., GRABOWSKI, B. L. [1993]. *Handbook of individual differences, learning and instruction*. Mahwah, N.J., Erlbaum.

JUNG C. G., [1969], *Tipologia psicologica in Tipi psicologici*, in *Opere*, vol. VI, Torino, Boringhieri.

KAGAN, S. [1994]. *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, Kagan Cooperative Learning.

KAHLER, T., [1974], *Il microcopione in Schilligo P., Bianchini, s. (a cura di), I Premi Eric Berne*, Roma, IFREP

KELLY G.A., [1955], *The psychology of Personal Constructs*, Norton

KETS DE VRIES M.F.R., MINER D., [1992], *L'organizzazione nevrotica*, Milano, Cortina

KIRSHNER D., & WHITSON, J. A. [1997] *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*. Mahwah, N.J., Erlbaum.

KOHUT H., [1976], *Narcisismo e analisi del Sé*, Torino, Boringhieri

KRETSCHMER E., [1955], *Korpebau und Charakter*, Berlin

LABOS [1987] *Droga: Rapporto sulla formazione operatori*, Roma, TER

LABOS, [1988], *Giovani e violenza*, Roma, T.E.R.

LABOS, [1994], *La gioventù negata*, Roma, T.E.R.

LEPORE D., COHEN O., [2000], *Deming and Goldratt, The theory of Constraints and The System of Profound Knowledge*, Massachusetts, North River Press

LEWIN K., [1935], *Teoria dinamica della personalità*, Firenze, Editrice Universitaria, (1968)

LEWIN K., [1936], *Principi di psicologia topologica*, Firenze, *Organizzazioni Speciali*, (1961)

LEWIN K., [1951], *Field theory in Social Science*, NY, Harper & Row; trad. it., *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, (1972)

LEWIS M., BROOKS J., [1978], *Self-knowledge and Emotional Development*, in LEWIS M., ROSEMBLUM A.L., *The Development of Affets*, N.Y., Plenum Press

LICHTNER M., [1999], *La qualità delle azioni formative*, Milano, Angeli

LICHTTENBERG J. D., [1995], *Psicoanalisi e sistemi motivazionali*, Milano, Raffaello Cortina

LIPARI D., [2000], *Note introduttive all'analisi delle organizzazioni scolastiche*, in AAVV, *Modelli organizzativi, qualità dei servizi e reti territoriali nella scuola dell'autonomia*, Roma, Prometeo

LOWEN A., [1978], *Il linguaggio del corpo*, Milano, Feltrinelli

LURIJA A.R., [1973], *Come lavora il cervello. Introduzione alla neuropsicologia*, Bologna, Il Mulino

MACARIO L. – SARTI S. [1992], *Crescita e Orientamento*, Roma, LAS

MACARIO L., [1992a], *Imparare a vivere da uomo adulto, note di metodologia dell'educazione*, Roma, LAS.

MACARIO L., SARTI S., [1992b], *Crescita e orientamento*, Roma, LAS

MANATTINI F., [1996], *Neutralizzazione del conflitto e disagio individuale*, Urbino, QuattroVenti

MANCINELLI M. R., (1999), *L'orientamento in pratica. Guida metodologica per insegnanti di scuola superiore, orientatori e psicologi*. Alpha Test

MANCINELLI M.R., [1999]. *I test in orientamento*, Vita e pensiero, Milano.

MARKUS H., KUNDA Z., [1986], *Stability and Malleability of the Self Concept*, in "Journal of Personality and Social Psychology", 38, pp. 299-337

MAYER M., VICENTINI M., [1997], *Didattica della Fisica*, Firenze, La Nuova Italia

MAZUR E., [1997], *Peer Instruction*, New Jersey, Prentice Hall

MAZZARA B., [1996], *Appartenenza e pregiudizio*, Roma, NIS

MCCRAE, R. R. & COSTA, P. T., [1987], *Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, 52, 81-90.

MCCRAE, R. R. & COSTA, P. T., [1989], *More reasons to adopt the five-factor model*. *American Psychology*, 1989, 44, 451-452.

MEAD G.H., [1934], *Mind, Self and Society*, Chicago, Ill., University of Chicago Press; trad. it. *Mente, sé e società*, Firenze, Giunti Barbera, 1972

MEDA D., [1997], *Società senza lavoro*, Milano, Feltrinelli

MEHAN H. [1979], *Learning lessons: Social organization in the classroom*, Cambridge, Harvard University Press

MICHELINI M., STRASSOLDO M., [1999]. *Modelli e strumenti per l'orientamento universitario in una struttura territoriale di orientamento*, Udine, Forum, Editrice universitaria Udinese.

MILANESI G. [1989], *Educazione e prevenzione*, in Nanni C. (a cura di), *Il sistema preventivo e l'educazione dei giovani*, Roma, LAS, 924.

MILANESI G. [1989a], *I giovani nella società complessa, una lettura educativa della condizione giovanile*, Torino, Editrice Elle Di Ci 10096, Leumann.

MILLER G.A., [1956], *The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our capacity for Processing information*, "Psychological Review", 63, pp 81-97

MINISTERO DELL'INTERNO [1983] *Istituzioni pubbliche e volontariato nella lotta alle tossicodipendenze*, Seminario di Studio, Roma, 16-17 luglio 1982, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato

MINISTERO DELL'INTERNO, [1990] *Emarginazione e associazionismo giovanile. Emarginazione, disagio giovanile e prevenzione nella società italiana dal 1945 ad oggi*, Ricerca a cura dell'Osservatorio della Gioventù Università Salesiana, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato

MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001

MOSCOVICI S., [1984], *Psychologie sociale*, Paris, Puf; trad. it. *Psicologia sociale*, Roma, Borla, 1996

MOSCOVICI S.; [1976], *Social Influence and Social Change*, NY, Academic Press; tad. it. *Psicologia delle minoranze attive*, Torino, Bollati Boringhieri

MULLET E., BARTHELEMY J, DUPONCHELLE L., MUNOS-SASTRE M.T., NETO F., "Decision choix, juge.ment, orientation". In *L'orientation scolaire e professionnelle*, n°25, 1996.

MUSATTI C., [1977], *Trattato di psicoanalisi*, Torino, Boringhieri

MUSSO A., COSPES (a cura di), *Orientare chi, come perché. Manuale per l'orientamento nell'arco evolutivo*, Torino, S.E.I., 1990.

NANNI C. [1990], *L'educazione tra crisi e ricerca di senso, Un approccio filosofico*, Roma, LAS.

NANNI C. [1991], *Persona, laicità, prassi: tre categorie pedagogiche da ripensare*, in PRELLEZO J.M., *L'Impegno dell'educare, studi in onore di Pietro Braido*, Roma, LAS.

NARDOFF P., ROBBINS C. [1982], *Musicoterapia per bambini handicappati*, Milano, Angeli

NASSH R., [1983], *Aspettative dell'insegnante e apprendimento dell'alunno*, Teramo, Giunti & Lisciani

NERESINI F. - RANCI C. [1992], *Disagio Giovanile e politiche sociali*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.

NONAKA I., TAKEUCHI H, [1997], *The Knowledge-creating company. Creare le dinamiche dell'innovazione*, Milano, Guerini & Associati

NORMAN R., [1995], *La gestione strategica dei servizi*, Milano, ETASLIBRI

NUSSBAUM M. C., [1999]. *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma

NYGREN A., [1971], *Eros e agape*, Bologna, Il Mulino

ONES, D. & MOUNT, M. & BARRICK, M. & HUNTER, J., [1994], *Personality and job performance: a critique of the Tett, Jackson, and Rothstein (1991) meta-analysis*. *Personnel Psychology*, 1994, 47, 147-156.

PALMONARI A.; [1991], Comunità di convivenza e crescita della persona, Bologna, Pàtron

PALMONARI A. [ET ALII] [1979], Identità imperfette, Bologna, il Mulino.

PARSONS T., BALES F., [1974], Famiglia e socializzazione, Milano, Mondadori

PAULHAN I., BOURGEOIS M., Stress e Coping, les stratégies d'ajustement à l'adversité, PUF, Parigi, 1995.

PAVONI V., SIRONI R., TABACCHI C., (1998), Trovare lavoro dopo la maturità, Alpha Test

PERVIN, L. A. & JOHN, O. P., [1997], La scienza della personalità, Milano, Raffaello Cortina

PETERSON G.W., SAMPSON J.P., REARDON R.C., Career development and services: a cognitive approach, Brooks-Cole, Pacific Grove, 1999.

PIAGET J., [1966], La rappresentazione del mondo nel fanciullo, Torino, Boringhieri

PIAGET J., INHELDER B., [1970], La psicologia del bambino, Torino, Einaudi

PICCARDO C., [1995], Empowerment, strategie di sviluppo centrate sulla persona, Raffaello Cortina Editore, Milano.

PLUTCHIK R., KELLERMAN H., [1980], Emotion, I: Theories of emotions, N.Y., Academic Press

POLACEK K., [1997], Valore, Voce del Dizionario di Scienze dell'educazione, Torino, ELLECIDI, LAS, SEI

POLACEK K., Manuale del questionario sull'efficienza nello studio, Firenze, Organizzazioni Speciali, 1971.

POLLO M. [1990] "Prevenzione come educazione", in Animazione Sociale, n. 28, pp. 3-18.

POMBENI M. L., (1996), Il colloquio di orientamento, Roma, La Nuova Italia Scientifica

POMBENI M. L., D'ANGELO M. G., (1994), L'orientamento di gruppo, Roma, La Nuova Italia Scientifica

PONTECORVO ., AJELLO A., ZUCCHERMAGLIO C., [1999], Discutendo si impara, Roma, Carocci Editore

PONTECORVO C. [1975], Analisi del processo didattico, Brescia, la Scuola

PONTECORVO C. [1999], Manuale di psicologia dell'educazione, Bologna, Il Mulino

POST S. L., [1980], Origins, Elements and Functions of Therapeutical Empathy, in "Journ. of Psychoanalysis", 61, pp. 277-293.

PRESUTTI F., [1993], Analisi psicologica delle dinamiche relazionali e della strutturazione dei ruoli nella classe, Quaderni di "Innovazione Scuola", Ancona, IRRSAE

PRIBRAM K.H., MCGUINNES D., [1975], Arousal, Activation, and Effort in the Control of Attention, in "Psychological Review", 82, pp. 116-149

PROCHASKA J.O., DICLEMENTE C.C. (1982). Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change, in "Psychotherapy, theory, research and practice", n.19, pp.276-288

PROGOFF I., [1975], Dimensioni non casuali dell'esperienza umana: Jung, la sincronicità e il destino dell'uomo, Roma, Astrolabio

PROSHASKA J., NORCROSS J., DICLEMENTE C., [1994], Changing for Good, N.Y., Avon Books

QUAGLINO G., [1996].Psicodinamica della vita organizzativa, Raffaello Cortina Editore, Milano.

R. E. SLAVIN, [1990], Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall

RACHMAN S., [1971], Obsessional ruminations, Behav. Res. Therapy, 9, 229-235

REGOLIOSI L. [1988] "Prevenzione della tossicodipendenza e del disagio giovanile: le fasi preliminari di un intervento. Una lettura psicosocioanalitica", in Marginalità e società, n. 7. pp. 54-69.

REGOLIOSI L. [1992] La prevenzione possibile. Modelli, orientamenti, esperienze per l'operatore di territorio sulla prevenzione della devianza giovanile e della tossicodipendenza, Milano, Guerini Studio

REIK T., [1949], Listening with the Third Ear, N.Y., Viking Press

RESNICK, L. [1996]. Situated Learning. In E. De Corte, & F. E. Weinert (Eds.). International encyclopedia of developmental and instructional psychology. (pp. 3441-347). N.Y., Pergamon Press.

RICOLFI L. - SCIOLLA L. [1980], Senza padri nè maestri, Bari, De Donato.

RIDING, R. J., & RAYNER, S. [1998]. Cognitive styles and learning styles, understanding style differences in learning and behaviour. London, David Fulton.

RIFFELLI G., ARIGONI L.E., {1990}, La sessualità nel tossicodipendente, in "Rivista di Studi Sociali del Veneto", 5

RIFKIN J., [1982], Entropia, Milano, Mondadori

ROBINSON P., RACKSTRAW S. J., [1967], Variations in Mother Answers to Children's Question ad Function of Social Class, Verbal Intelligence Test Scores and Sex, in MacMillan Publishing Co.

ROE K. V., [1986], Toward a Contingency Hipotesis of Empathy Developement, in "Journal of Personality and Social Psychology", cit. da G. Gladstein,

ROGERS C. R., [1975], Emphatic: An unapperciated way of being, in "The Counseling Psychologist", 5, pp. 2-10.

ROGERS C.R. [1971], I gruppi d' incontro, Roma, Astrolabio

ROGERS C.R., Terapia centrata sul cliente, trad.it. La nuova italia, SCandicci, Firenze, 19951.

ROHR. R., EBERT A., [1993].Scoprire l'enneagramma, Milano, San Paolo

RONCALLI P., [1999].Orientamento, formazione, collocamento, Milano, FrancoAngeli.

ROSCH E., [1973A], Natural Categories, "Cognitive Psychology, 4, pp 328-350

ROSENFELD H.,[1966], Instrumental Affiliative Functions of Facial and Gestual Expressions, in "Journal of Pers. and Soc. Psychol.", 4, pp. 65-72.

RUBENSTEIN L.,[1969], Facial Expression: An Objective Method in the Qualitative Evaluation of Emotional Change, in Behavior Research Methods and Instruments, Chicago, Stoelting

RUESCH J., BATESON G.,[1951], Comunication, N.Y., Norton

RUFFNER M., BURGOON M., [1981], *Interpersonal Communication*, Rinehart and Winston Press, N.Y.; trad.it. *Rappresentazioni sociali*, Bologna, Il Mulino, 1989

RUMELHART D.E., [1980], *Schemata: the Building Blocks of Cognition*, in SPIRRO R.J., BRUCE B.C., BREWER W.F., *Theoretical Issues in reading Comprehension*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, trad. it. *Schemi di conoscenza*, in CORNO D., POZZO G. (a cura di), *Mente, linguaggio, apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia, 1991

RUSSEL J.A., [1980], *A Circumplex Model of Affect*, in "Journal of Personality and Social Psychology", 39, pp. 1161-1178

RUSSO E., CURIOTTO A., [2000], *Comunità & Lavoro*, Terni, Il Cammino, 92/93

S. KAGAN & M. KAGAN, [1994], *The Structural Approach*, in S. Sharan, *Handbook of Cooperative Learning Methods*, Westport, CT, Greenwood Press, 1994

S. SHARAN ET ALII, [1984], *Cooperative Learning in The Classroom*, Hillsdale, N.J., Erlbaum

SACCHERI T. [1983] *Quale educazione alla salute?*, in DONATI P. [a cura di], *La sociologia sanitaria.*, Milano, Angeli

SAFONT C., DE LEONARDIS M., OUBRAYRIE N., [1994]. "Les stratégies de pro-jet a l'adolescence: presentation d'une technique et son opérationnalisation", in *Psicologie et Education*, n°16.

SAPON-SHEVIN, M. & SCHNIEDEWIND, N. [1990]. *Selling Cooperative Learning without selling it short*. *Educational Leadership*, 47, 63-65.

SARTORATTI G., (1999), *Una scelta per l'università, scuole e diplomi*, Edizioni Alborg S.a.s.,

SBRANA M., TORRE T., [1996], *Conoscenza e gestione del capitale umano*, Milano, Angeli

SCARATTI G. (1994), *I problemi con cui si misura la prevenzione*, in: REGOLIOSI L. (1994), *La prevenzione del disagio giovanile*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 88-106.

SCARPELLINI S., *L'orientamento – Problemi teorici e metodi operativi*, La Scuola, Brescia, 1976.

SCHAFER R., [1959], *Generative Empathy in the treatment situation*, in "Psychoanalytic Quarterly", 28, pp. 342-373.

SCHELER M., [1983], *Il senso della sofferenza*, trad. it. Di a. Rizzi, in *Il dolore, la morte, l'immortalità*, Torino, Leumann, Elle Di Ci.

SCHERER K.R., [1982], *Emotion as a Process: Function, Origin and Regulation*, in "Social Science Information", 21, pp 555-570

SCHERER K.R., [1983], *La comunicazione non verbale delle emozioni*, in ATTILI G., RICCI P.E., (a cura di), *Comunicare senza parole*, Roma, Bulzoni tit. orig. SCHERER K. R., [1970], *Non-Verbale Kommunikation*, Hamburg, H. Buske

SCHREIBER W., [1977], *Interazionismus und Handlungstheorie*, Munchen, Beltz

SCHUSTER R., [1979], *Empathy and Mindfulness*, in "Journal of Humanistic Psychology", 19, pp. 71-77;

SCHUTZENBERGER A.A.- SAURET M. (1978), *Il corpo e il gruppo*, Roma, Astrolabio.

SCILLIGO P. (1992), *Gruppi di incontro. Teoria e pratica*, Roma, IFREP.

SCIOLLA L. [1982], *Il concetto di identità in sociologia*, Seminario su "Complessità sociale ed identità", Torino.

SCOTT R. W., [1994]. *Le Organizzazioni*, Il Mulino, Imola-

SEGRE S., [1997], *La devianza giovanile. Cause sociali e politiche di prevenzione*, Milano, Angeli

SELVATICI A. E D'ANGELO M.G. [1999] *Il bilancio delle competenze*, Milano, Angeli

SEN A., [1998] *Etica ed economia*, Editori Laterza, Bari.

SENGE, P. M. [1990]. *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. N. Y., Doubleday/Currency.

SERAFINI G., [1988]. *Questioni di filosofia dell'educazione*, EUROMA, Roma,

SERGIOVANNI, T. J. [1994]. *Building community in schools*. San Francisco, Jossey-Bass.

SERVALLI G., *Orientamento scolastico*, in *Enciclopedia pedagogica*, Vol. V, pp. 8565-8576.

SHARAN, Y. [1998]. *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*. Trento, Erickson

SHAW M., [1980], *Group Dynamics*, NY, McGraw-Hill

SHELDON W.H., [1942]. *The Varieties of Temperament*, London-N.Y

SIGHINOLFI M. (a cura di), *Saper minimo sull'orientamento*, Milano, Franco Angeli, 1998.

SIMKIN J.S. [1978], *Brevi lezioni di Gestalt*, Roma, Borla

SIMON H., *Il comportamento amministrativo*, Bologna, Il Mulino, 1958.

SINCLAIR J.M. – COULTHARD R.M. [1975], *Toward an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*, London , Oxford University Press

SIRONI V., DE BERNARDI G., LANZONI F., (2000), *Quale Università?*, Alpha Test

SKINNER B.F., [1971], *Beyond Freedom and Dignity*, N.Y., Knopf

SKINNER B.F., [1980], *The Experimental Analysis of Operant Behavior: A History*, in RIEBER R.W., SALZINGER K., *Psychology: Theoretical-Historical Perspectives*, N.Y., Academic Press

SLAVIN, R. E. [1996]. *Education for all*. Lisse, Swets & Zeitlinger Publishers.

SLAVIN, R. E., MADDEN, N. A., DOLAN, L. J., WASIK. B.A. [1996]. *Every child, Every school. Successo for all*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

SORESI S. (a cura di), [2000], *Orientamenti per l'orientamento. Ricerche ed applicazioni dell'orientamento scolastico professionale*, OS, Firenze.

SORESI S., NOTA L., [2000], Autoefficacia nelle scelte. La visione sociocognitiva dell'orientamento, OS, Firenze.

SORESI S., NOTA L., [2000], Interessi e scelte, Come si evolvono e si rivelano le preferenze professionali, OS, Firenze.

SPALTRO E. (1970), Gruppi e cambiamento, Milano, Etas/Kompas.

SPEARMAN [1930], G and after – a school to end schools, N.Y., MacMillian

SPENCER E SPENCER [1995], Competenze nel lavoro, Milano, Angeli,

SPIEGEL J.P. [1971], Transactions: The Interplay between Individual, Family and Society, N.Y., Science House

SROUFE L.A., [1979], Socioemotional Development, in OSOFSKY J.D. (a cura di), Handbook of Infant Development, N.Y., Wiley

STANTON M.D., TODD T.C. [1982], The family Therapy of Drug Addiction, New York, Guilford.

STEIN E., [1985], Il problema dell'empatia, Roma, Ed. Studium

STENBERG R., [1998]. Thinking styles. N.Y., Cambridge University Press.

STERN D.N., [1995], La costellazione materna, Torino, Bollati Boringhieri

STERN E., [1954-58], Handbuch der Klinischen Psychologie, voll 1-2, Zurigo

STEWART D., [1956], Preface to Empathy, N.Y., Philosophical Library

STEWART I., JOINES V. (1981), L'analisi transazionale. Milano, Garzanti.

SULLIVAN H. S., [1953], The Interpersonal Theory of Psychiatry, N.Y., Ed. H. S. Perry and M. L. Gawel.

TEILHARD DE CHARDIN P., [1995], Il fenomeno umano, Brescia, Queriniana

TETT, R. P. & JACKSON, D. N. & ROTHSTEIN M., [1991], Personaliry measures as predictors of job performance: a meta-analytic review. Personnel Psychology, 1991, 44, 703-742.

THURSTONE L. L., Primary mental abilities, Psychometrics Monograph, 1938.

TICHENER E.B., [1910], Text-Book of psychology, N.Y., McMillian

TOGLIATTI M.R, TOFANI L.R. (1993), Il gruppo-classe. Scuola e teoria sistemico-relazionale, Roma, NIS.

TOMKINS S. S., IZARD C. E., Affect, Cognition and Personality, Empirical Studies, N.Y., Springer.

TOMMASSINI M. [1998], Come evolve la learning organization. Note sui presupposti dello sviluppo di reti di apprendimento, Sistemi & Impresa, luglio – agosto, 1998.

TORBERT W. R., The power of balance. Transforming Self, Society and Scientific Inquiry, Sage, Newbury Park, 1991.

TROMBETTA C. [1991], "L'educabilità", in Prellezo J. M. (a cura di), L'impegno dell'educare, Roma, LAS.

TRUAX C. B., CARKHUFF R. R., [1967], Toward Effective Counseling and Psychotherapy: Training and Practice, Chicago, Aldine Publ.

VIGLIETTI M., (1989), Orientamento. Una modalità educativa permanente. Guida teorico-pratica per insegnanti della scuola dell'obbligo, Torino, SEI

VILLARD K. L., WHIPPLE L. J., [1976], Beginnings in Relational Communication, London, J. Wiley

VOLLI U., [1994]. Il Libro della comunicazione, Milano, Il Saggiatore.

VYGOTSKIJ L.S., [1978], Mind in society, Cambridge, Mss., Harvard University Press, trad. it., Il processo cognitivo, Torino, Boringhieri, 1980

WARGLIEN M. [1992], Sistemi operativi per l'apprendimento organizzativo in Costa G. (a cura di) Manuale di Gestione del Personale, Torino, UTET

WATSON J.B., RAYNER R., [1920], Conditioned Emotional Reaction, in "Journal of Experimental Psychology", 3, pp. 1-14, trad. it. MEAZZINI P. (a cura di), Watson: Antologia degli scritti, Bologna, Il Mulino, 1976

WATZLAVICK P., BEAVIN J. H., JACKSON D., [1971]. Pragmatica della comunicazione umana, Astrolabio, Roma

WATZLAWICH P., WEAKLAND J. H. [1978] (a cura di), La prospettiva relazionale, Roma, Astrolabio.

WEICK K.E., [1988], Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole, in ZAN S. [1988], Logiche di azione organizzativa, Il Mulino, Bologna (ed. or. In Administrative Science Quaterly, n.21, 1976)

WEICK K.E., [1997], WEICK K.E., [1988], Senso e significato nell'organizzazione, Milano, Raffaello Cortina (ed. or. Sage Publication, London (1995)

WERNER H., KAPLAN B., [1989], La formazione del simbolo, Milano, Franco Angeli

WIDMANN C., [1988], Il simbolismo dei colori, Abano Terme, Piovan

WILSON, B. G. [1996]. What is a constructivist learning environment? In B. G. Wilson (Ed.), Constructivist learning environments. (pp. 3-8). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

WINNER E., MCCARTHY M., GARDNER H., [1980], The Ontogenesis of Metaphor, in Cognition and figurative language, a cura di HONEKE R., HOFFMAN R., Hillsdale, Lawrence Erlbaum

WINNICOT D.W., [1974], Gioco e realtà, Roma, Armando

WOOLLAMS S., BROWN M. [1990], Analisi transazionale, psicoterapia della persona e delle relazioni, Assisi, Cittadella.

WUNDT W., [1903], Grundzuge der physiologischen, vol. 3, Lipsia

ZEITHALM V.A., PARASURAMAN A., BERRY L.L., [1991], Servire Qualità, Milano, McGraw Hill, Libri Italia

ZIMMERMAN M.A., RAPPAPORT J., [1988], Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment, American Journal of Community Psychology, 5, PP.725-750

ZITOWSKY D. G., BORGEN F. H., Assessment, in Walsh, Osipow, 1983.

ZUCCHINI G.L. [1996], Musica e handicap, Brescia, La Scuola

