

**Educational and Vocational Guidance  
between Personal Identity and Job Culture.  
Research Perspectives on the Role of School in Adolescence**

**L'orientamento tra identità personale e cultura del lavoro.  
Prospettive di ricerca sul ruolo della scuola in adolescenza**

**Melania Bortolotto, Andrea Porcarelli<sup>1</sup>**

*The meanings of educational and vocational guidance are part of an overall economic logic centered on the human resources development typical of a learning society. In this perspective, the guidance is a process of signification of reality which comes to coincide with the personal and social identity's construction. In this sense, adolescence is crucial for the self-definition also in relation to a scale of values where the future job occupies a privileged place. The aim of our research is to explore, from a pedagogical point of view, the role of school in the formation of adolescents' representations in relation of the job and particularly on its professional values which can guide the personal choices. This focus is very important in the current historical and cultural period characterized by economic and labor market's crisis, where the youth unemployment is increasing, the values are unstable and the professional perspectives are precarious and uncertain.*

Il concetto di 'orientamento' evoca una metafora che trova il suo spazio semantico più significativo nel linguaggio marinairesco e in quello dei grandi esploratori: cercare l'oriente, ovvero i punti cardinali, per capire dove ci si trova e decidere in quale direzione muoversi al fine di raggiungere la meta.

In ambito formativo si collega questa idea ad alcuni momenti di transizione, tanto nella scuola, come nel mondo del lavoro, ma i recenti documenti internazionali, a partire dal Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, anche nella nuova prospettiva delineata da Horizon 2020, inseriscono le politiche di orientamento in una logica complessiva di sviluppo economico del territorio, centrata sulla valorizzazione delle 'risorse umane' propria di una 'società della conoscenza', con un ampliamento del concetto stesso di orientamento, rispetto alle prassi del passato che lo avevano concepito in termini più ristretti. In tale prospettiva il processo di orientamento può essere letto «come percorso nel quale si attribuisce senso e significato all'evoluzione della storia formativa e lavorativa del soggetto e come tentativo di governo autonomo dei suoi momenti più significativi, in poche

---

<sup>1</sup> Il testo è frutto di elaborazione condivisa da parte dei due autori, la stesura è di Andrea Porcarelli (paragrafi: L'orientamento a scuola: sguardo pedagogico sulla recente normativa italiana; Conclusioni) e di Melania Bortolotto (paragrafi: L'identità professionale in adolescenza; Ragioni di una ricerca sulla dimensione etica del lavoro tra gli studenti e i docenti del II ciclo).

parole come un percorso di empowerment, di costruzione dell'identità e di significazione rispetto a sé e al mondo attorno»<sup>2</sup>.

Nell'ottica dell'orientamento come compito educativo permanente, e quindi coestensivo alla vita personale, l'adolescenza rappresenta una stagione cruciale per il suo intrinseco significato orientativo. In questa età della vita, caratterizzata da una profonda metamorfosi che inaugura la consapevolezza di sé, il soggetto è impegnato in un continuo processo di significazione della realtà che procede parallelamente alla conquista graduale della propria autonomia. Questa duplice tensione (al senso/significato e all'autonomia) che nell'adolescente opera in modo emblematico, deriva dal compito evolutivo centrale di questa età: la costruzione di un'identità personale iscritta entro un orizzonte di senso che si traduca in progettualità esistenziale. In tale prospettiva, è possibile considerare l'adolescenza come un'età «eminente orientativa e vocazionale»<sup>3</sup> e per questo in grado di restituire, dal punto di vista scientifico, dati significativi sul processo che conduce la persona a definire se stessa in rapporto ad una gerarchia valoriale, in cui il lavoro futuro occupa un posto privilegiato.

Il nostro percorso di indagine cerca dunque di esplorare come la scuola possa portare un proprio contributo alla formazione delle rappresentazioni con cui gli adolescenti si avvicinano al mondo del lavoro, proprio nel momento in cui si costruiscono elementi essenziali della loro identità personale. In tale esplorazione abbiamo cercato di mettere a fuoco soprattutto il ruolo che giocano le dimensioni etiche, nella formazione di quei valori professionali che possono diventare - in fase di orientamento - criteri-guida per le scelte delle persone. Tale focus appare centrale specialmente nel momento storico e culturale attuale, in cui i riferimenti ai valori si fanno spesso instabili e vacillanti e le stesse prospettive professionali e di lavoro appaiono precarie e incerte. Ciò si traduce in una sfida per chi si occupa di orientamento, perché le risposte alla situazione presente potrebbero essere tra loro molto differenti. Da un lato, si osserva infatti come la crisi economica, unita alla tendenza al prolungamento dell'età giovanile e al procrastinare le decisioni importanti, tende ad aumentare il numero degli scoraggiati, dei giovani cosiddetti NEET (*Not in Education, Employment or Training*), che possiamo considerare particolarmente disorientati. Dall'altro lato, si potrebbero prefigurare modelli innovativi di orientamento che, per risultare adeguati ai tempi, siano centrati più sulle caratteristiche peculiari di ciascuna persona, sullo sviluppo dei talenti personali, che su una logica di *placement*, di collocazione all'interno di opportunità specifiche che si fanno invece incerte e vacillanti. La variabilità dei modelli teorici con cui in letteratura ci si accosta al tema dei valori professionali e la complessità culturale che - più in generale - fa da sfondo al cammino di crescita dei nostri ragazzi, costituiscono ulteriori ragioni per la nostra scelta di indagine.

<sup>2</sup> F. Batini, G. Del Sarto, *Politiche del lavoro e orientamento narrativo*, Carocci, Roma 2007, pp. 11-12.

<sup>3</sup> S. De Pieri, *Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale*, ElleDiCi, Torino 2000, p. 37.

## L'orientamento a scuola: sguardo pedagogico sulla recente normativa italiana

Assumiamo nell'analisi della normativa scolastica una prospettiva pedagogico-sociale, nel senso agazziano, ovvero quello di una pedagogia «intesa a definire i compiti educativi di una società ed i modi di soddisfarvi»<sup>4</sup>, tenendo contestualmente conto «dell'ambiente sociale e storico-culturale, delle sue influenze e condizionamenti, delle sue problematiche»<sup>5</sup>. Si tratta di leggere in termini pedagogici la domanda sociale di educazione sottesa al tema dell'orientamento e – contestualmente – le modalità con cui la scuola (come istituzione educativa) è chiamata a rispondervi. Ci concentreremo sulla normativa recente, a cui si fa riferimento oggi, proprio perché il nostro intento non è storico-ricostruttivo, ma pedagogico-sociale. Del resto il tema dell'orientamento è presente nella normativa scolastica italiana per tutto l'arco della storia repubblicana, anche se con modalità variabili secondo i tempi e le culture pedagogiche di riferimento. Il primo 'Congresso nazionale di orientamento professionale' in Italia si tenne a Torino nel settembre del 1948, con un taglio chiaramente psicologico, ma non senza uno sguardo peculiare sulle problematiche educative. Un'attenzione significativa all'orientamento è sempre stata indicata per la scuola media, fin dalla sua istituzione nel 1962<sup>6</sup>, anche a partire dalla constatazione che con il termine del percorso 'unico' obbligatorio per tutti si poneva fisiologicamente il problema di favorire «l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva»<sup>7</sup>, di studio o di lavoro. Molto più ricche sul piano pedagogico sono le modalità con cui la consapevolezza di tale funzione viene declinata nei nuovi programmi della stessa scuola media (1979), in cui si afferma che essa «è orientativa in quanto favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale, tramite un processo formativo continuo cui debbono concorrere unitariamente le varie strutture scolastiche e i vari aspetti dell'educazione. La possibilità di operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro, pur senza rinunciare a sviluppare un progetto di vita personale, deriva anche dal consolidamento di una capacità decisionale che si fonda su una verificata conoscenza di sé»<sup>8</sup>. Si tratta di un filo rosso che si dipana per tutta la vita della scuola italiana in età repubblicana e giunge fino alle norme più recenti, di cui ci occupiamo, concentrandoci in particolare sulla scuola secondaria di secondo grado, che rappresenta anche il target della nostra ricerca.

Volendo puntualizzare meglio i tratti della nostra chiave di lettura, ribadiamo che lo sguardo pedagogico-sociale si colloca nello spazio di intersezione tra la dimensione individuale e quella sociale dell'educazione, ed è precisamente in questo spazio che la normativa scolastica italiana colloca il tema dell'orientamento, come si può chiaramente leggere nelle Linee guida del 2009:

<sup>4</sup> A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia e Lineamenti di pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia 1968, p. 55.

<sup>5</sup> Ibidem. Per approfondimenti sulla visione agazziana ed il suo ruolo teoretico nello strutturarsi della Pedagogia sociale rinviamo a: A. Porcarelli, *Lineamenti di pedagogia sociale*, Armando, Roma 2009; Id., *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2012; G. Mollo, A. Porcarelli, D. Simeone, *Pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia 2014.

<sup>6</sup> Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962.

<sup>7</sup> Ivi, art. 1.

<sup>8</sup> Decr. Min. del 9 febbraio 1979, art. 3, lett. c.

L'orientamento viene inteso come bene individuale, in quanto principio organizzatore della progettualità di una persona capace di interagire attivamente con il proprio contesto sociale e come bene collettivo, in quanto strumento di promozione del successo formativo e di sviluppo economico del paese<sup>9</sup>.

In altri termini è importante, da un lato, tenere conto di una domanda sociale di educazione, che in questo caso raccoglie importanti suggestioni dalle politiche europee, con particolare riferimento alle strategie di 'Lisbona 2010' e di 'Europa 2020', che chiedono agli stati di attrezzare i giovani perché siano in grado di abitare la complessità del tempo presente in una prospettiva europea. Ma, dall'altro lato, non si può dimenticare che l'orientamento ha una dimensione personale, ovvero rappresenta un bene per la persona che è destinataria degli interventi orientativi, in cui giocano un ruolo importante le sue attitudini, ma anche le sue aspirazioni, i suoi orizzonti ideali di riferimento, i progetti che prendono forma in modo progressivo.

### Un orientamento educativo

Nel complesso della normativa scolastica l'orientamento viene definito come una «strategia che investe il processo globale della persona, che si estende lungo tutto il corso della vita, attraversa il processo educativo sin dalla scuola primaria ed è trasversale a tutte le discipline»<sup>10</sup>, con una sottolineatura esplicita della sua dimensione educativa, che si è fatta più intensa negli ultimi anni, pur essendo già chiaramente delineata anche nelle norme di fine anni '90, come si può leggere nella Direttiva 487/1997, che a sua volta offre una sintesi della logica degli interventi orientativi messa in campo nei decenni precedenti:

L'orientamento – quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado costituisce parte integrante dei curricula di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo fin dalla scuola dell'infanzia. Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e a partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile<sup>11</sup>.

La sottolineatura di una funzione educativa dell'orientamento rappresenta una costante, anche in anni in cui nella *mission* delle organizzazioni scolastiche si sottolineava maggiormente la funzione formativa attraverso l'istruzione, piuttosto che quella educativa, che veniva di fatto riservata alle attività di orientamento, o alle numerose 'educazioni' che costellavano la vita scolastica<sup>12</sup>. In ogni caso la tesi era ben rappresentata in letteratura pedagogica, se pensiamo che Aldo Agazzi, ancora negli anni '60, affermava che

<sup>9</sup> C.M. n. 43 del 15 aprile 2009, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*.

<sup>10</sup> C.M. n. 29 del 12 aprile 2012, *Piano Nazionale Orientamento: monitoraggio delle azioni e degli interventi realizzati e/o programmati*.

<sup>11</sup> Direttiva MPI n. 487 del 6 agosto 1997, *Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti*, art. 1.

<sup>12</sup> Per una ricostruzione pedagogica del ruolo delle educazioni nella normativa scolastica italiana, rinviamo al saggio: A. Porcarelli, *L'educazione alla cittadinanza nella scuola italiana: impianto politico-normativo e concezione pedagogica*, in M. T. Moscato (ed), *Progetti di cittadinanza. Esperienze di educazione stradale e convivenza civile nella scuola secondaria*, FrancoAngeli, Milano 2011, pp. 33-73.

l'orientamento è «uno dei fini, forse il fine terminale e fondamentale, dell'educazione stessa. Infatti, un soggetto è educato quando è orientato: meglio quando è auto-orientato»<sup>13</sup>. In tempi più recenti si è iniziato a parlare esplicitamente di 'orientamento formativo', per distinguerlo da quello puramente 'informativo' o 'consulenziale', e sottolinearne la valenza educativa, come possiamo leggere in un testo dell'ISFOL dedicato a questo tema, per cui «l'orientamento formativo deve accelerare questo processo di maturazione della persona e del (futuro) lavoratore diventando vera e propria educazione, specialmente riguardo quegli elementi strategici che favoriscono la cosiddetta *socializzazione al lavoro* nei momenti di transizione e consolidamento delle scelte»<sup>14</sup>. Va detto che i dispositivi normativi approvati in anni successivi alla Legge 53/2003, in cui il 'sistema di istruzione e formazione' viene esplicitamente definito come 'educativo'<sup>15</sup>, sono ancora più espliciti nel dichiarare sul piano istituzionale la funzione educativa dell'orientamento, proprio in quanto connessa alla medesima funzione dichiarata come *mission* complessiva di tutto il sistema. Possiamo - ad esempio - scorrere gli obiettivi generali del processo formativo per il secondo ciclo (Decr. L.vo 226/2005), l'ultimo dei quali si riferisce in modo esplicito allo 'sviluppo della progettualità personale e della cooperazione sociale', per cui «affermare la persona come protagonista dei significati del proprio essere e agire vuol dire tendere ad un apprendimento sempre frutto di ricerca personale libera e consapevole sui valori che si avvertono rilevanti per la propria esistenza [...] il progetto di vita personale, tuttavia, esige un alto grado di coinvolgimento e di interazione con gli altri, in maniera intima e diretta»<sup>16</sup>. Si tratta delle finalità generali che si collegano alla *mission* dell'istituzione scolastica come tale, di cui si indica la valenza specificamente orientativa, da cui scaturiscono le attenzioni specifiche che vengono dedicate all'orientamento in un documento nazionale particolarmente significativo, il PECUP<sup>17</sup>, che - per un certo periodo - ha giocato il ruolo di vera e propria 'bussola pedagogica' di tutto il cammino educativo dello studente. Nel Profilo dello studente atteso al termine del secondo ciclo si identificano quattro ambiti di competenza a cui dovrebbero tendere tutte le attività educative, disciplinari e interdisciplinari:

- conoscere i punti di forza e le debolezze della propria preparazione; verificare costantemente l'adeguatezza delle proprie decisioni circa il futuro scolastico e professionale [...].
- Elaborare un'ipotesi per la prosecuzione degli studi, la ricerca del lavoro, la riconversione professionale e la formazione continua [...].
- Elaborare, esprimere e sostenere un progetto di vita, proiettato nel mondo del lavoro o dell'istruzione e della formazione superiori, che tenga conto, realisticamente del percorso umano e scolastico intervenuto.
- Vivere il cambiamento e le sue forme come un'opportunità di realizzazione personale e sociale e come stimolo al miglioramento individuale e collettivo<sup>18</sup>.

<sup>13</sup> A. Agazzi, *Educazione integrale e orientamento*, «La Rosa dei venti», 5, 1966, p. 5.

<sup>14</sup> ISFOL, *Maturare per orientarsi. Viaggio nel mondo dell'orientamento formativo*, FrancoAngeli, Milano 2003, p. 27.

<sup>15</sup> Legge 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, art. 2.

<sup>16</sup> Decr. L.vo 226/2005, Allegato C, *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali*.

<sup>17</sup> Il Profilo Educativo Culturale e Professionale dello studente, atteso al termine del primo ciclo (Decr. L.vo 59/2004, all. D) e del secondo ciclo (Decr. L.vo 226/2005, all. A).

<sup>18</sup> Decr. L.vo 226/2005, all. A.

Si può facilmente notare come nei testi del 2004-2005 sia forte ed esplicito il riferimento ad un progetto di vita che si traduce in un progetto culturale su se stessi ed in un progetto professionale, che tenga conto anche dei riferimenti valoriali di ciascuno. Tali dispositivi di legge sono stati sostituiti - a partire dal 2007 - da altri, in cui la dimensione educativa si fa più defilata, come pure la logica della personalizzazione, ma alcune delle istanze poste in tali testi si ritrovano nelle successive norme riguardanti l'orientamento, che ritorna ad essere lo spazio privilegiato delle attenzioni di tipo educativo, nella scuola. Si può altresì osservare come progressivamente cresca anche il collegamento con le istanze di una 'formazione permanente' che provengono dalla normativa europea e che portano l'orientamento a varcare gli stretti confini delle aule scolastiche. Nelle Linee guida del 2014, infatti, si legge:

Oggi, infatti, l'orientamento non è più solo lo strumento per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro, ma assume un valore permanente nella vita di ogni persona, garantendone lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione con l'obiettivo di promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale<sup>19</sup>.

Emergono nuovamente le due dimensioni dell'orientamento, come bene individuale e come bene sociale, che si intrecciano strettamente nelle sue finalità e funzioni, tra cui la «funzione centrale e strategica nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo degli studenti», ma anche la sua finalizzazione «a prevenire il disagio giovanile e favorire la piena e attiva occupabilità, l'inclusione sociale e il dialogo interculturale»<sup>20</sup>. Per quanto riguarda la dimensione sociale delle attività di orientamento possiamo sottolineare come nell'Accordo tra Governo, Regioni ed Enti Locali del 2013<sup>21</sup> si parli in modo esplicito di 'diritto all'orientamento', richiamando gli artt. 4, 34 e 35 della Costituzione della Repubblica Italiana, in vista del pieno sviluppo della personalità di ciascuno, nelle attività educative, formative e professionali. In tale prospettiva vengono identificate 'cinque funzioni del processo orientativo'<sup>22</sup>, tra le quali ci soffermiamo in modo particolare sulla 'funzione educativa', con la quale si indicano «le attività di accompagnamento e sostegno allo sviluppo di risorse e condizioni favorevoli al processo di auto-orientamento della persona per favorirne il benessere, l'adattabilità ai contesti, il successo formativo e la piena occupabilità»<sup>23</sup>. Si parla dell'acquisizione di vere e proprie 'competenze orientative', per favorire l'acquisizione delle quali è essenziale il ruolo della scuola, attraverso una 'didattica orientativa'. Tali competenze erano state declinate anche in dispositivi normativi precedenti, come ad esempio la C.M. n. 29/2012, che le indica in questi termini:

<sup>19</sup> Nota MIUR prot. 4232 del 19 febbraio 2014, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

<sup>21</sup> Accordo Governo, Regioni, enti locali n. 136/CU del 5 dicembre 2013.

<sup>22</sup> Indichiamo le cinque funzioni del processo orientativo di cui si parla nel suddetto Accordo (punto n. 2): 1) *funzione educativa* (per favorire l'auto-orientamento della persona); 2) *funzione informativa* (capacità di acquisire e rielaborare le conoscenze utili al raggiungimento dei propri obiettivi); 3) *funzione di accompagnamento a specifiche esperienze di transizione* (sia nei percorsi di studio, che per inserimento e reinserimento lavorativo); 4) *funzione di consulenza orientativa* (attività di sostegno alla progettualità personale); 5) *funzione di sistema* (pianificazione, coordinamento, monitoraggio, ricerca e sviluppo, valutazione, promozione della qualità, formazione degli operatori ...).

<sup>23</sup> *Ibidem*.



Saper analizzare le proprie risorse in termini di interessi e attitudini ma anche di saperi e competenze, Saper esaminare con realismo le opportunità e le risorse a disposizione ma anche vincoli e condizionamenti che regolano la società e il mondo del lavoro, Mettere in relazione opportunità e vincoli in modo da trarne indicazioni per scegliere, Assumere decisioni e perseguire gli obiettivi, Progettare il proprio futuro e declinarne lo sviluppo, Attuare i progetti delineati e decisi, Monitorare e valutare le azioni realizzate e lo sviluppo del progetto in termini di criticità e forza e di aggiustamenti necessari<sup>24</sup>.

Il punto archimedeo su cui si regge tale costellazione di competenze è la capacità di progettare il proprio futuro, che non si configura puramente e semplicemente come 'competenza progettuale' (che pure risulta importante e significativa sul piano pedagogico<sup>25</sup>), ma come una vera e propria 'competenza esistenziale', che dovrebbe progressivamente tradursi nell'identificazione degli orizzonti di senso entro cui iscrivere un proprio 'progetto di vita', che includa anche una progettualità consapevole riguardo al lavoro, allo studio, e quant'altro, ovvero – per dirla con Domenici - «l'orientare e l'orientarsi potrebbero così assumere quella valenza formativa in grado di far percepire a ciascuno la posizione spazio-temporale della propria individualità, compresa la collocazione del proprio progetto di vita, in uno scenario sociale locale, nazionale e persino planetario, piuttosto definito, anche se mutevole»<sup>26</sup>. Resta essenziale, per diversi autori, la solidità del progetto di vita, anche se esso prende forma in modo progressivo, ma come un progetto che «presiede allo sviluppo e alla strutturazione della personalità secondo uno scopo, secondo un significato profondo, secondo un'intuizione della direzione fondamentale della propria esistenza»<sup>27</sup>.

### **Per una didattica orientativa: personalizzata e personalizzante**

Il tema della 'didattica orientativa' attraversa il dibattito sull'orientamento dà più di una prospettiva. In termini astratti la si potrebbe considerare come uno strumento, un mezzo, al servizio dell'orientamento: per realizzare le finalità del processo di orientamento è necessario dotarsi di strumenti adeguati, dunque anche degli strumenti di una didattica orientativa. In realtà le modalità con cui si parla di essa nella normativa italiana fanno pensare ad un allargamento della logica orientativa al più ampio contesto dell'attività scolastica, in modo che la logica dell'orientamento non rimanesse relegata ai circoscritti interventi specificamente qualificati come orientativi. Già nella Direttiva 487/1997 si afferma che i docenti dovranno essere formati sui temi dell'orientamento in riferimento «alle abilità relazionali nel rapporto educativo, alla didattica orientativa e all'impiego delle tecnologie didattiche»<sup>28</sup>, però rimane per lungo tempo una sorta di auspicio non meglio

<sup>24</sup> C.M. n. 29 del 12 aprile 2012, *Piano Nazionale Orientamento: monitoraggio delle azioni e degli interventi realizzati e/o programmati*.

<sup>25</sup> Scrive Rossi che la pedagogia «propone e difende l'impresa dell'educazione alla progettualità sollecitando tutti coloro che hanno compiti formativi a custodirla con particolare attenzione in un tempo in cui possono essere facilmente registrate caduta di tensione progettuale e incompetenza progettuale» (B. Rossi, *Professionalità educativa e competenza progettuale*, in L. Fabbri, B. Rossi, a cura di, *La formazione del sé professionale*, Guerini, Milano 2001, p. 28).

<sup>26</sup> G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari 2009 (II ed.), p. 38.

<sup>27</sup> S. De Pieri, *Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale*, cit., p. 37.

<sup>28</sup> Direttiva MPI n. 487 del 6 agosto 1997, art. 2.

declinato e, sostanzialmente, rinviato alla buona volontà dei singoli insegnanti e delle istituzioni scolastiche. Nelle Linee guida del 2009, per esempio, si esplicita il concetto di didattica orientativa identificandola come «una didattica, cioè, in cui il docente accompagna, stimoli e sostenga lo studente, anche a livello metacognitivo, nel processo di apprendimento e di formazione»<sup>29</sup>, per poi puntualizzare che essa si declina in «azioni intenzionali finalizzate a sviluppare una mentalità o metodo orientativo, a costruire e potenziare le competenze orientative generali [...] usando le discipline in senso orientativo, individuando in esse le risorse più adatte per dotare i giovani di capacità spendibili nel loro processo di auto-orientamento e guidandoli ad imparare con le discipline e non le discipline»<sup>30</sup>. La sensazione è che i testi normativi individuino la necessità di una didattica orientativa, ma cadano poi in descrizioni tautologiche nel momento in cui tentano di declinarne le caratteristiche, salvo rinviare – in termini generici – al fatto che lo studente debba essere ‘attivo’ nel processo di apprendimento ed abituarsi ad assumere decisioni da attuare e realizzare.

La letteratura pedagogico-didattica tenta di declinare tale categoria con modalità che sono variabili nel tempo e dipendono dagli orientamenti culturali e dai paradigmi di riferimento dei diversi autori. Sergio Cicutelli definisce la didattica orientativa come «un’impostazione dell’insegnamento che mira a favorire le scelte autonome degli alunni, cioè a far maturare in loro la consapevolezza delle proprie inclinazioni effettive, dei percorsi possibili e delle prospettive probabili»<sup>31</sup>, offrendo contestualmente una sorta di *check-list* delle modalità che caratterizzano una didattica orientativa: educare al valore delle scelte e alla responsabilità, far saggiare la vastità di ogni ambito disciplinare, esplicitare applicazioni e finalità di ogni conoscenza e competenza, abbattere le barriere disciplinari e aprirsi all’extrascuola, incoraggiare la messa alla prova personale, eliminare i fattori contingenti di insuccesso, rispettare le diversità individuali, valorizzare i risultati positivi di ciascun allievo, far leva sulla continuità e sulla discontinuità scolastica. Si tratta in pratica di rilanciare una didattica attiva, laboratoriale, con una prospettiva sapienziale che vada oltre l’acquisizione delle singole conoscenze e abilità, ma anche che tenga conto della «funzione strumentale delle discipline e dello studio in genere: se lo scopo finale è condurre gli alunni a una scelta ponderata, le singole materie non devono mai diventare fini in se stesse»<sup>32</sup>, nella prospettiva di una didattica personalizzata e personalizzante, che tenga conto di inclinazioni, attitudini, passioni e desideri dei singoli allievi, ma anche dei fattori individuali che intervengono nell’apprendimento come gli stili intellettivi e cognitivi<sup>33</sup>. Altri autori puntano maggiormente sul carattere ‘transdisciplinare’ degli insegnamenti, al fine di attrezzare le persone per abitare la complessità, andando oltre la logica di un approccio meramente interdisciplinare, rispetto al quale la «transdisciplinarietà compie un passo ulteriore, tenta di superare le varie discipline, costituendo una ricerca non iscrivibile in un unico approccio disciplinare; in tale ricerca i diversi approcci possono giungere

<sup>29</sup> C.M. n. 43 del 15 aprile 2009, *Linee guida nazionali per l’orientamento permanente*.

<sup>30</sup> *Ibidem*.

<sup>31</sup> S. Cicutelli, A. Ciucci Giuliani, *Orientamento*, La Scuola, Brescia 2000, p. 71 (corsivo nel testo).

<sup>32</sup> *Ivi*, p. 74.

<sup>33</sup> Gli autori di riferimento sono i classici Goldstein e Blackman, Hogan, Marshall e Merrit, Goleman, Gardner. Si veda anche: R. Zanchin (a cura di), *I processi di apprendimento nella scuola dell’autonomia. Analisi disciplinare e personalizzazione dei talenti*, Armando, Roma 2002.



anche a dismettere e a mutare il proprio punto di vista nel confronto con la realtà»<sup>34</sup>. Per Domenici la didattica orientativa deve essere soprattutto efficace e si configura come 'didattica modulare e flessibile':

L'organizzazione modulare e flessibile della didattica è una vera e propria strategia formativa altamente strutturata in cui l'organizzazione sia del curricolo che delle risorse, del tempo e dello spazio prevede l'impiego flessibile di segmenti di itinerari di insegnamento-apprendimento – i moduli – che hanno struttura, funzioni e ampiezza variabili, ma formalmente e unitariamente definite. Ciascun modulo viene a costituire una parte significativa, altamente omogenea ed unitaria di un più esteso percorso formativo, disciplinare o pluri, multi, interdisciplinare programmato, una parte del tutto, ma in grado di assolvere, in contesti di apprendimento appositamente allestiti, ben specifiche funzioni di far perseguire ben precisi obiettivi cognitivi verificabili, documentabili e capitalizzabili<sup>35</sup>.

Le Linee guida del 2014 riprendono in modo esplicito il concetto di didattica orientativa, a cui dedicano uno spazio specifico, rinviando all'acquisizione di abilità trasversali, metacognitive, competenze di cittadinanza.

*L'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante si realizza nell'insegnamento/apprendimento disciplinare, finalizzato all'acquisizione dei saperi di base, delle abilità cognitive, logiche e metodologiche, ma anche delle abilità trasversali comunicative metacognitive, metaemozionali, ovvero delle competenze orientative di base e propedeutiche – life skills – e competenze chiave di cittadinanza*<sup>36</sup>.

In ogni caso è esplicito l'allargamento dello spazio dell'orientamento a tutto il territorio dell'insegnamento/apprendimento, tanto che il testo sopra citato delinea un'equivalenza tra 'orientamento formativo' e 'didattica orientativa/orientante', utilizzando le due espressioni come sinonime. Resta aperto il problema su quanto ci si possa spingere avanti in questa direzione, ovvero se la didattica orientativa sia semplicemente una didattica efficace, attivante, attenta alla dimensione metacognitiva, o se con essa si possa intendere quella che con altra espressione è stata definita 'didattica personalizzata'.

Da questo punto di vista le norme attuali sull'orientamento si innestano in una filiera lunga, in cui rintracciamo – fin dagli anni '90 – riferimenti molto chiari alla necessità di promuovere «attività didattiche mirate alla scoperta di possibili ambiti di interesse e delle "vocazioni" personali da parte degli studenti»<sup>37</sup>, prefigurando una logica della personalizzazione (purtroppo limitata alle attività di orientamento), anche dove si sottolinea che le azioni formative e didattiche «vanno progettate sulla base della conoscenza delle caratteristiche delle studentesse e degli studenti, delle loro motivazioni, degli ambienti sociali in cui le scuole operano, ferma restando la tutela della riservatezza dei dati personali»<sup>38</sup>. Al di là della chiosa finale di natura "burocratica", c'è il rischio che tali auspici rimangano semplicemente degli ottativi, scritti sulla carta ma non iscritti nelle prassi professionali concrete, o che si realizzino solo in contesti scolastici particolarmente sensibili. Oppure vi è il rischio di ricondurli interamente a parametri concettuali di matrice meramente psicologica, secondo un modello di orientamento di tipo consulenziale, per cui

<sup>34</sup> F. Lo Presti, *L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*, Carocci, Roma 2009, p. 54.

<sup>35</sup> G. Domenici, *Manuale dell'orientamento*, cit., pp. 111-112.

<sup>36</sup> Nota MIUR prot. 4232 del 19 febbraio 2014, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*.

<sup>37</sup> Direttiva n. 487/1997, cit., art. 4.

<sup>38</sup> Ivi, art. 2.

esso «inizia quando un soggetto, davanti a un momento critico, riconosce la necessità di ricevere una consulenza personale che lo “aiuti”, per quanto possibile, a progettare il proprio futuro, cioè nell’assumere una o più decisioni appropriate e quando questo bisogno incontra una risposta professionalmente adeguata»<sup>39</sup>, che si traduce in un vero e proprio ‘contratto orientativo’<sup>40</sup> tra professionista e ‘cliente’.

La vera sfida è concepire la logica della personalizzazione in termini educativi e realizzarla nella scuola, attraverso le attività formative, e non attraverso una ‘delega’ a professionisti o psicologi. Vi sono contesti scolastici fisiologicamente più sensibili, e infatti non stupisce, per esempio, leggere in un libro dedicato all’orientamento secondo la logica pedagogica di don Bosco, che «l’orientamento educativo promuove un clima di gioia e di familiarità, dove ogni giovane può esprimersi liberamente e sviluppare la propria “vocazione”»<sup>41</sup>, in un sistema in cui il ‘consiglio orientativo’ «non è frutto di un intervento episodico e separato, ma si matura nell’insieme degli interventi educativi lungo tutto il percorso della crescita»<sup>42</sup>. Più complesso appare il tentativo di far sì che ogni ambiente scolastico possa divenire un luogo in cui l’attività didattica ordinaria sia condotta in modo da risultare educativa ed orientativa per ogni persona. Si tratta dunque di rilanciare la sfida della ‘personalizzazione’, o ‘educazione personalizzata’<sup>43</sup>, che per dirla con Garcia Hoz «risponde all’esigenza di stimolare il soggetto affinché vada perfezionando la capacità di governare la propria vita o, in altri termini, di sviluppare la propria capacità di rendere effettiva la libertà personale, partecipando con le sue caratteristiche peculiari alla vita comunitaria»<sup>44</sup>, a partire da una ‘diagnosi pedagogica’ delle sue attitudini peculiari (che sono uniche e irripetibili, come ogni persona), al fine di consentire a ciascuno di individuare i propri spazi di ‘eccellenza personale’, a partire dai quali si struttura il progetto di vita ed il progetto formativo di cui ciascuno dovrebbe progressivamente assumere la responsabilità e la regia.

### Per abitare la complessità

Il riferimento alla complessità del mondo in cui viviamo e ai rapidi mutamenti che lo caratterizzano si lega alla dimensione sociale dell’orientamento e rappresenta, in larga parte della letteratura pedagogica contemporanea, un punto di partenza per affermare le ragioni sociali della necessità di un lavoro educativo e formativo, che in genere fa eco alle autorevoli Raccomandazioni internazionali che si sono succedute negli ultimi decenni.

<sup>39</sup> G. Sangiorgi, *L’orientamento. Teorie, strumenti, pratiche professionali*, Carocci, Roma 2005, p. 44.

<sup>40</sup> «Il contratto dovrà precisare i tempi nei quali si svolgerà l’intervento, la sua durata complessiva, le regole di riservatezza, l’impegno richiesto al cliente, le eventuali risorse operative sulle quali potrà contare e quant’altro sia ritenuto ragionevole per la definizione e la formalizzazione di un accordo consapevole tra le parti» (Ivi, p. 45).

<sup>41</sup> S. De Pieri, *Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale*, cit., p. 19.

<sup>42</sup> *Ibidem*.

<sup>43</sup> Cfr. A. Porcarelli, *L’educazione personalizzata e l’insegnamento delle scienze umane*, in M. T. Moscato (a cura di), *Insegnare scienze umane*, CLUEB, Bologna 2007, pp. 151-184; Id., *Dalla centralità della persona alla personalizzazione degli apprendimenti*, in G. Boselli – M. Seganti (a cura di), *Dal pensare delle scuole: riforme. La nuova forma della scuola immaginata da chi vi opera*, Armando, Roma 2006, pp. 92-105. Si veda anche: G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l’educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2008.

<sup>44</sup> G. Hoz, *L’educazione personalizzata* (1988), tr. it., La Scuola, Brescia 2005, p. 22.

Citiamo per tutti il rapporto Delors all'UNESCO, in cui non solo si afferma che l'apprendimento per tutta la vita «risponde alle sfide poste da un mondo in rapido cambiamento»<sup>45</sup>, ma che il mondo educativo e formativo è chiamato a misurarsi con le sfide della globalizzazione, con i nuovi modi di comunicare generati dalle nuove tecnologie, con un mondo sempre più interculturale, caratterizzato da crescente incertezza politica. Ai sistemi educativi si chiede – in generale – di farsi carico di tali sfide, per cui «il primo passo per arrivare a capire la crescente complessità dei fatti del mondo e a combattere il senso d'incertezza che essa genera è acquisire un insieme di conoscenze e imparare poi a mettere i fatti nella dovuta prospettiva, con un approccio critico di fronte al flusso di informazioni [...], l'educazione si dimostra insostituibile nello sviluppare la capacità di giudizio»<sup>46</sup>. In tale approccio, però, si intravede il rischio di un 'funzionalismo educativo', per cui i sistemi educativi sarebbero chiamati ad attrezzare i disorientati abitanti della complessità liquida, ma non necessariamente ad aiutarli ad orientarsi, o – peggio ancora – ad intendere l'orientamento in funzione dei bisogni sociali (o della stessa complessità eretta a paradigma), più che in funzione delle esigenze educative delle persone.

Vi è, ad esempio, chi afferma che le ragioni del crescente interesse per l'orientamento «sono diverse e vanno dalle modifiche strutturali del mercato del lavoro – in termini di variabilità, di differenziazione, di globalizzazione, ma anche di localismi – all'accresciuta domanda di flessibilità che si rivolge a coloro che lavorano»<sup>47</sup>, prefigurando se non proprio quello che Bertagna indica come 'modello domandista'<sup>48</sup>, una ipersensibilità alle variabili di contesto che rischia di togliere centralità alla dimensione personale dell'orientamento, o di annegarla nel mare della liquidità assunta come paradigma di riferimento.

Il lavoro educativo dell'orientamento si concentra sulla 'formazione alla consapevolezza di sé' e alla 'responsabilità culturale' per la costruzione di identità critiche: è caratterizzato dalla continuità, dalla transdisciplinarietà, dalla multidimensionalità e ha lo scopo di dotare i soggetti dell'equipaggiamento minimo utile ad affrontare il terreno perennemente inesplorato, poiché in continuo mutamento, della complessità<sup>49</sup>.

<sup>45</sup> J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo* (1996), tr. it., Armando, Roma 1997, p. 18.

<sup>46</sup> Ivi, p. 41.

<sup>47</sup> A. M. Ajello, S. Meghnagi, C. Mastracci, *Orientare dentro e fuori la scuola*, La Nuova Italia - RCS libri, Milano 2000, p. 20.

<sup>48</sup> G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2006, pp. 35 e segg.

<sup>49</sup> F. Lo Presti, *L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*, cit., pp. 16-17. Sul fatto che il dato di fatto di una società liquida e disorientata venga assunto come paradigma per una paideia della complessità è chiaro lo stesso autore: «emerge dunque in maniera evidente la necessità di costruire percorsi di conoscenza del proprio io profondo, come ricerca di unità in una realtà disunita, il quale trae dalla rinuncia alla certezza e dall'impossibilità di essere realmente stabile e unito la risorsa per la ricerca stessa. Comprendere la dimensione fluttuante della propria identità, immersa nella rete complessa e variabile di mutamenti che definiscono l'esperienza, non equivale quindi a costruire un senso di sé stabile ma significa sapere come relazionarsi con la realtà, accettando la fluidità e la frammentazione del sé come punto di forza, piuttosto che di debolezza, rispetto a una realtà che non chiede più ai soggetti di essere stabilmente collocati, ma di attrezzarsi alla flessibilità, alla mutevolezza, alla riconversione di sé» (Ivi, p. 19).

Il passaggio dalla constatazione del dato di fatto, per cui ci troviamo in una società fluida e complessa, all'assunzione di tale fluidità come *paideia* di riferimento, non è affatto automatico ed è pedagogicamente pericoloso. Il venir meno delle ragioni di fiducia nel futuro, per i fautori della '*paideia* liquida', dovrebbe generare una sorta di 'identità in perenne ricerca'<sup>50</sup>, in cui ci si propone di «agire i processi di orientamento come riconfigurazione autoregolata di spazi di possibilità»<sup>51</sup>, ma tutto questo – al di là dell'enfasi retorica 'forte' che accompagna ogni sedicente 'pensiero debole' – rischia di tradursi, nei fatti, in un disorientamento insuperabile, ovvero nella perdita della possibilità stessa di costruire un'identità personale, cioè di assolvere il principale compito educativo. Non mancano infatti concezioni diametralmente opposte a quelle sopra citate, per cui «l'eclissi dei valori [...] ha gettato la società in uno stato culturale confusionale, in cui soprattutto le giovani generazioni trovano difficile capire ciò che vale più di ogni altra realtà e, di conseguenza, per che cosa val la pena di impegnare il proprio tempo e le proprie risorse umane»<sup>52</sup>.

Da questo punto di vista le Linee guida del 2009 si collocano in una posizione prudente, che da un lato tiene conto dell'evoluzione del contesto socio-economico come di un dato di realtà, ma dall'altro lato pone al centro la persona che costruisce il proprio auto-orientamento ed è chiamata a costruire una progettualità autonoma dotata di senso.

L'evoluzione del contesto sociale ed economico all'interno del quale la persona costruisce il proprio auto-orientamento richiede oggi un potenziamento sempre maggiore delle competenze personali e una conoscenza attiva del contesto esperienziale che costituisce lo scenario di riferimento per la costruzione di una progettualità personalizzata<sup>53</sup>.

In altri termini, la complessità liquida rappresenterebbe lo scenario di riferimento del processo educativo e orientativo, tanto quanto la crisi economica in cui ci dibattiamo rappresenta lo scenario economico di cui bisogna tener conto per inserirsi nel mondo del lavoro o avviare un'attività imprenditoriale. Dire che nel mondo liquido bisogna formare identità liquide, sarebbe come dire che in un'economia che è in crisi bisogna aprire aziende che subito vadano in crisi a loro volta ... è chiaro che il buon imprenditore cercherà di fronteggiare la crisi provando a realizzare – nella propria azienda – il suo contrario. Allo stesso modo il buon educatore è chiamato ad attrezzare gli abitanti della complessità liquida, generando nella loro interiorità un'identità con solidi punti di riferimento, grazie ai quali orientarsi in quella stessa realtà. La flessibilità come caratteristica della persona, di cui si parla nel Piano Nazionale di Orientamento del 2012, non si configura come flessibilità esistenziale, ma come flessibilità operativa, di chi ha saputo porre il proprio vero bene al riparo dei dardi della sorte.

<sup>50</sup> «Nella postmodernità dunque l'identità non può essere che ricerca, tensione costante verso la conoscenza di sé e della realtà che ci circonda tramite la continua messa in discussione dei sistemi di sapere e di significato su cui organizziamo le nostre scelte e le nostre esperienze e in base ai quali definiamo la nostra stessa realtà» (Ivi, p. 73).

<sup>51</sup> V. D'Agnesse, *La formazione all'auto-orientamento*, in E. Frauenfelder, V. Sarracino (a cura di), *L'orientamento. Questioni pedagogiche*, Liguori, Napoli 2002, p. 65.

<sup>52</sup> G. Pravettoni, *Valori: un'esperienza religiosa*, in M. Bellotto (a cura di), *Valori e lavoro. Dimensioni psico-sociali dello sviluppo personale*, FrancoAngeli, Milano 1998, p. 38.

<sup>53</sup> C.M. n. 43 del 15 aprile 2009, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*.

L'orientamento formativo, base e fulcro del Piano Nazionale Orientamento, è finalizzato alla formazione di una persona caratterizzata dalla flessibilità, capace di auto-orientarsi in qualsiasi situazione, di affrontare la mobilità senza traumi, di cambiare in base alle richieste del mercato e della società, di rientrare in formazione per acquisire nuove competenze in linea con i nuovi bisogni. La scuola non può non farsi carico della responsabilità formativa di attrezzare la persona ad affrontare nuovi compiti e nuove sfide, corredandola di nuove competenze e di un sistema di valori capace di orientare e sostenere in ogni circostanza e situazione<sup>54</sup>.

Anche le Linee guida del 2014 ci sembra si pongano sulla stessa linea, considerando i cambiamenti del mercato del lavoro come uno 'scenario sfidante' di cui tenere conto, al fine di orientare le persone a quella flessibilità operativa che potrà consentire loro di inserirsi in tale scenario senza i disagi di chi invece avesse aspettative anacronistiche, come quella del 'posto fisso' sotto casa.

Di fronte ai cambiamenti del mercato del lavoro e dell'organizzazione del lavoro è necessario porre attenzione al sistema delle competenze che l'individuo deve acquisire per adattarsi alle trasformazioni rapide e continue del lavoro e delle professioni, nonché per adeguarsi ai mutamenti sociali e ai cambiamenti di contesti relazionali. Per un individuo che deve modificare il suo modo di lavorare, che deve spesso cambiare lavoro e ambiente lavorativo, adattarsi a diversi contesti professionali e a organizzazioni produttive con dinamiche differenti, è necessario sviluppare competenze orientative volte all'inclusione<sup>55</sup>.

Si individuano, a tal fine, alcune tipologie di azioni che dovrebbero avere una funzione strategica in ordine alla promozione di un'inclusione sociale che tenga conto della crescente complessità del mondo del lavoro, nel contesto di una costante collaborazione con il mondo del lavoro e l'associazionismo del terzo settore, sviluppando nei percorsi scolastici occasioni di compiere esperienze imprenditoriali pratiche e concrete, anche mediante l'avvio di attività autonome (*start up*) sostenute da un sistema tutoriale avviato dalla scuola in collaborazione con i soggetti economici del territorio, ma anche creando laboratori di *Career Management Skills* nei contesti scolastici e sviluppando stage e tirocini nella scuola secondaria di secondo grado.

## **Il valore educativo del lavoro in prospettiva di cittadinanza**

Il dibattito sul valore educativo del lavoro è acceso e vivace e non sempre risulta semplice comporre posizioni tra loro distanti. Vi è chi attribuisce al lavoro una funzione educativa e formativa, che può portare i suoi frutti fin dall'età evolutiva e quindi intrecciarsi con i percorsi scolastici, prefigurando in modo esplicito la possibilità di realizzare gli stessi percorsi di istruzione scolastica secondaria in alternanza con esperienze di lavoro retribuito, svolte in autonomia e responsabilità. Infatti – nota Bertagna – «una volta dichiarato autonomo nello svolgimento di alcune o tutte le parti di un lavoro [...] niente impedisce, a questo punto, che l'allievo stesso, anche attraverso forme contrattuali regolamentate negli enti bilaterali, possa esercitare le competenze professionali acquisite

<sup>54</sup> C.M. n. 29 del 12 aprile 2012, *Piano Nazionale Orientamento: monitoraggio delle azioni e degli interventi realizzati e/o programmati*.

<sup>55</sup> Nota MIUR prot. 4232 del 19 febbraio 2014, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*.



per un numero di ore più o meno alto [...] anche prima dei 18 anni»<sup>56</sup>. Vi è, altresì, chi vede nel lavoro uno spazio di realizzazione dell'adulto, ma lo considera con diffidenza in età evolutiva, evocando spettri del passato, nella convinzione che un'eventuale proposta di alternanza scuola-lavoro «si configuri come un lavoro minorile autorizzato, non retribuito e senza diritti per gli studenti» e che «non si può credere che assolvere all'obbligo scolastico andando a scuola sia uguale ad assolverlo frequentando per esempio un corso da apprendisti parrucchieri, oppure lavorando in fabbrica»<sup>57</sup>.

Le due linee pedagogiche di cui sopra si riflettono anche sulle logiche con cui il valore del lavoro entra nei processi di orientamento. Nel primo caso, se il lavoro ha una valenza educativa intrinseca, si può considerare un elemento positivo l'incontro anche precoce con il mondo del lavoro, magari inizialmente attraverso visite guidate e giornate formative, per arrivare – negli anni della scuola superiore – a prefigurare ed incoraggiare i percorsi formativi in alternanza, non solo per gli studenti che frequentano istituti tecnici o professionali. Nel secondo caso, se vi è una certa diffidenza nei confronti del valore formativo del lavoro in età educativa, si tenderà a procrastinare il più possibile l'incontro con il mondo del lavoro, circoscrivendolo a momenti ben precisi, possibilmente sotto la supervisione degli insegnanti, eventualmente collegandolo a percorsi formativi specifici, soprattutto negli istituti tecnici e professionali.

I riferimenti al valore formativo del lavoro, che sono ben presenti nelle norme italiane sull'orientamento scolastico, risentono in qualche misura di entrambe le sensibilità pedagogiche, ma – nel complesso – si può osservare una prevalenza della seconda. Quando infatti si parla in modo esplicito dell'importanza di «far conoscere il valore educativo e formativo del lavoro, anche attraverso giornate di formazione in azienda, agli studenti della scuola secondaria superiore»<sup>58</sup>, si prefigura uno scenario di tipo residuale, con visite guidate e momenti formativi circoscritti e con un riferimento esplicito alla scuola secondaria di secondo grado.

Un approccio minimalista, in tal senso, pone un problema specifico in senso pedagogico e in ordine al ruolo dell'orientamento al lavoro nella formazione dell'identità della persona. I bambini e i ragazzi hanno bisogno di vivere le esperienze educative 'per immersione', facendo esperienza diretta, e facendolo in termini significativi, di ciò che può essere importante per loro. Un ragazzo non saprà mai se potrà amare la corsa o il nuoto se non gli faremo sperimentare in modo significativo l'esperienza del correre o nuotare: non basta descrivergli che cosa vuol dire correre o fargli fare uno 'stage' in cui osserva persone che corrono, magari svolgendo un altro ruolo (come ad esempio quello di portare loro gli asciugamani). Una riflessione elaborata dall'ISFOL si muove con più decisione nella direzione da noi auspicata, delineando i contorni formativi di esperienze di esplorazione occupazionale.

Le varie esperienze lavorative maturate dai giovani si pongono per loro come occasioni di "esplorazione occupazionale", attraverso l'insieme di disposizioni (cognitive, affettive, culturali...) sperimentate nei confronti di una determinata situazione lavorativa ed occupazionale. Il peso di tali

<sup>56</sup> G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, cit., p. 115.

<sup>57</sup> R. Monteforte, *Obbligo scolastico: l'ultimo bluff Moratti*, «L'unità», 25 marzo 2005, p. 9. Il testo, pur nella sua collocazione di carattere giornalistico, fa eco ad un sentire diffuso che animò il dibattito pedagogico di quegli anni, soprattutto nella sua "vis polemica" nei confronti delle proposte governative.

<sup>58</sup> Legge 128 del 8 novembre 2013, art. 8 bis.

esperienze è ancora più evidenziato dal fatto di essere realizzate in situazioni reali che direttamente coinvolgono il singolo. Esse costituiscono, quindi, anche occasioni di differenziazione personale e coinvolgono, al di là del mero livello percettivo, la globalità del vissuto individuale, dal quale, pure, sono influenzate<sup>59</sup>.

Per rafforzare tale linea metodologica, e spingersi magari anche oltre, si dovrebbero elaborare strategie articolate di 'esplorazione professionale', in cui i ragazzi potessero avere modo di sperimentare se stessi in diversi contesti professionali, mettere alla prova – in tali contesti – sia alcune delle competenze apprese nel mondo della scuola, ma soprattutto la loro sensibilità, capacità di inserirsi in tali contesti e di operare in essi con profitto e – perché no – con gusto e con gioia. Certamente non sarà possibile far sperimentare tutte le situazioni lavorative che ciascuno potrebbe incontrare nella sua vita, ma è necessario non limitarsi ad una conoscenza del lavoro intesa come una sorta di realtà virtuale, a cui avvicinarsi magari attraverso test psicoattitudinali, che dovrebbero essere 'predittivi' delle modalità con cui ciascuno potrebbe inserirsi nei diversi contesti. Fare i conti con la realtà e poi attivare, su tali esperienze, un dinamismo di tipo riflessivo, guidato anche dagli insegnanti con l'aiuto di eventuali figure professionali esperte di orientamento sembra una linea pedagogica decisamente più promettente. È ancora Bertagna che, esplicitando le ragioni pedagogiche della proposta di esperienze impegnative di alternanza scuola-lavoro, osserva:

egli stesso, quindi, trasforma l'esercizio del lavoro svolto in autonomia non solo in oggetto della propria azione critica e riflessiva, ma anche in un'occasione per incrementare e allargare il ventaglio delle proprie competenze, aprendo così il circuito dell'educazione permanente e ricorrente che rende strutturale per l'intero corso della vita l'alternanza sistematica tra momenti formativi (di studio teorico, di laboratorio, di stage, di tirocinio formativo) e momenti di azione professionale (lavoro)<sup>60</sup>.

Una questione di più ampio respiro riguarda la dimensione sociale e civica del lavoro stesso, in sintonia con i principi fondamentali della nostra Costituzione, per cui non solo la Repubblica italiana è «fondata sul lavoro» (art. 1), ma si preoccupa di «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (art. 3). Il lavoro non è da concepire solo in funzione dell'autorealizzazione personale dei singoli, ma anche come modalità con cui ciascuno porta consapevolmente il proprio contributo alla realizzazione del bene comune; il che dovrebbe avere riflessi significativi sulle attività di orientamento, sia in riferimento alla sua dimensione sociale, sia per un'attenzione esplicita sui valori professionali in quanto parte del processo di orientamento della persona, come in qualche misura possiamo leggere nelle Linee guida del 2014:

L'orientamento, nel mondo della scuola e della formazione, non può essere infatti limitato alla dimensione psicologica e individuale della conoscenza di sé, ma deve estendersi a una proiezione sociale e culturale, con riferimento alla comunità di appartenenza, all'identità sociale e professionale, alla memoria storica, ai valori condivisi e all'etica del lavoro. La finalità è la promozione di una cittadinanza attiva e responsabile, perseguita attraverso percorsi di didattica orientativa, esperienze

<sup>59</sup> ISFOL, *Maturare per orientarsi*, cit., p. 27

<sup>60</sup> G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, cit., p. 115.

del mondo del lavoro (visite, tirocini, alternanza) e specifici progetti di imprenditorialità idonei a sviluppare competenze quali: comunicare in pubblico, risolvere problemi, progettare innovando. Molte esperienze finalizzate alla competenza chiave europea “spirito di iniziativa e imprenditorialità” sono già state attuate con successo da molte istituzioni scolastiche, in collaborazione con organizzazioni di categoria, imprese e terzo settore. Ora si tratta di portare a sistema l’educazione alla cultura del lavoro e dell’auto-imprenditorialità [...]»<sup>61</sup>.

## **L’identità professionale in adolescenza**

### **Lo «stato nascente» dell’auto-orientamento**

L’adolescenza può essere interpretata come la fase della vita in cui si pongono le basi della progettazione esistenziale perché in essa è possibile rintracciare la fenomenologia nascente dell’orientamento inteso come «processo che la persona mette in atto spontaneamente per gestire con consapevolezza (capacità riflessiva), con autonomia (capacità di autodefinizione) e responsabilità (di sé verso gli altri) le proprie scelte»<sup>62</sup>. A livello intuitivo, due consapevolezze ci confermano la centralità dell’adolescenza in rapporto all’orientamento. La prima riguarda la forza orientativa di questa età rispetto al corso complessivo della vita, nel senso che «l’adulto, che il giovane un giorno sarà, dipende in gran parte dalle scelte e non-scelte di questa fase»<sup>63</sup>. La seconda consapevolezza ci viene dalla collocazione strategica di questa età all’interno della vita scolastica in cui essa si lega ad un duplice atto di scelta: la scelta scolastica che avviene a quattordici anni e la scelta formativo-professionale che spetta al ragazzo diciottenne. L’entrata e l’uscita dalla scuola secondaria sono, dunque, contrassegnate dalla decisionalità dell’adolescente che è frutto del suo graduale processo di auto-conoscenza, oltre che espressione di una intenzionalità orientativa che presenta gradi di libertà e consapevolezza variabili.

### **La coscienza di sé**

In questa età si affermano e maturano, in modo inedito rispetto all’infanzia, i presupposti cognitivi, emotivo-affettivi e relazionali dell’auto-orientamento, ossia della capacità del soggetto di indirizzare la propria libertà verso un progetto di autorealizzazione personale e sociale. Il processo trasformativo adolescenziale investe la totalità della persona e mette in discussione le sue dimensioni costitutive, a partire dalla realtà corporea, fino alla capacità di pensare, di sentire e di relazionarsi con gli altri e con il mondo. Il centro pulsante di questo «sistema complesso di mutazione»<sup>64</sup> è dato dal cambiamento morfologico nella percezione e rappresentazione di sé. I compiti evolutivi dell’adolescente sono in fondo le declinazioni di un unico processo centrale che caratterizza questa età: il processo di costruzione della propria identità personale, ossia il raggiungimento di una rappresentazione unitaria e coerente di sé, che funga da fattore di auto-rispecchiamento e

<sup>61</sup> Nota MIUR prot. 4232 del 19 febbraio 2014, *Linee guida nazionali per l’orientamento permanente*.

<sup>62</sup> F. Petruccelli, *Psicologia dell’orientamento. Ambiti teorici e campi applicativi*, FrancoAngeli, Milano 2005, p. 9.

<sup>63</sup> C. Xodo, *Capitani di se stessi. L’educazione come costruzione di identità personale*, La Scuola, Brescia 2003, p. 341.

<sup>64</sup> P. Barone, *Pedagogia dell’adolescenza*, Guerini, Milano 2009, p. 93.

di riconoscimento presso gli altri. Questa idea deve raccogliere i diversi aspetti di sé che il soggetto ritrova in se stesso ma che, fino a quel momento, non ha sentito l'esigenza di porre in rapporto, l'uno in coerenza con l'altro<sup>65</sup>. Non a caso nell'analisi eriksoniana, il «senso d'identità interiore» rappresenta lo stato di compiutezza da raggiungere in questo stadio della vita che oscilla tra crisi e confusione di identità.

[...] Il giovane, per percepire la completezza, deve sentire una continuità progressiva tra ciò che egli è diventato durante i lunghi anni dell'infanzia e ciò che promette di diventare in avvenire; tra ciò che egli si convince di essere e ciò che gli sembra altri vedano in lui ed aspettino da lui. Dal punto di vista individuale, l'identità abbraccia, ma trascende anche, la somma di tutte le successive identificazioni di quei primi anni quando il bambino voleva essere, o spesso era costretto a diventare, simile alle persone da cui dipendeva. L'identità è un prodotto unico, che ora affronta una crisi risolvibile soltanto attraverso nuove identificazioni con coetanei o con figure-guida all'infuori della famiglia<sup>66</sup>.

Il cambiamento adolescenziale è accompagnato da un grado di consapevolezza che prima non c'era: è la prima volta che il soggetto si guarda dentro mentre avviene la trasformazione della sua realtà personale<sup>67</sup>. È l'inaugurazione della coscienza di sé come esperienza sorgiva attraverso cui ognuno di noi acquista il potere di essere soggetto ed oggetto a se stesso. Questa nuova potenzialità è garantita da una transizione fondamentale a livello cognitivo: si tratta del passaggio dal pensiero concreto al pensiero astratto, dal primato della percezione, tipico dell'infanzia, al primato della rappresentazione. L'accesso allo stadio, secondo la nota denominazione piagetiana, delle 'operazioni formali' stravolge il rapporto con il mondo perché l'intelligenza si pone sul piano delle relazioni tra il possibile e il reale, ma con una inversione di senso perché la realtà è ora subordinata alla possibilità, con l'esito di una estensione dell'attività concettuale in termini spaziali e temporali<sup>68</sup>.

## Il sentimento del futuro

Gli effetti di questa rivoluzione cognitiva si riverberano sulla totalità della persona ed, in modo particolare, sulla qualità dell'esperienza temporale<sup>69</sup>. Il tempo adolescenziale, «stato

<sup>65</sup> P. Ricci Bitti, *La costruzione dell'identità nell'adolescenza*, in G.P. Guaraldi, M. Venuta (a cura di), *Riflettere sull'adolescenza. L'adolescenza nella sua base multidisciplinare*, Unicopli, Milano 1986, pp. 76-77.

<sup>66</sup> E.H. Erikson, *Gioventù e crisi d'identità*, (tit. orig.: *Identity Youth and Crisis*, 1968), Armando Editore, Roma 1974, p. 100.

<sup>67</sup> R. Allers, *L'adolescenza e l'educazione del carattere*, tr. it., SEI, Torino 1968, p. 5.

<sup>68</sup> D. Marcelli, A. Braconnier, *Adolescenza e psicopatologia* (1983), tr. it., Masson, Milano 1999, p. 33. Si veda anche: G. Petter, *Psicologia e scuola dell'adolescente. Aspetti psicologici dell'insegnamento secondario*, Giunti, Firenze 1999, pp. 23-46.

<sup>69</sup> Il concetto di prospettiva temporale, di matrice psicologica, risulta congeniale alla identificazione dei molteplici aspetti del tempo interiore. Esso include: «a) l'atteggiamento verso il tempo e le fasi temporali della propria esperienza; b) l'orientamento differenziale sulle diverse dimensioni temporali (passato, presente, futuro); c) la densità e la quantità di contenuti cognitivi che si hanno in relazione alle fasi della prospettiva temporale; d) l'estensione della prospettiva temporale che rappresenta l'ampiezza dell'arco temporale concettualizzato del soggetto e la collocazione nel tempo di contenuti cognitivi connessi al passato e al futuro; e) la coerenza o gradi di organizzazione e di articolazione degli avvenimenti accaduti e che accadranno» (F. Laghi, *Stati di identità e prospettiva temporale in adolescenza*, «Giornale di Psicologia», 3, 1, 2009, p. 65). Per un approfondimento sulla sfida della temporalità in adolescenza: M. Bortolotto, *Diventare persona in adolescenza*, Pensa Multimedia, Lecce 2013, pp. 63-89.

nascente della vita interiore autonoma»<sup>70</sup>, si muove sul ritmo della consapevolezza di sé, si arricchisce di nuovi significati cognitivi ed emotivi che ne sostanziano la capacità introspettiva. Il carattere più distintivo della temporalità esistenziale è dato dalla emergenza del futuro come orizzonte verso cui tendere la propria auto-rappresentazione. Il sentimento identitario si rafforza perché la domanda 'chi sono io?' si rivela indissociabile/indisgiungibile dall'interrogativo 'chi voglio e posso diventare in futuro?'

La tensione dinamica verso il futuro e la capacità di anticiparlo mediante la progettualità costituiscono due dinamismi o percorsi che rendono possibile la formazione dell'identità. L'adolescente, infatti, attraverso la riflessione su di sé, comincia a percepirsi e ad auto-definirsi in termini intenzionali e progettuali, elaborando e ristrutturando attivamente la propria esperienza, non solo in riferimento al passato, quanto in base alle sue attese per il futuro. In questo modo diviene capace di progettare l'orientamento della propria esistenza e di trovare un senso alla sua vita<sup>71</sup>.

Grazie a questo movimento proiettivo, l'adolescente inizia a costruire teorie incentrate su se stesso e sulla vita, riguardanti il suo futuro e quello della società. La sua carica visionaria si rivela proprio attraverso la proiezione nel futuro e lo sforzo di formulare una propria filosofia di vita, di architettare la propria impalcatura morale che spesso assume connotazioni caricaturali all'interno del suo «egocentrismo intellettuale»<sup>72</sup>.

Immerso in questo movimento tensionale che conduce alla graduale definizione di sé, l'adolescente sperimenta desideri opposti che si configurano, da un lato, come paradossi necessari di questa età e, dall'altro, come dinamismi costitutivi della costruzione identitaria. Il bisogno di autostima e di riconoscimento, il bisogno di autonomia e di dipendenza, di distinzione e di appartenenza, di conformismo e di unicità personale<sup>73</sup>. Tutti questi bisogni, che Maslow definirebbe «superiori»<sup>74</sup>, convergono in un unico punto: il 'desiderio di essere' dell'adolescente. Questa convergenza semantica, che rivela la specificità pedagogica dell'adolescenza, mette in luce la natura strutturalmente orientativa e dis-orientativa di questa età. L'ambivalenza dei bisogni educativi sperimentati dall'adolescente determina, infatti, il suo stato di incertezza, di cui il disorientamento rappresenta un sintomo inequivocabile<sup>75</sup>.

Nessuno potrà mai sperare di comprendere la mentalità dell'adolescente, come pure di dirigerne lo sviluppo, se non è pienamente cosciente del fatto che il tratto più fondamentale di questa età è l'incertezza, che nel giovane è doppiamente più grave per il fatto che non solo il mondo oggettivo, ma anche il mondo soggettivo sono ignoti e sconcertanti<sup>76</sup>.

<sup>70</sup> C. Xodo, *L'adolescente e il suo corpo*, in C. Xodo (a cura di), *Oltre il segno. Piercing e tatuaggi negli adolescenti*, FrancoAngeli, Milano 2010, p. 66.

<sup>71</sup> G. Tonolo, S. De Pieri (a cura di), *L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, Elle Di Ci, Torino 1995, p. 315.

<sup>72</sup> L'espressione è di D. Elkind (1985) in un suo lavoro di approfondimento dei concetti di J. Piaget. Il riferimento a questo studioso si trova in: R. Vianello, *Psicologia dello sviluppo: adolescenza, età adulta, età senile*, Junior, Torino 1999, pp. 41-42.

<sup>73</sup> P. Jeammet, *Adolescenza oggi, tra libertà e costrizione*, in D. Alberio, C. Freddi, E. Pelanda (a cura di), *Il corpo come se. Il corpo come sé. Trasformazione della società e agiti autolesivi in adolescenza*, FrancoAngeli, Milano 2008, p. 103.

<sup>74</sup> A.H. Maslow, *Motivazione e personalità* (1954), tr. it., Armando, Roma 1990, pp. 83-117.

<sup>75</sup> S. Vegetti Finzi, A. Battistin, *L'età incerta. I nuovi adolescenti*, Mondadori, Milano 2000, p. 9.

<sup>76</sup> R. Allers, *L'adolescenza e l'educazione del carattere*, cit., pp. 29-30.



La risposta allo stato di disordine e di incertezza dell'adolescente è rappresentata, secondo l'analisi suggestiva di Sennett, da una specifica struttura della crescita adolescenziale: il 'desiderio di purificazione'. Questa struttura, attivata dalla paura dell'ignoto, si traduce nel bisogno di neutralizzare il nuovo e nell'evitamento delle esperienze dolorose e di disagio con l'esito di uno stato di dipendenza dalla sicurezza. Essa si manifesta «nel tentativo di dare una spiegazione onnicomprensiva del futuro con l'obiettivo di conseguire il controllo sulla nuova vita e le nuove possibilità che essa gli offre. [...] Il giovane cerca di prendere su di sé le lezioni dell'esperienza senza sottoporvisi direttamente»<sup>77</sup>.

Questa forma di difesa non può essere pedagogicamente confusa con l'assenza di motivazione o con la rimozione dell'istinto progettuale. Essa fa parte di quello stato di esitazione che si traduce per l'adolescente nella esplorazione e sperimentazione di soluzioni e di comportamenti che rispondono al senso di mancanza creato da quel 'bisogno di essere e diventare' che la sua età gli impone. Si tratta di una fase caratterizzata spesso da una indeterminatezza dei motivi o da uno sciopero degli interessi, ma che prepara e anticipa il vero e proprio esercizio di autonomia, quello che discende dalla progettazione esistenziale<sup>78</sup>. Di fronte a quello che Benasayag ha definito «cambiamento di segno del futuro»<sup>79</sup>, l'adolescente sperimenta, più di qualsiasi altra persona, l'incertezza biografica<sup>80</sup>, ossia il disorientamento di fronte alla gamma di possibilità che il domani offre, congiunto alla difficoltà di trovare le strategie corrette per scegliere e perseguire quelle più consonanti con l'immagine di sé ancora *in fieri*. L'evoluzione del processo adolescenziale si gioca su questa particolare congiuntura psicologica: il bisogno di definire/orientare se stessi, che sovrintende allo sviluppo dell'adolescente, matura in un clima di incertezza e di disorientamento, a cui si accompagna l'ampia disponibilità di strumenti cognitivi ed emotivi utili per fronteggiare questa condizione, a patto che se ne apprenda l'uso.

## Il sé ideale

L'idealizzazione del sé rappresenta uno degli strumenti più raffinati per approssimarsi al futuro. A partire dall'adolescenza, il concetto di sé viene vivificato da una dinamica particolare: il 'sé attuale' tende al 'sé futuro' sospinto dal 'sé ideale'. Queste categorie concettuali, di carattere psicologico con forti risonanze pedagogiche, spiegano la tensione a divenire propria dell'adolescente e i connaturati processi di idealizzazione<sup>81</sup>.

Mentre il 'sé reale' è costituito dalla rappresentazione delle caratteristiche che il soggetto avverte come proprie in un dato momento, il 'sé ideale' coincide con «l'insieme delle caratteristiche che il soggetto vorrebbe poter reclamare come descrittive di sé

<sup>77</sup> R. Sennett, *Usi del disordine. Identità personale e vita nella metropoli* (1970), tr. it., Costa & Nolan, Milano 1999, p. 31.

<sup>78</sup> C. Xodo, *Capitani di se stessi*, cit., pp. 326-342.

<sup>79</sup> M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi* (2003), tr. it., Feltrinelli, Milano 2005, p. 18.

<sup>80</sup> M. Rampazi, *Il tempo biografico*, in A. Cavalli (a cura di), *Il tempo dei giovani*, il Mulino, Bologna 1985, pp. 149-263.

<sup>81</sup> L. Aleni Sestito, *Lo sviluppo della rappresentazione di sé*, in L. Aleni Sestito (a cura di), *Processi di formazione dell'identità in adolescenza*, Liguori, Napoli 2004, p. 100; P. Jeammet, *Ideale dell'io e processo di idealizzazione in adolescenza*, «Adolescenza», 8, 3, 1997, pp. 239-243.

stesso; rappresenta un nucleo organizzato di valori che sono diventati veri motivi, cioè spinte attuali all'azione»<sup>82</sup>.

Le rappresentazioni legate al 'sé ideale' si costituiscono, quindi, come guide per il sé o modelli di riferimento che hanno valenza motivazionale in quanto impegnano l'adolescente nella ricerca di coerenza tra le aspettative ideali e la loro concreta realizzabilità.

In rapporto alla dimensione del futuro, Pietropolli Charmet parla di «Ideale dell'io» come forza propulsiva del processo di individuazione adolescenziale che, nascendo dalla scelta di una specifica gerarchia valoriale, cementa il sentimento di identità personale<sup>83</sup>. Secondo lo psicanalista, risulta evidente il legame che intercorre tra l'organizzazione del carattere che rappresenta il traguardo del processo adolescenziale, ed il progetto futuro anche in rapporto alle preferenze professionali.

«È, infatti, il carattere che sceglie modelli di vita, valori, azioni, e che spinge verso un'arte, un mestiere piuttosto che un altro; quindi è chiara la strettissima correlazione che esiste fra la decisione di utilizzare un determinato carattere per esprimere il Sé e la formulazione del progetto futuro. Essa non è quindi un evento sociologico, ma è un evento simbolico, affettivo, legato ai processi di identificazione e alla qualità della relazione con la propria bontà che i ragazzi ipotizzano possa essere spesa in un'arte o in un mestiere, e che possa dare dei frutti in termini di utilità sociale e di benessere per sé e per i propri oggetti d'amore»<sup>84</sup>.

L'ideale dell'io, chiara espressione della capacità simbolica dell'adolescente, si costituisce come un materiale informe, magmatico perché è sede dei Sé possibili che, con lo stesso diritto di cittadinanza, si moltiplicano grazie alla forza immaginifica del sogno conservando *in nuce* una dimensione valoriale. Il potere integrativo del sogno e della immaginazione diventano linfa nutritiva della progettualità esistenziale che conduce gradatamente alla «riconfigurazione astratta del proprio essere persona»<sup>85</sup>.

Nel percorso verso la maturità, il 'sé ideale' è destinato infatti ad incontrare progressivamente la realtà attraverso diversi stati di passaggio che producono un cambiamento di forma. L'ideale dell'io si converte nel progetto di vita attraverso una forma di azione specifica: l'impegno. Il riferimento all'impegno in rapporto alla formazione dell'identità è presente in numerose e recenti teorizzazioni psicologiche che, da un lato, rappresentano lo sviluppo teorico della prospettiva eriksoniana e, dall'altro, si costituiscono anche come le interpretazioni più prossime ad una visione pedagogica di questa età. Esse valorizzano, infatti, il protagonismo e la condizione attiva del soggetto di fronte al cambiamento, il senso della ricerca, il valore della scelta e dell'impegno. Il riferimento va in particolare alla 'teoria degli stati di identità' di J. Marcia e alla elaborazione di H. Bosma che in questa sede ci limitiamo a segnalare<sup>86</sup>. Basti accennare alla centralità in questi

<sup>82</sup> L. Macario, *L'orientamento dei giovani in un mondo che cambia*, in G. Malizia, C. Nanni (a cura di), *Giovani Orientamento Educazione*, LAS, Roma 1999, p. 31.

<sup>83</sup> G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*, Raffaello Cortina, Milano 2000, pp. 179-180.

<sup>84</sup> Ivi, p. 213.

<sup>85</sup> G. Arciero, *Studi e dialoghi sull'identità personale. Riflessioni sull'esperienza umana*, Bollati Boringhieri, Torino 2002, pp. 145-146.

<sup>86</sup> S. Kunnen, H. Bosma, *L'identità e lo sviluppo dell'identità nella prospettiva dei sistemi dinamici*, in L. Aleni Sestito (a cura di), *Processi di formazione dell'identità in adolescenza*, cit. Si veda anche: V. Cohen-Scali, J.

autori dei concetti di esplorazione e di impegno in rapporto all'adolescenza; concetti che si rintracciano già in M. Montessori quando afferma che il ruolo dell'educazione è quello di inserire l'adolescente in una microsocietà che gli permetta di passare dal nomadismo mentale alla sedentarizzazione intellettuale e sociale, come prova di impegno verso la società e assunzione di un preciso orientamento<sup>87</sup>.

## Il progetto di vita

L'impegno dovrebbe comportare, quindi, la scelta di una direzione cui restare fedeli e rispetto a cui verificare nel tempo la propria autonomia e coerenza. Nella misura in cui l'impegno corrisponde alla capacità di riconoscere ed accogliere alcuni valori a guida del proprio sviluppo, esso si traduce anche in una scelta morale, come ci suggerisce Paul Ricoeur.

L'impegno non è una proprietà della persona, ma un suo criterio; questo criterio significa che non posso discernere un ordine di valori in grado di interpellarmi – una gerarchia del preferibile –, senza identificarmi in una *causa* che mi trascenda. Qui si scopre un rapporto circolare tra la storicità dell'impegno e l'attività gerarchizzante, rivelante il carattere di debito dell'impegno stesso. [...] Prendo posizione, prendo partito e così *ricosco* quel che – più grande e più duraturo e più degno di me – mi costituisce come debitore insolvente. La convinzione è la risposta alla crisi: il mio posto mi è assegnato, la gerarchizzazione delle preferenze mi obbliga, l'intollerabile mi trasforma – da vile o da spettatore disinteressato – in un uomo di convinzioni che scopre creando e crea scoprendo<sup>88</sup>.

Nel passaggio dalla crisi alla convinzione, si delinea il cammino verso l'autonomia morale dell'adolescente, che «è di certo la più complessa e problematica da raggiungere, ma anche la più importante, perché con essa l'adolescente infonde significato nelle sue condotte e reperisce valori o virtù da interiorizzare, per poi trasformarli in criteri selettivi per l'azione»<sup>89</sup>. È a questo livello che si arriva a parlare di 'vocazione' come scoperta progressiva ed affermazione della propria singolarità, come spazio di concentrazione delle forze personali in termini mounieriani<sup>90</sup>. Nella prospettiva dell'orientamento, la vocazione può essere intesa in duplice senso: «come risposta ai bisogni che mi spingono dall'interno e come appello/chiamata e susseguente risposta a valori che mi trascendono»<sup>91</sup>.

La questione nevralgica si pone, dunque, nello spazio che intercorre tra la percezione attuale dell'adolescente e la sua proiezione ideale-futura. La distanza tra queste due immagini di sé si connette alla dinamica dell'autostima e del riconoscimento, ossia alla percezione del proprio valore e alla conferma dello stesso da parte degli altri, e per questo può essere causa di deformazioni nel processo di costruzione identitaria<sup>92</sup>. Deformazioni che possono presentarsi sotto il segno di una progettazione ipertrofica,

---

Guichard, *L'identità: perspectives développementales*, «L'orientation scolaire et professionnelle», 37, 3, 2008, pp. 321-345.

<sup>87</sup> M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza* (1939), Garzanti, Milano 1970.

<sup>88</sup> P. Ricoeur, *La persona* (1992), tr. it., Morcelliana, Brescia 2006, pp. 31-32.

<sup>89</sup> N. Galli, *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano 2000, p. 305.

<sup>90</sup> E. Mounier, *Rivoluzione personalista e comunitaria* (1935), Ecumenica, Bari 1984, pp. 80-83.

<sup>91</sup> L. Macario, *L'orientamento dei giovani in un mondo che cambia*, in G. Malizia, C. Nanni (eds), *Giovani Orientamento Educazione*, cit., p. 29.

<sup>92</sup> A. Quadrio, *L'orientamento professionale nell'adolescenza*, in AA.VV., *Enciclopedia dell'adolescenza*, Queriniana, Brescia 1965, p. 589.

irrealistica, illusoria o, al contrario, nei termini di una paralisi progettuale<sup>93</sup>. In entrambi i casi siamo di fronte ad un fallimento parziale o totale, momentaneo o definitivo, reale o fantastico della capacità di autorealizzarsi; fallimento che si intreccia con una peculiare tonalità emotiva dell'adolescente.

Tanto più elevate sono le aspettative dell'ideale dell'io, tanto è maggiore il rischio per l'adolescente di non riuscire ad esserne all'altezza tanto più che esse verranno proiettate sull'ambiente, facendo diventare il conflitto intrapsichico conflitto relazionale o sociale. La divaricazione esistente fra le aspettative che l'adolescente ha interiorizzato durante la propria infanzia e ciò che ritiene di essere capace di fare, costruisce l'ambito specifico della nascita del sentimento della vergogna e delle sue manifestazioni acute<sup>94</sup>.

La relazione che l'adolescente intrattiene con i pensieri relativi al futuro è satura di passioni, tra cui spicca anche la paura di non essere degno di essere riconosciuto. Ne consegue che la praticabilità del progetto, la sua legittimità in rapporto al proprio talento e dotazione di partenza e la propria attitudine ad impegnarsi per la realizzazione degli obiettivi della propria nascita sociale, sono fonte di molteplici conflitti interiori<sup>95</sup>.

L'idealizzazione del sé e la conseguente progettazione esistenziale, centri generativi della costruzione di identità, necessitano di un clima educativo in cui siano coltivate due capacità fondamentali che fanno da controaltare alla paura del fallimento: la capacità di sperare e la capacità di attendere<sup>96</sup>. Speranza e attesa sorgono entrambe dal «senso di fondamentale fiducia»<sup>97</sup> che il soggetto può maturare rispetto alla possibilità di una vita buona, come direbbe Ricoeur. La fiducia dell'adolescente è figlia della sua infanzia, diviene ora matrice di speranza e quando sarà adulto si convertirà in forza generativa. Si tratta, come evidenzia Brezinka, di un «atteggiamento emozionale di base, che mette le persone in condizione di affermare la propria vita, di attendersi qualcosa di buono dal proprio futuro e di trovare protezione nella comunità di appartenenza. Essa dà alla persona la sicurezza emozionale che la propria vita ha un valore e il mondo un senso»<sup>98</sup>. L'indebolimento della speranza coincide con l'opacità del futuro. E, come avverte Charmet, «per un soggetto in età evolutiva essere costretto ad attaccare la dimensione del futuro provoca un dolore insopportabile che costringe a deformare gravemente l'organizzazione mentale interna. Non è infatti possibile, durante l'adolescenza, perdere la speranza e continuare ad amare la propria realtà relazionale ed i contenuti della realtà psichica»<sup>99</sup>.

Saper attendere è prova tangibile della fedeltà alla promessa che si è, della capacità di mantenersi attraverso le scelte compiute; è quindi prima di tutto responsabilità verso se stessi. I rischi di dispersione della speranza e di non sopportazione dell'attesa sono presenti tra gli adolescenti del nostro tempo, generazione del 'tutto e subito' che «oscilla tra l'urgenza incondizionata di scegliere e la rinuncia indiscriminata, con la conseguenza di

<sup>93</sup> C. Xodo, *Capitani di se stessi*, cit., p. 342.

<sup>94</sup> G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti*, cit., p. 177.

<sup>95</sup> Id., *Cosa farò da grande? Il futuro come lo vedono i nostri figli*, Editori Laterza, Roma-Bari 2012, p. XI.

<sup>96</sup> Cfr. E. Borgna, *L'attesa e la speranza*, Feltrinelli, Milano 2006.

<sup>97</sup> E.H. Erikson, *Gioventù e crisi di identità*, cit., p. 95.

<sup>98</sup> W. Brezinka, *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica* (1986), tr. it., Armando Editore, Roma 1989, p. 69.

<sup>99</sup> G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti*, cit., p. 207.

possibili regressioni narcisistiche verso l'infanzia»<sup>100</sup>. Spetta all'educazione farsi carico di questo indebolimento della progettualità, ossia di quella che Vittorino Andreoli, rivolgendosi al suo lettore adolescente, definisce nei termini di una «malattia del desiderio»<sup>101</sup>.

### Il sé 'pre-professionale' dell'adolescente

Un nucleo centrale nell'esercizio di immaginazione e proiezione futura dell'adolescente è rappresentato dalle sue aspirazioni professionali. Il lavoro si rivela un fattore fondamentale nel processo di costruzione di identità personale in termini di progettualità esistenziale di ciascuno, ma anche come dimensione imprescindibile della cittadinanza in quanto legato alla partecipazione della persona alla vita sociale e civile. Un contributo fondamentale alla formazione della propria identità è dato, quindi, dalla formulazione del progetto professionale che implica un continuo confronto tra le immagini di sé e il lavoro, con i suoi aspetti di oggettività e di realismo, prima di giungere ad una scelta<sup>102</sup>. In tal senso, l'idea di sé come lavoratore si configura come una declinazione specifica della complessiva rappresentazione della propria realtà personale, perché «fortemente intrecciato con il valore del riconoscimento di sé e del proprio ruolo»<sup>103</sup>. Come precisa Zanniello, «una parte importante dell'immagine di sé è costituita dal sé professionale, cioè dal modo con cui la persona ritiene di proiettare il proprio sé nel mondo circostante migliorandolo con il proprio lavoro»<sup>104</sup>. La possibilità per l'adolescente di intravedere questa immagine assume un valore strutturante nel processo di crescita in qualità di ordinatore dello sviluppo, oltre che di riduttore dell'incertezza in cui egli si trova immerso. «Infatti, l'esigenza globale propria dei giovani di sentirsi apprezzati e responsabili nelle proprie scelte diviene tanto più vitale quanto più tende a concretizzarsi in una richiesta di riconoscimento professionale. L'inserimento nell'occupazione si ricollega pertanto a questo bisogno fondamentale di valorizzazione delle proprie potenzialità propositive e costruttive»<sup>105</sup>.

Per l'adolescente immaginare il proprio futuro lavoro rappresenta un esercizio esplorativo ricco di implicazioni personali e sociali, perché equivale al prefigurarsi uno specifico modo di essere, di pensare e di agire nel mondo. «Identità personale e appartenenza sociale sembrano precedere un momento, quasi conclusivo, nel quale il soggetto si sente invitato a scegliere un proprio stato di vita, un modo di presenza, di partecipazione attiva, responsabile, valida alla costruzione della storia della realtà che lo avvolge. Ogni persona mentre vive con integralità la sua identità personale è chiamata anche a difenderla, qualificarla, scegliendo dei ruoli entro questa appartenenza [...]»<sup>106</sup>. Tra i ruoli dell'appartenenza sociale rientra indubbiamente quello lavorativo. Identificarsi in

<sup>100</sup> G. Zuanazzi, *L'età ambigua. Paradossi, risorse e turbamenti dell'adolescenza*, La Scuola, Brescia 1995, p. 76.

<sup>101</sup> V. Andreoli, *Lettera a un adolescente*, Bur Rizzoli, Milano 2004, p. 102.

<sup>102</sup> G. Zanniello (a cura di), *Adolescenti oggi professionisti domani*, Maggioli editore, Rimini 1990, p. 13.

<sup>103</sup> G. Malizia, C. Nanni, *Presentazione*, in G. Malizia, C. Nanni (eds), *Giovani Orientamento Educazione*, cit., p. 6.

<sup>104</sup> G. Zanniello, *L'orientamento al lavoro nella scuola secondaria*, in R. Di Nubila (ed), *Pedagogia del lavoro*, «Studium educationis», 1, 2000, p. 116

<sup>105</sup> G. Malizia, C. Nanni, *Presentazione*, cit., p. 6.

<sup>106</sup> L. Macario, *L'orientamento dei giovani in un mondo che cambia*, in G. Malizia, C. Nanni (eds), *Giovani Orientamento Educazione*, cit., p. 28.



un ambito professionale elettivo, o meglio in una vocazione professionale, significa per l'adolescente abbozzare anche una scelta valoriale con le implicazioni cognitivo-emotive che essa comporta.

I valori hanno una triplice composizione: 1) il lato cognitivo che dà la direzione (campo e modo); 2) il lato affettivo che dà la motivazione e la spinta (atteggiamento e interessi); 3) il lato conativo che dà l'attuazione (secondo le forze e le capacità sviluppate)<sup>107</sup>.

Quando il progetto professionale si intreccia con la vocazione personale si rivelano come «forze immanenti di formazione: agiscono come fattori maturativi della personalità in quanto si presentano come completamento dei suoi bisogni e attuazione delle dimensioni strutturali, attuazione della produttività e modo di espressione della propria identità in campo sociale»<sup>108</sup>. In tal senso, l'identità professionale rappresenta un anello di congiunzione tra identità personale e identità sociale. In adolescenza questa saldatura si rivela in modo particolare perché nella rappresentazione del futuro lavoro si concentrano sia l'esigenza di autorealizzazione, sia il bisogno di appartenenza, visibilità ed utilità sociale. La fisionomia di questa immagine di sé, qui appena tratteggiata, si definisce gradualmente attraverso il cammino che conduce alla scelta formativo-professionale. Attraverso la scelta che, in età evolutiva, è sempre «espressione di gradi di libertà emergenti in sistemi familiari e comunitari»<sup>109</sup>, il soggetto realizza un compromesso quanto più possibile armonico tra il concetto che ha di sé e la realtà sociale: questo è il primo atto istitutivo del sé professionale in adolescenza.

Il rapporto di stretta ineranza tra il concetto di sé ampiamente inteso e la rappresentazione del sé professionale risulta, dunque, di particolare interesse dal nostro punto di vista. Questa componente identitaria non può essere letta, interpretata, compresa e finanche orientata/educata a prescindere dalla considerazione del più ampio processo di formazione dell'identità personale. Il sé professionale si innesta, dunque, nel processo di costruzione identitaria assorbendone i dinamismi che lo caratterizzano ed, in particolare, sottoponendosi alla paradossalità dei bisogni educativi che contraddistinguono il profilo dell'adolescente. È lo spazio elettivo in cui si dispiega la fenomenologia dell'auto-orientamento e dove l'adolescente verifica la propria competenza progettuale: qui il concetto di sé viene messo alla prova, l'ideale dell'io progredisce per tentativi ed errori verso il progetto di vita, culminando nella maturità professionale, civile ed umana.

Ma quali sono gli elementi che compongono la rappresentazione del sé professionale? Come si articola la sua architettura?

Il sé professionale è il prodotto di un intreccio di rappresentazioni relative sia a fattori soggettivi, sia a fattori ambientali e di contesto. Queste molteplici rappresentazioni si trovano in rapporto di stretta interdipendenza, per cui risulta difficile stabilire i confini della loro reciproca influenza nella configurazione di ciascun sé professionale. Entro le due aree rappresentazionali appena nominate, è possibile riconoscere le specifiche dinamiche educative che vi agiscono.

<sup>107</sup> C. Scarpellini, *Le motivazioni alla scelta come vissuto di valori*, in S. Soresi (ed), *Orientamenti per l'orientamento*, Giunti, Firenze 2000, pp. 230-231.

<sup>108</sup> Id., *Orientamento della persona verso la professione*, in L. Ancona (ed), *Nuove questioni di psicologia*, vol. II, La Scuola, Brescia 1972, p. 514.

<sup>109</sup> F. Sbattella, *Decisioni e scelte evolutive*, in C. Castelli (ed), *Orientamento in età evolutiva*, FrancoAngeli, Milano 2002, p. 63.

## I fattori soggettivi e la dinamica autostima/riconoscimento

Per quanto riguarda i fattori soggettivi, il sé professionale è inserito nel telaio concettuale disegnato dalle diverse immagini del sé: 'sé reale' (io come penso di essere), 'sé ideale' (io come vorrei essere), 'sé sociale' (io come penso che gli altri mi vedano)<sup>110</sup>, a cui si aggiunge la dimensione del 'dover essere'. Queste diverse immagini rinviano alla conoscenza e alla percezione che l'adolescente ha di se stesso rispetto ad un insieme di elementi caratterizzanti, in modo ancora fluttuante, la propria singolarità: gli interessi, le inclinazioni, le attitudini, le capacità, le aspirazioni e i valori. A partire da questi elementi costitutivi del sé che caratterizzano in modo differenziato le età della vita, è possibile identificare un *continuum* di stadi evolutivi che conducono alla maturità professionale. Significativi in tal senso sono gli studi di Donald Super che, sotto l'influenza di Carl Rogers, ha teorizzato l'intero sviluppo professionale come la realizzazione del concetto di sé, stabilendo un parallelismo tra l'auto-immagine e la scelta professionale che il soggetto intraprende<sup>111</sup>. «Il concetto di sé è una decisione sommaria della personalità riferita all'immagine che la persona ha di se stessa. La teoria e la metodologia del concetto di sé [...] sono state particolarmente utili nel mettere in relazione la personalità con l'occupazione: le persone tendono a scegliere occupazioni rappresentative delle loro caratteristiche»<sup>112</sup>. Questo modello teorico che ha dato nuovo impulso agli studi sull'orientamento e alle sue applicazioni pratiche, parte dall'analisi dei processi più profondi che toccano il soggetto proprio durante il periodo adolescenziale, con particolare riguardo alla definizione della sua identità personale e sociale e ai modi con cui egli giunge a formulare rappresentazioni delle professioni e della società in senso ampio. Nello specifico, secondo la periodizzazione proposta da questo autore, tra gli 11 e 17 anni si assiste al delinarsi di interessi, capacità e valori individuali. In particolare, gli interessi, intesi come orientamento verso oggetti ed attività che soddisfano i propri desideri e bisogni emotivi, iniziano a consolidarsi e ad essere ascoltati come struttura orientante il comportamento. In questo periodo sta maturando anche la possibilità di prendere coscienza con maggiore chiarezza delle proprie capacità e della dimensione valoriale come elemento ulteriore per determinare le scelte. L'interesse per la realtà sociale è inoltre accresciuto, così come le competenze necessarie per esaminarle. Le scelte operate in questo periodo possono essere considerate dei tentativi di definizione del Sé e delle proprie prospettive e risultano di grande interesse nella misura in cui sono verificabili o permettono di sviluppare apprendimenti sulla complessità dei fattori in gioco nelle scelte di vita<sup>113</sup>.

<sup>110</sup> G. Zanniello, *L'orientamento al lavoro nella scuola secondaria*, cit., p. 117.

<sup>111</sup> D.E. Super, *The Psychology of Careers. An introduction to Vocational Development*, Harper, New York 1957; D. Super, B. Sverko, C.M. Super, *Life roles, values and careers: international findings of the work importance study*, Jossey-Bass, San Francisco 1995.

<sup>112</sup> D.E. & M.J. Super, *Occupational Psychology*, Wandsworth Publishing, California 1970, p. 109.

<sup>113</sup> G. Zanniello, *Sviluppo e valutazione della maturità professionale durante l'adolescenza*, in G. Zanniello (ed), *Didattica orientativa. Una metodologia educativa per l'attivazione dello sviluppo professionale e personale*, Tecnodid, Napoli 2003, pp. 24-38; Id., *Orientare insegnando. Esperienze didattiche e ricerca-intervento*, Tecnodid, Napoli 1998, pp. 25-33.

In questa prospettiva di analisi, il rispecchiamento tra le caratteristiche psicosociali delle professioni e le caratteristiche personali sta alla base del processo di selezione dei possibili sé e, quindi, della definizione di una o più preferenze professionali. Secondo Super, attraverso la preferenza professionale, la persona trascrive in termini professionali l'idea che si è fatta di se stessa<sup>114</sup>. Per altri autori, come ad esempio Linda Gottfredson, le preferenze professionali rappresentano altresì il tentativo di realizzare un sé sociale e, solo in seconda battuta, un sé psicologico. Secondo questo punto di osservazione, l'adolescenza è caratterizzata da una visione tipologica delle professioni: per l'adolescente vi sono tipi di professioni e tipi di persone che hanno tratti comuni e che procedono in parallelo<sup>115</sup>.

Al di là delle differenti posizioni teoriche che qui non è possibile esaminare, un punto fermo è dato dalla centralità della rappresentazione di sé nei processi di esplorazione del proprio futuro professionale e nelle strategie decisionali<sup>116</sup> che lo accompagnano. Dal punto di vista educativo, entra in gioco una dinamica fondamentale della costruzione di identità: la dialettica tra autostima e riconoscimento. L'autostima è il giudizio di valore che diamo su noi stessi il cui scopo conoscitivo è sapere 'se e quanto' valiamo (autostima globale) e 'che cosa' valiamo (autostima specifica).

Nel giudizio di autostima l'esigenza di verità viene, non di rado, sovrappiombata dalla ricerca di valore che si alimenta nell'aspirazione ad essere. Il bisogno di piacerci, di essere coerenti col nostro progetto esistenziale è strettamente correlato al bisogno di fiducia, all'impulso comunque a proseguire nell'esperienza, alla ricerca di altre conferme ed ulteriori progressi nella realizzazione di sé<sup>117</sup>.

L'autoefficacia si riferisce, invece, alle convinzioni della persona rispetto alla propria capacità di realizzare prestazioni particolari<sup>118</sup>. Il confine tra queste due valutazioni risulta sfumato sul piano esistenziale perché, come precisa Xodo, molti dei nostri giudizi di capacità si convertono in giudizi di valore ed entrambe sono regolate dal riconoscimento che riceviamo dagli altri<sup>119</sup>. L'adolescente è affamato di riconoscimento, sviluppa nel suo percorso di crescita una sorta di dipendenza dal giudizio e dallo sguardo altrui, che possono confermare o disconfermare il suo valore personale. L'autostima incide in modo significativo sulle sue aspirazioni professionali e sulla percezione stessa del proprio ruolo rispetto all'auto-orientamento.

Quando il soggetto pensa che il proprio orientamento dipenda da se stesso, dalla sua capacità di acquisire conoscenze e competenze, di investire nella formazione, oppure, in altri termini, quando procede ad attribuzioni di controllo interne, il concetto di progetto ha un senso ed egli è motivato a riflettere sul proprio futuro. Al contrario, questo non avviene quando il soggetto ritiene che il proprio orientamento non dipenda da quello che lui può fare e che, alla fine, questi gli sarà imposto dagli

<sup>114</sup> J. Guichard, M. Huteau, *Psicologia dell'orientamento professionale. Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni* (tit. orig.: *Psychologie de l'orientation*, 2001), tr. it., Raffaello Cortina, Milano 2003, p. 101.

<sup>115</sup> Ivi, pp. 160-172.

<sup>116</sup> L. Savadori, R. Rumiati, *La scelta della carriera*, in G. Vidotto, C. Marchesini (a cura di), *La realizzazione professionale. Risorse personali e processi decisionali per l'orientamento scolastico-professionale*, FrancoAngeli, Milano 2000, pp. 135-149.

<sup>117</sup> C. Xodo, *Capitani di se stessi*, cit., p. 215.

<sup>118</sup> Cfr. L. Nota, S. Soresi, *Autoefficacia nelle scelte. La visione sociocognitiva dell'orientamento*, Giunti, Firenze 2005.

<sup>119</sup> C. Xodo, *Capitani di se stessi*, cit., p. 211.

insegnanti, se si trova ancora all'interno del sistema scolastico, oppure che dipenderà dalle opportunità imprevedibili del mercato del lavoro, se ne è già uscito. La sensazione di controllare più o meno la propria esperienza dipende, in larga parte, dalle esperienze di successo o di insuccesso, poiché il successo porta al sentimento di controllo e l'insuccesso alla sua assenza<sup>120</sup>.

Da questi diversi atteggiamenti verso la progettualità futura, dipende la natura qualitativa delle scelte che si rendono possibili in questa età. A tal proposito, risultano illuminanti gli studi di Ginzberg e di Dumora che, pur distanti temporalmente, si trovano in rapporto di continuità scientifica e di progressione metodologica. Con l'obiettivo di elaborare una teoria generale dello sviluppo professionale, Ginzberg giunge, in rapporto a diversi periodi, alla identificazione di tre tipologie di scelte: immaginarie, in sperimentazione e realistiche<sup>121</sup>. Le scelte immaginarie riguardano i bambini fino ai 10-11 anni che, guidati essenzialmente dalla propria immaginazione, si basano semplicemente sull'attrattiva di certe attività adulte, senza alcuna relazione tra mezzi e fini. Tra gli 11 e i 17 anni, i giovani, guidati dal desiderio di vederci chiaro, considerano le proprie scelte come tentativi e senza investire in decisioni irrevocabili. Questo periodo si articola in quattro stadi. Fino a 11-12 anni il preadolescente motiva la propria scelta in base al criterio univoco degli interessi. A partire dai 13-14 anni gli adolescenti prendono in considerazione le proprie capacità, con l'esito di un arricchimento delle loro rappresentazioni professionali per cui le professioni sono differenziate non soltanto in base ai loro vantaggi e svantaggi, ma anche rispetto al percorso formativo richiesto. Verso i 15-16 anni, i giovani iniziano a porsi il problema della propria scelta in termini diversi, perché scoprono l'esistenza di una molteplicità di fattori: ciò che amano fare, ciò che sanno fare, ciò che la situazione permetterà loro di fare, ciò che possono attendersi dalle diverse carriere. È a questo livello che gli adolescenti considerano l'attività professionale come portatrice di valori e come possibile occasione di autorealizzazione<sup>122</sup>.

Più recentemente, Dumora ha studiato l'evoluzione nella costruzione delle aspettative future dei ragazzi tra 11 e 16 anni<sup>123</sup>, evidenziando due processi fondamentali che definisce rispettivamente 'riflessione comparativa' e 'riflessione probabilistica'; la loro articolazione è definita 'riflessione implicativa'. La 'riflessione comparativa' designa una messa in relazione, da parte del preadolescente, di elementi descrittivi di sé e delle professioni sulla base delle identificazioni favorite dal suo ambiente familiare e sociale. La 'riflessione probabilistica' è direttamente legata all'esperienza scolastica attraverso cui l'adolescente impara non soltanto ciò che gli è permesso di sperare, ma soprattutto in quali termini e come è meglio porsi la questione di quello che gli è consentito sperare. L'esito della 'riflessione probabilistica' è un calcolo soggettivo con cui il soggetto prende la misura della distanza tra le cose possibili e quelle probabili. La costruzione di questa riflessione attraversa tre tappe: la predizione, le congetture e l'elaborazione di scenari. Durante la fase predittiva, la scelta del preadolescente, svincolata da qualsiasi riferimento alla realtà scolastica, è di tipo magico e si basa sulla desiderabilità più che sulla probabilità di realizzazione. La fase delle congetture consiste in una valutazione dell'incertezza

<sup>120</sup> J. Guichard, M. Huteau, *Psicologia dell'orientamento professionale*, cit., p. 119.

<sup>121</sup> E. Ginzberg, S. Ginzburg, S. Axelrad, J. Herma, *Occupational Choice: An Approach to a General Theory*, Columbia University Press, New York 1951.

<sup>122</sup> J. Guichard, M. Huteau, *Psicologia dell'orientamento professionale*, cit., pp. 140-144.

<sup>123</sup> B. Dumora, *La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège: continuité et rupture*, «L'orientation scolaire et professionnelle», 19, 1990, pp. 111-127.

rispetto alla riuscita scolastica presente o futura. Il momento della elaborazione degli scenari o della definizione di strategie consiste, infine, nell'articolazione dell'attuale situazione scolastica, così come percepita dal giovane, con i consigli ricevuti e le rappresentazioni delle esigenze future di questa o quella formazione/professione<sup>124</sup>.

Queste teorie descrittive mettono in luce la centralità del vissuto scolastico ed, in particolare, l'incidenza delle valutazioni scolastiche sul modo di porsi la questione del futuro professionale da parte dell'adolescente. Lo psicologo francese Jean Guichard descrive l'esperienza scolastica come una sorta di specchio strutturato e strutturante nel quale l'adolescente impara a vedersi, a valutare ciò che sa e ciò che non sa, ciò che potrà imparare e ciò che non riuscirà mai ad apprendere<sup>125</sup>. A scuola il soggetto giunge a rappresentarsi in un certo modo il proprio futuro, passando progressivamente da una presa di coscienza delle proprie risorse e dei propri limiti in termini di competenze e abilità, a un giudizio su di sé come persona, arrivando così a definire chi è e chi potrà essere in futuro. Per spiegare l'incidenza dell'esperienza scolastica sul modo di guardare anche la realtà sociale da parte dell'adolescente, lo stesso autore utilizza il concetto di 'habitus sociale', inteso come insieme duraturo di schemi cognitivi e comportamentali che, caratterizzati da un basso grado di consapevolezza, includono: la rappresentazione che l'adolescente costruisce di se stesso, l'immagine che elabora nei confronti della scuola (atteggiamenti, idee e valori attribuiti ad essa) e, in parallelo, la rappresentazione che si costruisce nei confronti del lavoro<sup>126</sup>.

La visione scolastica di sé ha, dunque, un peso preponderante nella rappresentazione del proprio futuro ma anche nella rappresentazione della struttura professionale e delle professioni che, come è stato recentemente dimostrato, si differenzia a seconda della filiera di studi, del sesso dell'allievo e anche della sua traiettoria sociale e scolastica<sup>127</sup>. Le convinzioni di efficacia operano in modo trasversale nell'ambiente scolastico: ci sono le convinzioni degli studenti circa le proprie capacità di regolare l'apprendimento e di affrontare con successo le diverse materie scolastiche e le convinzioni degli insegnanti circa la propria auto-efficacia nel motivare e promuovere l'apprendimento negli studenti; infine c'è il senso di efficacia collettivo del corpo insegnante circa l'idoneità delle proprie scuole a favorire processi culturali significativi<sup>128</sup>.

Il possesso di credenziali scolastiche costituisce ancora oggi un decisivo fattore di facilitazione nell'ingresso della vita sociale e lavorativa? Il successo scolastico del giovane può essere inteso anche oggi come un precursore del futuro successo sociale e professionale?

<sup>124</sup> J. Guichard, M. Huteau, *Psicologia dell'orientamento professionale*, cit., pp. 144-149.

<sup>125</sup> J. Guichard, *L'école et le Répresentations d'avenir des adolescents*, PUF, Paris 1993; Id., *Adolescents's scholastic fields, identity frames and form and future projects*, in J.E. Nurmi, *Navigating through Adolescence: European Perspectives*, Garland Publishing, New York-London 2000. L'autore è Presidente dell'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle- Conservatoire National des Arts et Métiers che ha sede a Parigi.

<sup>126</sup> M.L. Pombeni, *L'adolescente e la scuola*, in A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, il Mulino, Bologna 1993, p. 278.

<sup>127</sup> J. Guichard, M. Huteau, *Psicologia dell'orientamento professionale*, cit., p. 137.

<sup>128</sup> F. Petrucci, *Psicologia dell'orientamento*, cit., p. 32.



## I fattori ambientali e la dinamica identificazione/differenziazione

La centralità dell'esperienza scolastica rende conto dell'importanza dei fattori ambientali che agiscono sul sé professionale attraverso complesse mediazioni psicologiche, influenzando la formazione degli interessi e dei valori professionali, come pure lo stesso successo scolastico e, in definitiva, intervenendo sulla strutturazione del sé e sulla definizione dell'identità personale<sup>129</sup>. Il concetto di lavoro che l'adolescente interiorizza rappresenta lo spazio di condensazione delle influenze ambientali e si costituisce come uno degli assi portanti attorno a cui prende forma l'immagine di sé in termini professionali.

L'esperienza lavorativa, al pari di altre esperienze umane, è un oggetto denso di significato, ricco di valenze individuali e collettive, alla cui definizione concorrono sia le concezioni valoriali sia la storia delle interazioni con soggetti e contesti specifici. Le concezioni del lavoro possono essere considerate discendenti da un sistema interpretativo articolato. Al livello più alto di astrazione e generalizzabilità si collocano i valori, definibili come un insieme ad elevata stabilità temporale di costrutti ipotetici che delineano cosa idealmente dovrebbe essere il lavoro rispetto agli scopi che è possibile-auspicabile perseguire attraverso esso (finalismo); cosa dovrebbe essere giusto fare (etica del lavoro) e cosa attiva direzione e sostiene l'azione, ovvero la inibisce definendo priorità e scelte (valenza motivazionale)<sup>130</sup>.

L'esigenza di capire come si strutturano le rappresentazioni del lavoro, il loro grado di realtà e di stabilità temporale e l'influenza che esse hanno nel momento delle scelte scolastiche e professionali, è presente in letteratura sin dagli anni Cinquanta. Il processo di costruzione di queste rappresentazioni «non è indipendente dal tipo e dalla qualità degli utensili cognitivi a disposizione dell'adolescente in base alla sua esperienza familiare, scolastica e sociale. In particolare, gli elementi informativi sulla realtà sociale e sull'ambiente circostante come pure gli orientamenti valoriali e gli atteggiamenti presenti nel suo contesto relazionale costituiscono i materiali di base con cui si stabiliscono concezioni e preferenze rispetto alla realtà lavorativa»<sup>131</sup>. Come evidenzia Sarchielli, riprendendo lo studio di Elder, la classe sociale di appartenenza, di cui la famiglia rappresenta il primo soggetto depositario, potrebbe influenzare le aspirazioni e le scelte professionali dei ragazzi attraverso tre vie. La prima si riferisce alla familiarizzazione precoce con un certo ventaglio di mestieri e professioni. La seconda concerne il grado di accettabilità di una particolare professione per un individuo. La terza è un meccanismo di intervento diretto nel momento delle scelte con l'offerta o il rifiuto delle risorse necessarie per conseguire lo scopo<sup>132</sup>. Queste dinamiche che potevano funzionare in un recente passato, oggi non possono essere acquisite *naturaliter* come un dato esplicativo. Esse necessitano di una rimediazione scientifica che tenga conto della crisi economica e del mercato del lavoro, a cui si affiancano la crisi della trasmissione intergenerazionale e la conseguente evoluzione delle aspettative familiari in ordine al futuro professionale dei figli e alla percezione della loro possibile mobilità sociale<sup>133</sup>.

<sup>129</sup> G. Zanniello, *L'orientamento al lavoro nella scuola secondaria*, cit., p. 116.

<sup>130</sup> ISFOL, *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro*, Isfol editore, Roma 2007, p. 29.

<sup>131</sup> G. Sarchielli, *L'incontro con il lavoro*, in A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, cit., p. 310.

<sup>132</sup> Ivi, p. 323.

<sup>133</sup> Sul ruolo odierno della famiglia, ed in particolare della figura paterna, in tema di orientamento professionale, si veda: G. Pietropolli Charmet, *Cosa farò da grande?*, cit., pp. 39-65.

In ogni caso, la natura del condizionamento socio-culturale, che oggi dovrebbe essere l'oggetto di un'analisi rinnovata, ha almeno due conseguenze sul piano educativo e, nello specifico, sul piano del ragionamento orientativo. La prima conseguenza è la variabilità degli esiti della transizione dalla scuola al lavoro che testimonia l'esistenza di differenti modi di essere adolescenti in una determinata struttura sociale, anche dal punto di vista delle aspirazioni future e delle opportunità di accesso al mondo del lavoro. La seconda ricaduta è intimamente connessa con la centralità dei processi di identificazione, ossia con l'importanza per l'adolescente di poter reperire modelli adulti significativi a cui far riferimento anche per quanto riguarda l'esperienza e la cultura del lavoro. Questi due corollari del ragionamento vanno contestualizzati all'interno dell'attuale clima socio-culturale ed economico, che rappresenta lo sfondo in cui la proiezione futura dell'adolescente si struttura.

In adolescenza un primo embrione del sé professionale prende forma nella fase pre-lavorativa, ossia all'interno di uno specifico segmento del processo di socializzazione al lavoro. Attraverso questo processo, manifestazione tipica del più generale processo di socializzazione all'età adulta, la persona «[...] diviene capace di apprezzare i valori, le abilità, i comportamenti attesi e le conoscenze adatte ad assumere un ruolo occupazionale e a partecipare, come membro a pieno titolo, alla vita di un'organizzazione di lavoro. Esso implica cambiamenti della struttura cognitiva (conoscenze, credenze e rappresentazioni), della costellazione motivazionale e di atteggiamento (aspettative, aspirazioni), delle capacità di prestazione (motoria e di interazione sociale) collegabili in modo diretto o indiretto con l'esperienza di lavoro»<sup>134</sup>.

Entro questa prospettiva, l'adolescenza coincide con la fase della 'socializzazione anticipatoria' che si sviluppa in un sostanziale vuoto esperienziale rispetto al lavoro. Questo periodo, che coincide col percorso formativo, segnala come nozioni, capacità e attributi della persona adulta abbiano un esordio precoce rispetto all'effettivo incontro con il lavoro e abbiano una funzione cruciale per l'accesso ai ruoli occupazionali futuri, con effetti a breve e a lungo termine. A breve termine nel senso che predispone competenze e orientamenti in base ai quali gli adolescenti fanno inferenze anticipate sulla loro adeguatezza verso una particolare carriera lavorativa. A lungo termine in quanto si lega al ruolo determinante dell'esperienza scolastica e familiare nell'orientare gli adolescenti verso particolari settori o strati occupazionali. Spesso le aspettative professionali costruite nella fase prelaborativa, i desideri e gli scopi assegnati al lavoro tendono a riprodurre quelli delle famiglie di provenienza o, in certi casi, ad opporvisi in una sorta di controcultura elaborata dall'adolescente<sup>135</sup>. In altri termini, questa parentesi temporale corrisponde alla cosiddetta 'moratoria psico-sociale', ossia allo stato di sospensione dell'adolescente che si prolunga, come precisa Dolto, in funzione di due fattori: le proiezioni che i giovani ricevono dagli adulti e i limiti di esplorazione che la società impone loro<sup>136</sup>. Oggi questo stato di attesa viene acuitizzato dalla crisi che investe il mondo del lavoro in cui gli stessi ruoli produttivi degli adulti non sono più prevedibili, con l'esito di un indebolimento dei modelli educativi a cui potersi rivolgere per la propria identificazione professionale.

<sup>134</sup> G. Sarchielli, *L'incontro con il lavoro*, cit., p. 310.

<sup>135</sup> *Ivi*, p. 309

<sup>136</sup> F. Dolto, *Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni* (1988), tr. it., Mondadori, Milano 1990, p.8.

L'offuscamento del gusto del lavoro si traduce nell'incapacità di educare al lavoro. Nel rapporto tra le generazioni si rischia frequentemente di trasmettere ai giovani solo l'ambizione alla carriera, il senso puramente strumentale del lavoro, la sua necessità ai fini di reddito, oppure il "tirare a campare". Il senso del valore è dato dall'esperienza che esso rende possibile; ci si è indotti da chi già ne vive. Occorre una testimonianza generativa di cosa possa essere il lavoro<sup>137</sup>.

I giovani sono oggi l'emblema della rivoluzione strutturale del lavoro e del disorientamento che essa produce. Il *Rapporto-proposta sull'educazione* elaborato dalla CEI nel 2009 traccia un acuto quadro di sintesi della situazione giovanile.

Le ricerche sul campo indicano che appena un terzo dei giovani (fra i 16 e i 29) si sente in grado di pensare al proprio futuro lavorativo avendo delle precise attese e speranze; un terzo dei giovani è totalmente allo sbando, incapace di esprimere qualunque attesa o progetto, e interiormente fratturato; e l'altro terzo di giovani vive disorientato in una profonda incertezza. Ciò significa che milioni di ragazzi e ragazze vivono il proprio futuro lavorativo come un dramma. [...] i giovani vivono in una condizione contraddittoria, sospesa fra il bisogno di sognare un avvenire professionale che li realizzi come persone umane e la necessità di ripiegare su mete puramente strumentali. I sintomi della crisi educativa sono quelli dello smarrimento, della schizofrenia, della crescita degli atteggiamenti solo strumentali, con una forte emergenza di patologie che vengono imputate alla mancanza di prospettive lavorative attendibili<sup>138</sup>.

La crisi economica non ha portato solo alla disoccupazione e al precariato, ma anche allo stravolgimento della situazione dei giovani di 15-24 anni. Le soglie di ingresso nella vita adulta sono state sconvolte e non vi è più sincronia tra l'uscita dalla famiglia e dalla scuola e l'ingresso nel mondo del lavoro e nella vita coniugale<sup>139</sup>. Con le parole di Xodo, si tratta di una «de-sincronizzazione dei tempi esistenziali» in cui «il biologico ed il cronologico non coincidono più con lo storico ed il sociale più dilatati» ed «età biologica, età lavorativa, età affettiva procedono, ognuna, con ritmi propri, con grande imprevedibilità nei confronti del futuro»<sup>140</sup>. Ne consegue che il percorso di accesso alla stabilità professionale non è più un avvenimento puntuale, bensì la conclusione di un processo che spesso si protrae nel tempo per diversi anni. L'acutizzarsi della moratoria psico-sociale causa un vissuto temporale caratterizzato da incertezza, precarietà e continua dilazione delle scelte fino alla presentificazione dei percorsi di vita<sup>141</sup>. Questo stato di cose favorisce la cristallizzazione di una mentalità adolescenziale rispetto alla progettazione esistenziale anche in età adulta<sup>142</sup>.

L'attuale contesto socio-economico e culturale sembra, dunque, mettere in crisi la possibilità stessa per gli adolescenti di formulare un progetto professionale, di immaginarsi nella vita attiva ma, ancor prima, mette in crisi il desiderio di diventare adulti.

<sup>137</sup> Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana (a cura di), *Per il lavoro. Rapporto-proposta sulla situazione italiana*, Laterza, Roma 2013, p. 13.

<sup>138</sup> Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana (a cura di), *La sfida educativa. Rapporto-proposta sull'educazione*, Laterza, Roma 2009, p. 89.

<sup>139</sup> L. Pombeni, *Prefazione all'edizione italiana*, in J. Guichard, M. Huteau, *Psicologia dell'orientamento professionale*, cit., p. 24

<sup>140</sup> C. Xodo, *Capitani di se stessi*, cit., pp. 328-333.

<sup>141</sup> Cfr. F. Garelli, *La generazione della vita quotidiana. I giovani in una società differenziata*, il Mulino, Bologna 1986; C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD*, il Mulino, Bologna 2002.

<sup>142</sup> C. Dubar, *La Crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, PUF, Paris 2000; J.-P. Boutinet, *L'immaturation de la vie adulte*, PUF, Paris 1998.

«L'adolescente fatica a divenire adulto perché non lo desidera: l'età adulta è infatti presentata come un destino inevitabile, per nulla attraente. [...] Sotto il profilo educativo, desta preoccupazione la diffusione di una cultura di massa che avvalorava un modello di personalità in continua sperimentazione, che assume come tratti peculiari l'estemporaneità, il narcisismo, l'imprevedibilità. Tale erronea concezione è nefasta per lo sviluppo del soggetto e per il progresso della società»<sup>143</sup>.

Nelle pieghe delle relazioni intergenerazionali risiede l'attacco al futuro dei giovani perpetrato dagli adulti attraverso una «ostinata e apparentemente disinteressata e malinconica premonizione senile di disastri prossimi venturi»<sup>144</sup>, che ha un effetto penetrante e pervasivo sull'immaginario giovanile e sui sistemi di rappresentazione del futuro, secondo i meccanismi tipici delle 'profezie auto-avverantisi', da cui ogni educatore sa di doversi guardare.

Entro questo contesto, la scuola dovrebbe continuare a proteggere e coltivare il sentimento del futuro delle nuove generazioni anche attraverso l'educazione al lavoro. Educare al lavoro non significa solo acquisire le competenze necessarie proprie di una professione, ma anche e soprattutto imparare il significato del lavoro. In periodi di crisi economica come quello attuale, c'è il bisogno di risensibilizzare al significato antropologico del lavoro come principio di trasformazione della realtà, come relazione significativa con sé, gli altri e il mondo<sup>145</sup>. Il modello organizzativo della scuola svolge un ruolo importante nella formazione dell'identità del futuro lavoratore perché, attraverso lo studio, può favorire lo sviluppo di attitudini intellettuali, abiti di comportamento morale e abilità pratiche indispensabili per l'acquisizione di una mentalità professionale<sup>146</sup>. Ma il nostro sistema educativo dovrebbe guarire da alcune malattie che, come indica lucidamente Bertagna, affliggono in modo particolare l'istituzione scolastica, contagiando anche l'immaginario professionale dei giovani. L'intellettualismo, il separazionismo, l'obnubilamento della intrinseca dimensione formativa del lavoro, la svalutazione economica e soprattutto socio-culturale del lavoro manuale, il fissismo professionale discendono da un pregiudizio congenito della scuola nei confronti del lavoro e ne indeboliscono il potenziale formativo<sup>147</sup>.

Il bisogno di verificare le tenuta del modello formativo scolastico è sempre più vivo nel momento in cui «gli adolescenti escono dall'aula scolastica mortificati nella loro identità futura di classe dirigente del domani, come ormai nessun docente osa definirli, se non sarcasticamente»<sup>148</sup>. Se il sé professionale stenta a prendere forma, i riflessi saranno inevitabilmente sull'intero processo di costruzione della identità personale e sul compito proprio dei giovani di rigenerare la società, in un cortocircuito di rimandi personali e sociali difficile da disinnescare.

<sup>143</sup> L. Girotti, *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*, Vita e Pensiero, Milano 2006, p. 142.

<sup>144</sup> G. Pietropolli Charmet, *Cosa farò da grande?*, cit., p. 80.

<sup>145</sup> C. Scurati, *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia 2003, p. 170. Si veda anche: G. Bocca, *Pedagogia e lavoro. Tra educazione permanente e professionalità*, FrancoAngeli, Milano 1992, pp. 9-10.

<sup>146</sup> G. Zanniello, *L'orientamento al lavoro nella scuola secondaria*, cit., p. 118.

<sup>147</sup> G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 64-72.

<sup>148</sup> G. Pietropolli Charmet, *Cosa farò da grande?*, cit., p. 32.

## Ragioni di una ricerca sulla dimensione etica del lavoro tra gli studenti e i docenti del secondo ciclo

Le considerazioni teoriche fin qui esposte fanno da cornice alla nostra ricerca<sup>149</sup> che mette a fuoco, in prospettiva pedagogica, una questione importantissima che attiene all'orientamento: la percezione della 'dimensione etica del lavoro'. Il focus dell'indagine è centrato sugli adolescenti e su come gli stessi si rapportino al 'lavoro' in termini di rappresentazioni e di esperienza, in relazione a se stessi e ai modelli adulti di riferimento, nel contesto di ambienti educativi e formativi.

Quali sono le concezioni del lavoro a cui fanno riferimento gli adolescenti e come si differenziano in base all'età, al sesso e alla loro estrazione socio-culturale? Quali sono le loro aspettative e ambizioni rispetto al futuro professionale in un momento storico caratterizzato dalla crisi del lavoro e, nello specifico, dalla precarietà e disoccupazione giovanile? Qual è il tenore della loro progettualità professionale e quali sono i valori che la guidano? In quali 'testimoni professionali' si identificano? Quale modello orientativo viene proposto dalle scuole per l'educazione al lavoro? Vi sono esperienze significative, capaci di toccare in modo profondo le corde esistenziali dei ragazzi?

Muovendo da questi interrogativi, la tesi di fondo è che si debba far leva sul potenziale etico e sul valore educativo-formativo dell'esperienza lavorativa per formare i giovani alla vita attiva, specialmente nel momento in cui prendono forma le loro rappresentazioni professionali e tendono a mettere radici nella parte più profonda di un'identità personale in fase di strutturazione. Si tratta di assumere il lavoro come relazione umana e sociale, quella fra il soggetto (il giovane, il potenziale lavoratore) e l'attività di lavoro, che determina il percorso esistenziale del giovane, andando oltre l'obiettivo della mera sussistenza materiale. Relazione che richiede un nuovo spirito creativo e una nuova formazione capace di incidere non solo sugli aspetti cognitivi, ma anche espressivi, simbolico-relazionali ed etici del lavoro<sup>150</sup>. Per questa via diventa possibile, oltrepassando le motivazioni estrinseche come successo, ricchezza, interesse, interiorizzare il lavoro come intrinsecamente gratificante e come contributo fondamentale alla vita sociale e civile in un'ottica di cittadinanza attiva, dando ad espressioni di largo uso - come quella di 'capitale umano' - un significato antropologicamente più ricco ed educativamente più profondo.

L'etica positiva del lavoro si rivela necessaria per accompagnare i ragazzi nel passaggio all'età adulta soprattutto nell'attuale momento storico, in cui il futuro appare poco prevedibile e i ruoli professionali sono sempre più indefiniti ed incerti. Senza questo investimento valoriale è prevedibile che i giovani diventino adulti passivi, demoralizzati e inefficienti o che comunque intrattengano un rapporto meramente strumentale con la propria attività lavorativa. «Il fatto che gli adolescenti sviluppino o non sviluppino un'etica positiva del lavoro dipende in larga misura da come imparano a pensare il lavoro, che cosa intendono per lavoro e cosa provano quando svolgono un'attività che considerano

<sup>149</sup> La ricerca intitolata "*La dimensione etica del capitale umano nella formazione scolastica*" è un progetto finanziato dall'Università degli studi di Padova. Gli autori del presente saggio sono rispettivamente il responsabile scientifico (prof. Andrea Porcarelli) e l'assegnista di ricerca (dott.ssa Melania Bortolotto).

<sup>150</sup> Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana (a cura di), *La sfida educativa. Rapporto-proposta sull'educazione*, cit., pp. 91-92.



lavorativa»<sup>151</sup>. Ma su quali basi poggerà questa nuova etica e come potrà essere interiorizzata dagli adolescenti? «La qualificazione etica non è infatti un ovvio attributo naturale del lavoro e nemmeno scaturisce dal lavoro automaticamente, ne è invece una proprietà o una connotazione culturale da guadagnare con un impegno incessante»<sup>152</sup>. I modelli educativi proposti dalla famiglia e dalla scuola sono coerenti con questa visione del lavoro centrata sui valori e, quindi, sul significato etico-antropologico di questa attività umana?

La scuola rappresenta il luogo elettivo in cui si dovrebbero preparare i giovani ad assumere le responsabilità della vita adulta e dove si promuove o meno la cultura del lavoro, mentre si forma la loro identità personale e civile. Nelle classi scolastiche ci si appropria della maggior parte delle conoscenze, degli atteggiamenti, dei valori e delle abitudini che andranno a strutturare l'identità del cittadino lavoratore. A partire da questo contesto educativo, la ricerca si configura come uno studio multiprospettico del modello di formazione della persona umana, che l'istituzione scolastica sta proponendo ai giovani in vista del loro inserimento lavorativo e sociale. Ciò che si ricava è una sorta di osservatorio sul futuro della nostra società, utile per analizzare sia come gli adolescenti si pongono di fronte alla loro vita futura, sia come vengono educati a farlo. La finalità ultima del percorso di ricerca è l'elaborazione di un'ipotesi di progettazione educativo-orientativa capace di promuovere e valorizzare il contenuto etico del lavoro, in un'ottica di progressività formativa persona-studente-cittadino-lavoratore.

A partire da queste premesse, la ricerca di durata biennale (coordinata dall'Università degli studi di Padova e che prevede la collaborazione delle Università di Bergamo e Macerata) si rivolge ad un campione significativo di studenti che frequentano le classi terza e quinta delle diverse tipologie di scuola secondaria e contestualmente ai loro insegnanti. La prima parte dell'indagine, condotta mediante questionario, si propone di indagare due macro-questioni tra loro interdipendenti. La prima questione riguarda le rappresentazioni e percezioni degli adolescenti in rapporto al lavoro; la seconda si focalizza sull'impatto che l'ambiente familiare, scolastico e sociale esercita sulle rappresentazioni del lavoro ed, in modo particolare, su quelle inerenti al rapporto etica-lavoro.

In riferimento alla prima dimensione di indagine, l'attenzione è rivolta ad un insieme di aspetti che incidono in modo significativo sulla rappresentazione del lavoro e del futuro professionale degli adolescenti. Le rappresentazioni come insieme organizzato di informazioni, conoscenze, credenze e sentimenti riguardanti uno specifico oggetto, si evolvono in funzione dello sviluppo cognitivo, emotivo ed esperienziale del soggetto. Le rappresentazioni del lavoro e delle professioni, che agiscono sulle scelte di orientamento, costituiscono un campo di indagine promettente, perché possono essere considerate sociali da un triplice punto di vista: esse si basano su oggetti sociali, si costruiscono nel corso delle interazioni sociali e adempiono a funzioni sociali<sup>153</sup>. Gli aspetti delle rappresentazioni che vengono indagati, possono essere graduati secondo una stratificazione che dal livello astratto-concettuale conduce al livello concreto-esperienziale.

<sup>151</sup> M. Csikszentmihalyi, B. Schneider, *Diventare adulti. Gli adolescenti e l'ingresso nel mondo del lavoro* (2000), tr. it., Raffaello Cortina, Milano 2002, p. 41.

<sup>152</sup> M. Bellotto, *Introduzione*, in M. Bellotto (a cura di), *Valori e lavoro. Dimensioni psico-sociali dello sviluppo personale*, FrancodAngeli, Milano 1997, p. 25.

<sup>153</sup> J. Guichard, M. Huteau, *Psicologia dell'orientamento professionale*, cit., pp. 95-98.

Nello specifico, la connotazione etico-valoriale del lavoro emerge dai concetti di 'buon lavoro' e di 'bravo lavoratore' espressi dagli intervistati. Queste declinazioni concettuali sono intersecate con le percezioni adolescenziali della realtà del lavoro e della possibilità di accedervi nell'attuale contesto socio-culturale ed economico. A livello del vissuto identitario dell'adolescente, uno spazio di indagine interessante è riservato alle aspirazioni professionali che restituiscono dati significativi in ordine alla rappresentazione di sé (come studente e futuro lavoratore), alla rappresentazione di una specifica professione o area professionale ed, infine, alla relazione tra queste due immagini.

Le preferenze degli individui rispetto ai percorsi formativi e professionali dipendono dal sistema valoriale da loro posseduto che, se ben consolidato, consentirà agli individui maggior sicurezza nelle decisioni relative al proprio avvenire professionale. La soddisfazione dell'individuo in questa prospettiva dipende dalla concordanza tra i valori propri e quelli che la pratica professionale permette di realizzare<sup>154</sup>.

Le aspirazioni lavorative rappresentano, dunque, un indicatore generale dell'atteggiamento degli adolescenti nei confronti del futuro, oltre che un segnale specifico della tensione tra ideale e reale che anima il loro immaginario professionale. Esse restituiscono, inoltre, la qualità dei processi di identificazione nella misura in cui sono espressione di una forma di rispecchiamento dell'adolescente nelle figure adulte di riferimento.

La dimensione dell'impegno extrascolastico nella vita degli adolescenti si pone come un altro oggetto di analisi interessante, perché la tipologia delle eventuali esperienze lavorative, la partecipazione ad attività sociali e/o di volontariato, la caratterizzazione del tempo libero possono configurarsi come esperienze pre o para-lavorative.

Per comprendere come i giovani si creano un'immagine del lavoro futuro e della formazione necessaria per svolgere le varie attività, è indispensabile prendere in esame anche le influenze che la famiglia, i pari, le scuole e le comunità in cui vivono esercitano su di loro. La seconda dimensione di indagine, già annunciata, va in questa direzione. L'attenzione è focalizzata sul significato del lavoro che la famiglia di origine ha trasmesso e sulle figure familiari che l'adolescente identifica come modelli significativi per il loro atteggiamento verso il lavoro. Gli aspetti della quotidianità familiare che possono restituire i tratti di un modello educativo ispirato anche a valori professionali, sono il coinvolgimento e la partecipazione del figlio adolescente alla vita domestica, oltre che la regolazione nell'uso del denaro. La dimensione del gioco nell'infanzia rappresenta un ulteriore indicatore dell'ambiente familiare con possibile valenza predittiva sugli orientamenti professionali dell'adolescente.

L'impianto della ricerca riserva, altresì, uno spazio centrale alla significatività dell'esperienza scolastica, così come viene percepita dagli adolescenti. Il riferimento va alle attività di orientamento e di contatto con il mondo del lavoro che le diverse scuole hanno realizzato a favore degli studenti, alla loro efficacia orientativa nel dirigere interessi, attitudini e aspirazioni degli stessi. Viene analizzata in modo particolare la figura dell'insegnante come interlocutore privilegiato del mondo scolastico ma anche in qualità di lavoratore e, quindi, depositario di proprie rappresentazioni sul mondo del lavoro e

<sup>154</sup> ISFOL, *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro*, cit., p. 17. Si veda anche: S. Soresi, L. Nota, *Interessi e scelte. Come si evolvono e si rilevano le preferenze professionali*, ITER, Firenze 2000.

testimone di un'etica professionale capace di incidere sull'educazione dei giovani al lavoro. Ciò che emerge è un profilo della identità personale e professionale dell'insegnante di scuola secondaria superiore, analizzato attraverso la storia orientativa e il profilo motivazionale che caratterizza oggi la sua professionalità. Un fattore importante di questa ricostruzione è la consapevolezza etica che l'insegnante manifesta rispetto alla propria professione ed, in particolare, rispetto al valore professionale legato alla sua capacità di testimoniare una cultura del lavoro. La percezione della propria responsabilità orientativa nei confronti degli adolescenti che, qui viene filtrata attraverso il concetto di 'didattica orientativa', si intreccia con la percezione del valore formativo del lavoro e con i pregiudizi ad esso connessi.

L'indagine quantitativa condotta presso studenti ed insegnanti culmina nell'implementazione di studi di caso condotti presso alcune scuole con modalità che prevedono anche passaggi di ricerca-azione. Questa metodologia qualitativa prende le mosse da un'analisi documentaria relativa alla progettazione didattica messa in campo dalle scuole prescelte per la valorizzazione della cultura del lavoro presso gli studenti. Il momento centrale della fase qualitativa prevede in alcune classi focali la realizzazione di un'attività di orientamento narrativo centrata sul vissuto della 'sfida' così come esperito dagli adolescenti. Esso diventa un indicatore privilegiato di quelle competenze che possono preannunciare il futuro atteggiamento dei giovani verso il lavoro. Infatti, «[...] per contribuire in maniera fattiva alla formazione del futuro lavoratore, la scuola deve formare nel giovane quelle abilità intellettuali e quelle qualità del carattere che vengono richieste con sempre maggiore urgenza dal mondo del lavoro: l'autodominio, l'autonomia, il gusto del rischio, l'ottimismo, la tenacia, la capacità di coordinare il proprio lavoro con quello degli altri, l'apertura alle novità, l'apertura a rivedere le proprie disposizioni confrontandosi con gli altri, il senso di responsabilità, la volontà di contribuire al progresso materiale e spirituale della società»<sup>155</sup>. L'esigenza di approfondire in modo idiografico alcune variabili emergenti del percorso di ricerca, trova risposta nella realizzazione di interviste semi-strutturate rivolte sia agli studenti, sia agli insegnanti.

Sulla base delle idee-guida emerse nell'ambito degli studi di caso e in collaborazione con gli insegnanti coinvolti, si procederà alla co-progettazione di azioni formative capaci di promuovere e valorizzare il contenuto etico del lavoro secondo un approccio dinamico-riflessivo che potrebbe prevedere percorsi di alternanza scuola-lavoro, laboratori riflessivi centrati sull'esperienza e contatti con testimoni privilegiati del mondo del lavoro. La progettazione e realizzazione di queste azioni formative rappresenterà il punto di cerniera tra i traguardi teorici e la dimensione applicativa del percorso di ricerca.

L'analisi comparata delle molteplici fonti di dati condurrà ad una visione complessiva del rapporto tra modelli educativi scolastici, incarnati nell'azione professionale e nel modo d'essere degli insegnanti, e la rappresentazione del lavoro degli adolescenti. La dimensione etico-sociale del lavoro resta il catalizzatore concettuale dell'intera analisi con una novità di impostazione metodologica rispetto alle ricerche rinvenibili nella letteratura psicologica. La dimensione etica del lavoro viene intercettata in modo indiretto dentro le pieghe della relazione educativa tra insegnante e studente e contestualizzata nel più ampio processo di costruzione identitaria dell'adolescente. L'ampia disponibilità di

<sup>155</sup> G. Zanniello, *L'orientamento al lavoro nella scuola secondaria*, cit., p. 117.

repertori o inventari sui valori professionali<sup>156</sup> ci offre un insieme di sonde investigative inadeguate in un'età come quella adolescenziale caratterizzata da una straordinaria tensione morale ma che non ha ancora raggiunto la sua maturità interpretativa.

## Conclusioni

Non è agevole concludere un saggio che presenta le coordinate di un percorso di indagine ancora in corso di svolgimento, ma è possibile tentare un primo bilancio speculativo, semplicemente rilanciando in termini sintetici quale sia la 'posta in gioco' che ci spinge ad indagare.

L'attenzione agli aspetti etici nella formazione delle rappresentazioni degli adolescenti in tema di lavoro e professione si innesta in modo dinamico nel dibattito sul valore del lavoro nei percorsi di orientamento che, oggi più che mai, devono tenere conto di un clima generale di disorientamento sia in rapporto ai riferimenti esistenziali, sia in rapporto all'incertezza che domina lo stesso mondo del lavoro. In tale scenario si ritrova anche il dibattito che, soprattutto nella letteratura di matrice psicologica (ma non solo), caratterizza i modelli interpretativi con cui ci si accosta a quei 'valori lavorativi' o 'professionali' che, in generale, vengono considerati come «un insieme di costrutti correlati a motivazioni, interessi, preferenze e credenze che delineano la direzione e il comportamento di un individuo e del processo di costruzione dell'identità sociale e professionale»<sup>157</sup>. Quello di 'valore' viene definito – in semiotica<sup>158</sup> – un 'termine ombrello', per l'estensione dello spazio semantico che occupa, a cui si aggiunge, nella cultura contemporanea, la crisi della nozione stessa di valore e la grande incertezza in materia etica. Tutto questo si riflette inevitabilmente anche sulle modalità con cui i diversi autori definiscono i 'valori professionali', che per alcuni rappresentano delle tendenze generali a preferire determinate caratteristiche e aspetti dell'ambiente di lavoro, altri li definiscono come comportamenti desiderabili in ambito lavorativo, altri ancora li collegano a sistemi etico-filosofici che ne costituirebbero il fondamento. Si può osservare una scalarità di significati, per cui si va da una considerazione dei valori professionali come pure preferenze soggettive (che in ogni caso possono motivare la scelta di una determinata professione, o il fatto di permanervi con un certo grado di gratificazione), al bisogno di ancorarli ad una dimensione del 'dover essere' che va oltre le pure preferenze individuali.

La nostra prospettiva di indagine si colloca in una visione di tipo olistico, che mira a ricostruire le rappresentazioni adolescenziali del mondo del lavoro, ma non semplicemente per 'collazione' di elementi che si possono trarre dai feed-back ricevuti in rapporto ai singoli indicatori di quelli che – nell'ottica psicologica – vengono identificati come 'valori professionali'. Per questo abbiamo cercato di delineare uno spazio di indagine ampio, da percorrere con una metodologia multifattoriale: il questionario rivolto agli studenti, il questionario rivolto agli insegnanti, gli studi di caso miranti a raccogliere le reazioni degli studenti all'interno di uno specifico contesto formativo, le interviste agli studenti e agli insegnanti.

Per quanto riguarda gli studenti riteniamo interessante porre i nostri interrogativi a due livelli. Ad un primo livello si collocano le loro rappresentazioni immaginarie sul lavoro

<sup>156</sup> ISFOL, *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro*, Isfol editore, Roma 2007, pp. 115-124.

<sup>157</sup> A. Grimaldi, *Note introduttive: lo scenario e il disegno della ricerca*, cit., p. 16.

<sup>158</sup> Cfr. U. Eco, *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano 1975.

futuro, che si configurano come rappresentazioni necessariamente astratte e in qualche modo 'mitiche'; ad un secondo livello si potrebbero esplorare gli atteggiamenti concreti nei confronti delle esperienze presenti, in qualche misura apparentate con l'esperienza lavorativa. Non ci riferiamo in questo caso agli stage o alle visite guidate in azienda che mettono sempre in contatto con una rappresentazione del lavoro (è il lavoro di altri), più interessante sarebbe esplorare le esperienze lavorative in senso stretto, dai piccoli lavoretti svolti a titolo informale, fino all'eventuale realizzazione di percorsi di studio in alternanza scuola-lavoro. Purtroppo si tratta ancora di esperienze non troppo diffuse nelle scuole italiane. In ogni caso, è possibile indagare l'atteggiamento nei confronti dello studio, inteso non tanto come un 'lavoro' in senso stretto, quanto come un contesto in cui vengono messi alla prova atteggiamenti e attitudini nella concretezza di un impegno reale. In tale prospettiva si colgono i rischi di un approccio allo studio di stampo 'utilitaristico', ovvero in funzione del successo scolastico, inteso in termini di quantificazione valutativa dei risultati, che – se interiorizzato in tal senso – si manifesta fin dall'inizio del percorso di studi universitari nella forma di una ancora più forte finalizzazione dell'impegno (frequenza alle lezioni, studio a casa) in vista del superamento degli esami. Si tratta di un atteggiamento diffuso, che decisamente si oppone a quelli che sarebbero i frutti attesi di una didattica orientativa, nel senso sopra illustrato, ma che potremmo provvisoriamente considerare come frutto di una sorta di 'curricolo implicito', ovvero di un atteggiamento generale della scuola che – al di là delle dichiarazioni di principio – nei fatti mira all'istruzione più che all'educazione e tende a dare motivazioni di tipo estrinseco (utilitaristico) per stimolare gli allievi a raggiungere migliori risultati. Tale tendenza, che non è certo inedita, può essere ulteriormente favorita dal generale senso di disorientamento che sperimenta l'adolescente nella costruzione della propria identità, specialmente in un tempo di incertezza complessiva, in cui i punti di riferimento esterni che si propongono con una certa evidenza rischiano di essere solo o soprattutto quelli di natura pragmatica e utilitarista. Per delle persone che ancora non sanno chi sono, in un tempo in cui pochi hanno il coraggio di proporti chi potresti essere, non rimane che ancorarsi a ciò che si potrebbe fare, in vista di obiettivi determinati.

Per quanto concerne gli insegnanti prendiamo le mosse dalla considerazione che essi rappresentano dei modelli di professionisti adulti a cui gli studenti sono costantemente 'esposti' e che quindi possono avvalorare (oppure no) con la loro testimonianza gli eventuali messaggi orientativi in ordine alle scelte e ai valori professionali proposti agli studenti. Ci concentriamo in modo particolare su alcune delle loro rappresentazioni esplicite del lavoro e delle sue dimensioni etiche, mentre non è questa la sede per esplorare alcune variabili più profonde, per cui rimandiamo ad altre ricerche, come le radici del loro orientamento e delle loro motivazioni professionali<sup>159</sup>, o lo scarto tra le

<sup>159</sup> Cfr. L. Corradini (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni e valori di una professione difficile*, Armando, Roma 2004. Si vedano anche i rapporti IARD sugli insegnanti: A. Cavalli (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna, 2000; A. Cavalli, G. Argentin (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna, 2010.



competenze<sup>160</sup> richieste, percepite e agite nella professione docente (con tutte le conseguenze etico-deontologiche che la consapevolezza di tale scarto comporta).

In questo scenario si collocano anche le differenti prospettive pedagogiche, che abbiamo cercato di analizzare. Da un lato troviamo i 'cantori della liquidità' che tenderebbero a proporre interventi educativi e orientativi miranti a costruire 'identità liquide', eventualmente ben attrezzate dal punto di vista cognitivo e metodologico, capaci di orientarsi nella complessità e di servirsi delle tecnologie, ma sostanzialmente sguarnite sul piano dei valori di riferimento, anzi tendenzialmente allergiche ad essi. Dall'altro lato vi è chi afferma la necessità di un 'baricentro forte', sul piano personale ed esistenziale, per poter agire da persone flessibili in campo sociale e lavorativo. Quanto meno l'identità della persona dipende dalla sua incerta collocazione professionale, tanto più la persona potrà orientarsi in un universo magmatico di scelte. Gli stessi risultati delle ricerche incoraggiano ad esplorare questa seconda direzione, come precisa ancora Anna Grimaldi che, a proposito delle indagini empiriche che evidenziano i legami tra preferenze e valori, osserva come «quando un individuo possiede un sistema di valori consolidato, solitamente, risulta meno indeciso rispetto al proprio avvenire e si impegna con più forza nella costruzione di un'identità professionale»<sup>161</sup>. Un approccio di questo genere – che si ricollega ad una tradizione ben consolidata di 'orientamento educativo' – ci sembra più adeguato ad affrontare le emergenze del tempo presente, specialmente in quello spazio di incontro tra orientamento personale e orientamento professionale che comporta una visione 'personalizzante' del lavoro stesso.

Il lavoro è una dimensione fondamentale della vicenda umana perché consente alla persona di misurarsi con compiti e problemi che la sfidano, di sollecitare le proprie prerogative umane nell'intento di soddisfare bisogni e desideri altrui, di contribuire fattivamente al processo di civilizzazione, di acquisire stima e considerazione ottenendo in tal modo indicazioni per conoscere se stessa e riconoscere i talenti di cui è portatrice. [...] L'agire lavorativo presenta innanzitutto una connotazione relazionale di natura morale: l'utilità è vista in rapporto al valore e quindi al vantaggio che procura agli altri ed alla società. È tramite tra mondo individuale e mondo sociale; è disciplina, immaginazione, tessuto connettivo della società<sup>162</sup>.

In sintesi potremmo dire che per navigare in acque più o meno travagliate è necessario – per usare una bella immagine di Baden Powell – essere in grado di 'guidare la propria canoa', nel senso di non dipendere dagli altri per decidere che direzione imprimere alla propria vita: «guida tu stesso la tua canoa [...] tu parti dal ruscello della fanciullezza per un viaggio avventuroso; di là passi nel fiume dell'adolescenza; poi sbocchi nell'oceano della virilità per arrivare al porto che vuoi raggiungere»<sup>163</sup>.

La vita può dunque essere immaginata come un viaggio, un cammino, una navigazione in cui è importante acquistare consapevolezza delle acque in cui ci si trova a

<sup>160</sup> Su questo tema si rinvia ad una ricerca PRIN condotta nel 2008-2010: G. Bertagna, C. Xodo (a cura di), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2011.

<sup>161</sup> A. Grimaldi, *Note introduttive*, cit., p. 17.

<sup>162</sup> D. Nicoli, *Orientamento e lavoro: la crisi cambia gli scenari*, in CSSC - Centro Studi per la Scuola Cattolica, *Una scuola che orienta. Scuola cattolica in Italia. Sedicesimo rapporto 2014*, La Scuola, Brescia 2014, p. 64.

<sup>163</sup> R. Baden-Powell, *La strada verso il successo. Libro per i giovani sullo sport della vita* (1930), tr. it., Ancora, Milano 1983, p. 25.

navigare e consolidare le competenze necessarie per poter navigare con sicurezza, ma la cosa più importante è proprio quella di non perdere l'orientamento, ovvero saper collegare le mete che si intendono raggiungere, con i punti di riferimento che guidano il cammino complessivo della propria esistenza. Questo è, in fondo, il frutto maturo dell'educazione come costruzione dell'identità personale, ed anche il culmine di un 'orientamento educativo', che sappia andare oltre la dimensione informativa e tecnicista, consentendo a ciascuno di proiettarsi verso quel 'lavoro significativo' che Dewey identifica come caratteristico di una società democratica, intesa come «una società nella quale ogni persona attenda a qualcosa che renda più degne di esser vissute le vite altrui, e che perciò renda più percettibili i vincoli di interdipendenza tra le persone»<sup>164</sup>.

Ritroviamo di nuovo la stretta alleanza tra dimensione individuale e dimensione sociale dell'orientamento, che è stato il nostro punto di partenza.

**Melania Bortolotto**

Assegnista di ricerca, Università di Padova  
Research Fellow, Università di Padova

**Andrea Porcarelli**

Professore Associato, Università di Padova  
Associate Professor, University of Padova

<sup>164</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1979, p. 406.