



Alessandro Di Vita
[a cura di]

Orientare nelle transizioni
scuola-università-lavoro
promuovendo le *character skills*





PEDAGOGIA E LAVORO
COMPETENZE E FORMAZIONE
PER LO SVILUPPO
E LA TRANSIZIONE DIGITALE
ED ECOLOGICA

Collana diretta da

Massimiliano Costa (*Università Ca' Foscari di Venezia*)

Daniela Dato (*Università di Foggia*)

Fabrizio d'Aniello (*Università di Macerata*)

1

Comitato scientifico

Giuditta Alessandrini (Università degli Studi di Roma Tre), Luigino Binanti (Università degli Studi del Salento), Giuseppe Zago (Università di Padova), Pierluigi Ellerani (Università di Lecce), Isabella Lo Iodice (Università di Foggia), Alessandro Di Vita (Università degli Studi di Palermo), Massimo Margottini (Università di Roma Tre), Andrea Potesio (Università di Bergamo), Carolina Ugarte Artal (Universidad de Navarra), Pilar Martínez-Clares (Universidad de Murcia), Angela Muschitiello (Università di Bari), Florencia Daura (Universidad Austral de Buenos Aires), Luca Refrigeri (Università del Molise), Gabriella Aleandri (Università degli Studi di Roma Tre), Stefano Bonometti (Università degli Studi dell'Insubria), Marianna Capo (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Giuseppa Cappuccio (Università degli Studi di Palermo), Andrea Cegolon (Università degli Studi di Macerata), Rosa Cera (Università degli Studi di Foggia), Giuseppa Compagno (Università degli Studi di Palermo), Antonietta De Vita (Università degli Studi di Verona), Paolo Di Rienzo (Università degli Studi di Roma Tre), Andrea Galimberti (Università degli Studi di Milano Bicocca), Alessandra Gargiulo Labriola (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ines Giunta (Università Ca' Foscari di Venezia), Manuela Ladogana (Università degli Studi di Foggia), Paola Martino (Università degli Studi di Salerno), Angela Muschitiello (Università degli Studi di Bari), Manuela Laura Palma (Università degli Studi di Milano-Bicocca), Stefano Polenta (Università degli Studi di Macerata), Raffaellino Tumino (Università degli Studi di Macerata), Alessandra Vischi (Università Cattolica del Sacro Cuore), Lorenza Da Re (Università di Padova).

Comitato editoriale

Valerio Massimo Marcone (Università degli Studi di Roma Tre), Maria Buccolo (Università degli Studi di Roma Tre), Enza Manila Raimondo (Università degli Studi di Palermo), Severo Cardone (Università degli Studi di Foggia), Miriam Bassi (Università degli Studi di Foggia), Francesco Mansolillo (Università degli Studi di Foggia), Valerio Ferro Allodola (Università eCampus).

I volumi di questa collana sono sottoposti a un sistema di *double blind referee*

La riflessione sul significato del lavoro è parte costitutiva del discorso pedagogico. I sensibili mutamenti demografici, la transizione digitale ed ecologica, le nuove formazioni politiche, la pervasività della robotica e IA nel mondo formativo e lavorativo, la precarietà generalizzata e nuove forme di esclusione, subordinazione e sofferenza, il consolidarsi dell'attenzione in ambito europeo sui problemi dell'apprendimento adulto impongono ai pedagogisti un serio confronto con sociologi, politologi, economisti, psicologi ed antropologi che si occupano di formazione e lavoro.

La collana intitolata "Pedagogia e lavoro. Competenze e formazione per lo sviluppo umano e la transizione digitale ed ecologica" accoglie saggi, ricostruzioni storiche, descrizioni di buone pratiche e ricerche su quattro campi, di seguito illustrati.

Il primo ambito riguarda le teorie pedagogiche del lavoro ed i nuovi saperi tecnico-scientifici nell'agire lavorativo, tra robotica, mondo digitale e intelligenza artificiale: in questo versante, si vuole diffondere una visione antropologica del lavoro fondata sul concetto di "persona" e costruire una cultura pedagogica del lavoro che parta dalla storia e sia in armonia con lo sviluppo tecnologico, economico e sociale.

Il secondo ambito concerne la formazione e l'educazione alla sostenibilità e alle nuove competenze: qui si vogliono valorizzare le capacitazioni umane nei processi formativi per adulti occupati e non, in risposta ai nuovi modelli di apprendimento organizzativo, per promuovere una cultura della formazione alla sostenibilità e all'imprenditorialità centrata sulla transizione ecologica e digitale, in grado di rispondere alle istanze progettuali della *Next Generation UE*.

Il terzo ambito è centrato sulle nuove professionalità, politiche di welfare e pratiche formative nei contesti organizzativi: in questo campo di studio, si vuole promuovere una riflessione sul lavoro dignitoso ed etico (*decent work*), fondato su relazioni rispettose della dignità della persona; sulle strategie di formazione continua e degli adulti (*long-term employability*); sui nuovi modelli di welfare aziendale e sul tema della felicità in azienda; sui nuovi modelli di lavoro digitale e flessibile (lavoro *smart* e agile).

Il quarto ambito è focalizzato sullo sviluppo professionale dei giovani in formazione e dei lavoratori, il quale presuppone la costruzione di un progetto di vita professionale in cui è implicata l'acquisizione di competenze tecnico-specialistiche e trasversali (*non-cognitive skills*), necessarie per orientarsi nelle transizioni Scuola-Università-Lavoro e definire la propria identità professionale.

ALESSANDRO DI VITA
[a cura di]

ORIENTARE NELLE TRANSIZIONI
SCUOLA-UNIVERSITÀ-LAVORO
PROMUOVENDO LE *CHARACTER SKILLS*



Volume pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione dell'Università degli Studi di Palermo.

Si ringrazia il professore Luigino Binanti per avere cooperato efficacemente all'organizzazione del webinar nazionale “*Non-cognitive skills* per le transizioni Scuola-Università-Lavoro” svoltosi il 19 maggio 2022, e la Società CLIOCOM (Lecce) per avere messo a disposizione la piattaforma digitale in cui si è svolto il predetto webinar.



Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 978-88-6760-970-3



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

<i>Presentazione</i>	9
Alessandro Di Vita	

PRIMA PARTE

Prospettive teoriche sulle *character skills* per le transizioni Scuola-Università-Lavoro

I. Soft skills <i>tra speranza, orientamento e formazione</i>	19
Luigino Binanti	
II. Human and social skills	25
Marco Bentivogli	
III. <i>Le character skills tra riflessioni critiche e opportunità pedagogica</i>	29
Fabrizio d'Aniello	
IV. <i>Orientamento alle trasformazioni nel mondo del lavoro: il ruolo delle character skills</i>	43
Massimiliano Costa	
V. <i>Competencias transversales: de la educación superior al mercado laboral</i>	55
Pilar Martínez-Clares, Cristina González-Lorente, Natalia González-Morga	
VI. <i>Il ruolo pedagogico dell'auto-orientamento nel progetto di vita: formare (al)le competenze decisionali</i>	71
Enza Manila Raimondo	

SECONDA PARTE
Buone pratiche di orientamento a scuola,
in università e in azienda

- I. *Una scuola del “fare”. Inclusività e internazionalizzazione come cifre distintive e leve strategiche per il miglioramento continuo* 87
Paolo Aprile
- II. *BanzHack. Il cambiamento che non ti aspetti* 101
Antonio Lezzi
- III. *StartNet: un modello di lavoro collaborativo e in rete per una migliore transizione scuola-lavoro* 117
Angelika Bartholomäi, Cesare Pierpaolo De Palma, Perla Zanini
- IV. *Mejorar los centros educativos mediante la aplicación del coaching educativo en la orientación profesional del alumnado de educación secundaria en España* 133
Carolina Ugarte Artal
- V. *Il laboratorio interattivo Spo: uno spazio-tempo psicopedagogico per l'auto-riconoscimento e la promozione del sé personale e professionale* 145
Marianna Capo
- VI. *El asesoramiento universitario entre prácticas ya experimentadas e innovación. El caso de la Universidad Austral* 161
Florencia Daura, María Susana Urrutia, Agustina Ortelli
- VII. *Il Centro Orientamento e Tutorato dell'Università degli Studi di Palermo: gli interventi di orientamento e un progetto di transizione scuola-università* 173
Ernesta Scalia
- VIII. *I servizi di placement per un'efficace transizione dall'Università al mondo del lavoro* 185
Barbara Corleo, Ornella Giambalvo

TERZA PARTE

Ricerche empiriche sull'orientamento a scuola e in università

- I. *Promuovere il work-based learning per facilitare la transizione scuola-lavoro* 203
Valerio Massimo Marcone
- II. *Una ricerca-intervento internazionale per costruire al liceo il proprio progetto di vita professionale* 219
Alessandro Di Vita
- III. *L'apprendistato di alta formazione come leva per l'innovazione sociale* 233
Paolo Bertuletti, Andrea Potestio
- IV. *Peer tutorship e formazione dei tutor. L'esperienza dell'Università dell'Insubria* 247
Stefano Bonometti
- V. *"Job Design": la sperimentazione di un servizio di Career Advising presso il DISTUM dell'Università di Foggia* 259
Severo Cardone
- VI. *Una ricerca-azione a supporto dell'orientamento tra pari: dalla sperimentazione "Job design" al servizio "Peer Career Advising" di Ateneo* 277
Miriam Bassi

VI

IL RUOLO PEDAGOGICO DELL'AUTO-ORIENTAMENTO NEL PROGETTO DI VITA: FORMARE (AL)LE COMPETENZE DECISIONALI

Enza Manila Raimondo¹

1. Prospettiva d'indagine

In questo contributo si vuole focalizzare l'attenzione su alcune implicazioni pedagogiche che derivano dall'intendere l'intenzionalità auto-orientativa del processo di insegnamento-apprendimento ed insieme le condizioni che ne rendono possibile una fruizione condivisa, tentando di congiungere la contingenza storica e l'universalità trascendentale. Verrà preso in esame, pertanto, da un lato l'essenza educativa dell'auto-orientamento e, dall'altro, il carattere costruttivo di una formazione alle capacità decisionali.

Riflettere su questi temi significa considerare, in prima istanza, le modalità organizzative, esecutive e valutative del soggetto in formazione. Inoltre, la tendenza all'*auto-compimento* (D'Agnese, 2002) della persona, l'attenzione allo sviluppo delle sue dimensioni costitutive, oltre che l'impegno per la costruzione di un mondo migliore (in quanto l'individuo è il vero artefice del cambiamento sociale),

1 Enza Manila Raimondo è docente a contratto di Pedagogia Generale e Sociale, Pedagogia della Relazione d'aiuto e Pedagogia Sanitaria presso la Scuola di Scienze Umane e del Patrimonio culturale e la Scuola di Medicina e Chirurgia afferenti all'Università degli Studi di Palermo; è inoltre docente del Master di II livello in "Gestione e Sviluppo delle Risorse Umane" del medesimo Ateneo di Palermo. Esperta in Pedagogia sociale e del Lavoro, Orientamento e Bilancio di competenze, da oltre un decennio si occupa di formazione e orientamento in enti pubblici e aziende private. Svolge attività di ricerca sui temi della formazione degli insegnanti, della formazione in azienda e delle competenze trasversali. È membro del gruppo SIPED di "Pedagogia del Lavoro".

fanno dell'“orientamento” stesso una categoria pedagogica a pieno titolo (Girotti, 2006).

2. Il bisogno di autorealizzazione: l'istanza progettuale

L'antropologia pedagogica fa emergere una verità rilevante: la persona, nel suo esistere, è storicità in quanto si realizza nei mondi storici e nella cultura di appartenenza. Inoltre, nel suo essere essenzialmente *formativa*, essa è in primo luogo *forma*, nel senso originario proprio della filosofia aristotelica; in secondo luogo, essa è sempre *forma formata* e insieme *forma formans*, dettata da un libero progettarsi nella ricerca di trascendenza rispetto all'esserci determinato; ovvero nella ricerca di un proprio *poter essere*. Per tale ragione, essa non solo è ma *diviene* se stessa acquistando la sua forma singolare nell'intero arco della sua esistenza. L'uomo può dirsi realizzato quando è in grado di attuare esattamente la propria forma declinata nella scoperta delle propensioni, delle attitudini, dei talenti.

Da qui, possiamo affermare che la prima condizione di possibilità di un insegnamento centrato in una dimensione auto-orientativa si annuncia nel bisogno di autorealizzazione. La possibilità di soddisfare l'istanza di realizzazione personale – anche quando ciò implica sapersi muovere tra precarietà e frammentazione esistenziale – rappresenta il terreno privilegiato per il raggiungimento del pieno sviluppo della persona, del suo essere “in grado di...” (divenire), ed è concretizzazione del proprio stato interiore; ragione per cui Maslow (1973) lo colloca tra i bisogni primari dell'essere umano. Punto di partenza della realizzazione di sé è, insieme, un sano sviluppo psicologico ed un'elaborazione pedagogica, in un'ottica antropologica la quale riconosce l'uomo come esecutore della sua *perfectio*, continuamente perfezionabile, in grado di sviluppare ed incrementare le sue capacità procedendo con costanza oltre se stesso.

Il progetto esistenziale ha una lenta gestazione: esso affonda le sue radici anzitutto nei *sogni* circa il futuro che ogni individuo immagina, già a partire dalla prima infanzia. Nelle prime fasi evolutive, infatti, la proiezione di se stessi in un ipotetico avvenire si risolve

spesso nei giochi di fantasia, all'insegna dell'imitazione, dei condizionamenti esterni, della prospettiva del momento.

Anche il *desiderio* rappresenta un forte incentivo alla progettualità (Sant'Agostino e Lacan lo hanno ampiamente descritto): esso interpreta il nostro tendere verso qualcosa, un movimento di proiezione di noi stessi verso "l'altro da noi"; in altre parole, esso manifesta il sé in potenza, espressione di una ricerca senza sosta, della tensione costitutiva ad essere in pienezza e ad esistere con un significato².

Nel rinvio al desiderio come sguardo anticipatore verso qualcosa ulteriormente da determinare, il *progetto* di sé esprime il suo carattere costruttivo e dinamico, in perenne divenire, attraverso cui l'individuo sviluppa il proprio avvenire. Con slanci in avanti e momenti di stasi, involuzioni e riprese, esso si inquadra in un percorso ermeneutico e dialogico, capace di confrontarsi con le diverse situazioni che le circostanze propongono. Esso, peraltro, si qualifica come un'attività modificatrice che sottrae alle cristallizzazioni e al predeterminato aprendosi ad uno stato di *ulteriorità*.

Nell'accezione che qui stiamo argomentando – che è quella formativa e di istruzione – l'insegnamento si propone, allora, come un percorso che aiuti il soggetto a riconoscere e familiarizzare con il proprio desiderio nei termini di una dimensione sovra-personale che egli può orientare in termini di progetto riconducendo quindi le tendenze profonde all'interno delle proprie possibilità e della realtà. Tra il piano del reale e il piano del possibile (Zonca, 2004), si inserisce l'intenzionalità dell'insegnante come azione di concretamento della tendenza all'autorealizzazione del giovane, e come cura benevolente per il suo libero progettarsi, pur di fronte all'incertezza e al senso di impotenza nei confronti del futuro. Ora, appare evidente che l'insegnamento che si pone come semplice modalità di trasmissione passiva di contenuti culturali già dati secondo modelli stabiliti aprioristicamente, o di riproduzioni meccaniche di competenze

2 Secondo Recalcati (2012, p. 15), il desiderio "non definisce un godimento illimitato, senza alcuna legge, né responsabilità, o un movimento compulsivo e sregolato, quanto piuttosto la capacità di lavoro, di impresa di progetto, di slancio, di creatività, di invenzione, di amore giusto, di scambio, di apertura, di generazione".

esclusivamente tecniche, non predispone tale processo di tensione accrescitiva. Un insegnamento in prospettiva auto-orientativa non può non accogliere l'istanza progettuale originaria, ovvero, non può non consegnare al giovane in formazione la capacità di progettare e di progettarsi in modo consapevole; in sintesi, di educarlo al cambiamento (Cunti, Priore, 2008). Nella pratica, l'insegnamento così inteso fa leva sull'immaginazione, ovvero, sulla capacità creativa e flessibile dell'allievo di elaborare pensieri, risolvere problemi, produrre alternative di soluzione valorizzando le qualità individuali.

Date queste premesse, perché il *curricolo* scolastico abbia anch'esso una valenza auto-orientativa, ossia sia in grado di riconoscere le istanze costitutive della persona, occorre lavorare:

- sui significati dell'esperienza individuale e sociale nel processo di apprendimento;
- su un ambiente di apprendimento cooperativo e multidisciplinare;
- sui processi di scelta, sulle capacità decisionali e progettuali, per un inserimento consapevole nei contesti di appartenenza.

In questi termini, nell'individuare adeguati modelli di riferimento in grado di fornire gli strumenti per leggere la realtà e comprendere i diversi fenomeni con spirito d'iniziativa e di cooperazione, le materie e le discipline di studio potranno fornire un contributo autentico e determinante alla formazione del cittadino di domani.

3. Educare all'auto-orientamento

Il ricorso sempre più frequente alla forma riflessiva “orientarsi” – che si traduce in un impiego diffuso del concetto di “auto-orientamento” in luogo di quello di orientamento – denota l'importanza ora non più di orientare qualcuno verso qualcosa, bensì di creare le condizioni affinché egli stesso si impegni a qualificare se stesso imprimendo una direzione di senso allo sviluppo personale; in altre parole, di consentire al soggetto stesso di dare forma alla propria realtà.

Oggi, il ruolo dei contesti di istruzione e formazione – si è detto

– è quello di creare e di favorire occasioni che possano stimolare tratti auto-orientativi caratterizzanti; e in un'ottica preventiva, mettere in atto azioni di accompagnamento allo sviluppo e alla gestione di carriera, sin dalla scuola primaria. Esse includono principalmente: l'educazione al cambiamento; la flessibilità cognitiva ed operativa; la visione prospettica nell'individuare e riconoscere il proprio progetto esistenziale; l'interiorizzazione di una motivazione all'apprendimento e allo studio (Howard, Shilling, 2007). Al contempo, tali tratti si traducono: nell'acquisizione e nello sviluppo di capacità metacognitive (riflettere sulle proprie logiche organizzative); nel sapere distinguere coscientemente ed eticamente; nel definire autenticamente la propria identità. Risorse, queste, che riferiscono la presenza del soggetto a se stesso.

Da alcune evidenze empiriche³, affiora la difficoltà per gli insegnanti di includere la dimensione propriamente orientativa nell'insegnamento. Difatti, nella cornice definita, assumere quest'ultima nell'ambiente didattico-formativo non significa semplicemente contestualizzare/attualizzare le discipline o definirne l'utilità prossima (questo risulta ben compreso e applicato); bensì significa saper attivare *intenzionalmente* azioni di accompagnamento allo sviluppo di capacità auto-orientative (che è costruito processuale). Ancora, significa che, prima ancora che per l'allievo, l'orizzonte di alternative debba essere pensabile per l'insegnante stesso il quale restituisce ai formandi la consapevolezza di avere un ruolo attivo nella costruzione del proprio mondo e del proprio futuro facendo dell'apprendimento un'azione di personalizzazione del vivere stesso (Catania et al., 2003).

Dai docenti ci si attende non più un travaso di sapere “riempitivo di teste”, quanto lezioni di *stile esistenziale*, costituzione di uno stato profondo; ancora, che nell'esercizio delle loro competenze, nel creare un clima positivo in classe, e attraverso le discipline che insegnano, essi siano capaci di rinunciare alla parola in modo da alimentare nei

3 Si fa qui riferimento all'esperienza di ricerca educativa presso alcune scuole secondarie di secondo grado della provincia di Palermo nell'a.s. 2018-2019, in occasione di interventi formativi e di aggiornamento professionale sulle competenze trasversali rivolto agli insegnanti curricolari.

giovani la domanda di conoscenza, come pure l'affinamento di attitudini riflessive e relazionali.

La sfida, dunque, è quella di attuare un progetto educativo che si connetta con il progetto di vita dello studente e che lo orienti alle sue reali inclinazioni. In questa prospettiva, ogni insegnante diviene per i propri allievi un incontro significativo; ogni lezione un evento speciale che li aiuti a conoscersi e ad affermarsi in prima persona; in ultima analisi, a fare dell'“io l'oggetto e il fine della cura” (Chiosso, 2009).

4. Competenza decisionale e orientamento alla scelta

La dimensione progettuale è fortemente legata alla capacità di prendere decisioni da parte del soggetto; alla sua capacità di attivarsi e di scoprirsi capace di fronteggiare il cambiamento.

Se realizzarsi significa riconoscersi come possibilità originaria del proprio rapporto con l'essere, ciò implica – da parte di ognuno – riconoscere modi e aspetti nei quali realizzare se stessi e la propria libertà di esistenza.

La crisi e la precarietà diffusa, le sfumature della complessità, l'individualizzazione esasperata, la scomposizione dei saperi e, ancora, la fedeltà al presente che sappiamo essere le coordinate proprie del nostro tempo, influenzano “il senso del nostro essere e del nostro divenire” (Fabris, 2010); le (non) aspettative – soprattutto nei più giovani – condizionano a loro volta il processo di costruzione dell'identità, la visione prospettica dell'avvenire: un principio di realtà sempre aperto al dubbio e all'imprevisto, prima ancora che alla fattibilità.

In questo tempo incerto e complesso, l'individuo si trova sopraffatto e più disorientato anche dal fare scelte adeguate al proprio presente e al proprio futuro. Egli stenta ad assumersi gli impegni, procrastinando qualsiasi decisione.

A ben guardare, contestualmente alla caduta di ogni ordine simbolico, di qualsivoglia “identità permanente” (Bellingreri, 2008, p. 38), la sfida consiste proprio nell'assumere il compito di auto-determinarsi e insieme quello di porre in atto progetti esistenziali capaci

di reggere le fatiche del tempo; in altre parole, di compiere adeguati ed autentici atti decisionali. Di nuovo, si tratta di scelte non limitate all'individuazione di possibili alternative, bensì di sapersi scegliere come persona tra le persone, cercando "il proprio modo d'essere" (Mollo, 2008, p. 223). A tal fine, risulta necessario formare nei giovani il senso di una scelta consapevole che si traduce in competenza decisionale (Nota, Soresi, 2010). Essa non può essere soltanto promossa come fatto logico ed esterno bensì esercitata come *esperienza personale-esistenziale e sociale* coinvolgendo la totalità della persona; ancora, essa è *confronto con la verità*, per questo, sempre costruttiva e dinamica.

In questa luce, il momento della *scelta* si qualifica come l'incontro di una possibilità (di un ulteriore progetto?), e la *decisione* è il suo riconoscimento e il suo accoglimento; tale momento "concerne l'iniziativa dell'educando nel costruire la sua persona" (Ronco, 2008, p. 269), per questo è espressione del suo sé e determina la persona e la sua trascendenza. Scegliere significa, dunque, innanzitutto *scegliere-per-sé*, ovvero amplificare l'impegno personale e interiore per compiere non *una* scelta bensì la *propria* scelta in funzione di ciò che si vuole essere fino in fondo; in ultimo, significa affinare lo sguardo alla propria vocazione e ridestare la forza della propria parola.

Nulla accade veramente nell'esistenza dell'uomo senza la sua scelta. La struttura dell'uomo è essenzialmente libertà, libertà che non è indifferenza, ma normatività, dover essere [...]. Continuamente, l'uomo si trova dinanzi all'alternativa cruciale fra l'essere e il non essere, fra il possesso di sé nel possesso delle proprie possibilità, ed il disperdersi e il banalizzarsi di queste possibilità, tra una vita anonima ed insignificante ed una vita intensa e significativa che si radichi nella storia. Questa alternativa è continuamente offerta alla scelta dell'uomo (Abbagnano, 2001, p. 31).

Il richiamo dei presupposti esistenzialisti intorno alla prospettiva dell'essere come possibilità, consente di raccordare la realizzazione personale di sé alla scelta e, quindi, al processo decisionale, come libera e piena realizzazione della sua forma propria, della sua unità.

Citando Sartre (1943), possiamo affermare che la vera realtà

dell'uomo non consiste in ciò che è ma in ciò che può essere; la sua progettualità si esplica, appunto, nella sua libertà di scegliere e di decidere in un orizzonte di possibilità. Sulla stessa scia, Dewey (1956) sosteneva che la scelta è un elemento della libertà e non ci può essere scelta senza possibilità irrealizzate e precarie. Ma libertà non significa impulsività. Si tratta di interrogare le proprie scelte che esigono una centratura di sé in un mondo complesso. E questa libertà – che è capacità di scegliere – ha un carattere processuale, si acquisisce e matura nel tempo, con l'ausilio di una guida esperta che accompagni il soggetto a scoprire e a riconoscere ciò che è conforme al suo essere e ciò che non lo è. Nei contesti di apprendimento, ad esempio, si tratta di trasformare la condizione di naturale libertà dell'educando in libertà di scelta *morale e responsabile*. Ancora, si tratta, qui, di individuare il senso dell'azione formativa e didattica rivolta anche ad un' *educazione alla scelta*: l'insegnante – guida significativa – si fa promotore di norme di condotta compatibili con il divenire dei propri discenti, attraverso la consegna di quel senso del saper scegliere autonomamente e responsabilmente, all'interno di un processo continuo e non contingentato. S'intuisce come queste prassi assumano un ruolo determinante, da esercitare fin dalla più giovane età. D'altro canto, la conoscenza stessa assume il carattere di una decisione: come ogni abilità e capacità, anche quella di processare le scelte si apprende (Di Fabio, 1998). Essa si modifica passando dalle inclinazioni spontanee e dai comportamenti pre-riflessivi alle scelte consapevoli consona alle reali possibilità soggettive e di attuazione, ai propri interessi e alle attitudini, alla personale scala di valori. L'insegnamento centrato su una dimensione auto-orientativa trova, così, nell'educazione alla scelta un valido supporto strategico per il giovane che si trova a disegnare il proprio progetto esistenziale.

Sotto il profilo pedagogico, peraltro, risulta fondamentale l'uso della *discrezionalità* e l'esercizio del *discernimento* (anche vocazionale). Essi riguardano principalmente i piani dell'intelligenza e del volere, intesi come interiorizzazione della volontà di formulare un giudizio morale su diverse opzioni, e in ragione dei quali si mettono in atto le potenzialità positive della persona nella sua totalità: ella/egli percepisce ciò che è bene e, in ragione di questo, lo sceglie. Il soggetto, allora, decide “non sulle cose in se stesse, che sono quello che

sono, ma su se stesso in relazione alle cose, sul suo atteggiamento verso il mondo” (Corallo, 1983, p. 69). Perché, a pensar bene, una scelta – per essere tale – deve includere opportunità, motivazione, il diritto e la capacità di selezionare, altrimenti sarebbe un abbandonarsi alle casuali pulsioni del momento.

Il processo di conoscenza affina gli strumenti e le tecniche per l'analisi e il pensiero critico che, insieme, procedono ad un'educazione alla consapevolezza, ad una perseveranza nella ricerca della proprio sé autentico. Allora la competenza di auto-orientamento dovrebbe essere essa stessa la scelta continua di ogni docente che nella relazione educativa si pone il compito di creare dinamiche tra le opportunità di scelta e la tenacia della direzione intrapresa pervenendo ad una gestione capacizzante della complessità. L'insegnamento che si avvalora di proprietà auto-orientative finalizza le sue azioni al saper distinguere tra la sfera legata all'*avere* a quella dell'*essere*; al mettere ordine e stabilire priorità; ad individuare gli elementi di umanizzazione e quelli ad essa contrari; a comprendere cosa intensifica o mortifica la propria libertà; a familiarizzare con le istanze profonde, prima fra tutte il senso da conferire alla vita. In sintesi, se è vero che l'orientamento è sostanzialmente legato alla scelta e alla decisione (e quindi ad una scelta consapevole), è anche vero che l'insegnamento auto-orientativo ne attiva i processi.

Dunque, se il “fondamento di un'educazione alla scelta in una società del rischio è avere una sicurezza di fondo da cui partire, una fede vera a cui affidarsi e che non si spezzi dinanzi persino alle tempeste” (Bertagna, 2008, p. 132), allora la sfida degli insegnanti è quella di pensare percorsi formativi che promuovano una progettualità personale fondata su una realistica conoscenza di sé e su una conoscenza delle opportunità presenti nel proprio contesto di vita, come pure sul riconoscimento di possibilità future. L'insegnante non dice cosa scegliere ma certamente come scegliere sostenendo un'educazione alla sapienza e alla virtù della prudenza. Egli/Ella si muove su due fronti: in primo luogo, accompagna il giovane a compiere scelte responsabili e, quindi, a scegliere un'esistenza *virtuosa* piuttosto che *viziosa*; in secondo luogo, favorisce l'esercizio del giudizio valoriale che si traduce in termini di pensiero critico e pragmatico.

A tale scopo, è necessario prediligere situazioni apprenditive in

cui l'allievo possa imparare ad articolare il proprio mondo soggettivo in funzione delle informazioni provenienti dall'esterno, affinché sviluppi, pertanto, la capacità di confronto basato su fatti e dati concreti nonché su aspetti cognitivi, affettivi e relazionali; e impari a gestire l'ansia legata all'incertezza decisionale e a fronteggiare l'intolleranza alla frustrazione.

Nel privilegiare tutte quelle attività che intervengono a sostegno del processo decisionale che coinvolge la persona nella sua integralità, le prassi come pure gli obiettivi formativi dovranno, quindi, considerare:

- l'(auto)esplorazione dell'io concreto, ovvero, l'autopercezione delle rappresentazioni e delle immagini di sé: motivazioni, attitudini, risorse, limiti, capacità, interessi, ecc.;
- l'insieme dei significati e dei valori che il soggetto si costruisce all'interno del suo contesto di riferimento;
- la rete di opportunità (personali, formative e professionali) presenti nella storia e nella realtà sociale.

Tali fattori configurano l'insegnamento come processo di autoconoscenza e di autonomia che consente ai giovani di pensare e di agire non in maniera occasionale o casuale (al di fuori di ogni controllo), né compiacente (influenzata e condizionata dall'esterno) ma di scegliere e decidere consapevolmente e autenticamente orientando le trasformazioni del contesto in cui abita.

5. Auto-orientamento e spazi narrativi

Formare all'auto-orientamento e lavorare sulle competenze decisionali significa costruire modalità di accesso alle proprie risorse, ai vincoli e alle opportunità e, insieme, riconfigurare nuovi spazi esperienziali in funzione di una ri-definizione identitaria. Ciò implica una consapevolezza di sé, si è detto, delle proprie rappresentazioni, dei condizionamenti rispetto alle scelte.

L'attenzione si sposta dal piano dei prodotti a quello dei processi, e la prassi si traduce nel concetto di esperienza come apertura di vie

possibili e praticabili, per esempio, attraverso spazi o “sfondi narrativi”⁴: il mondo vissuto, narrato, viene concettualizzato e agito acquisendo una forma, all'interno di un contesto che stimoli la curiosità, il pensiero, il desiderio di conoscenza e di comprensione anche di se stessi. Nei contesti d'istruzione e di formazione, la narrazione rappresenta un dispositivo essenziale per interrogare i fenomeni educativi ed esperienziali al fine di riflettere, scomporre, ricomporre e rivisitare le diverse interpretazioni. I fatti narrati orientano il soggetto verso nuovi eventi e assimilano ogni esperienza in una cornice di senso. Ciò consente alla persona di comprendere i vissuti e le circostanze; di riconoscere e accogliere adeguatamente le opportunità che si presentano e condividere gli obiettivi, di riflettere sui processi decisionali.

Secondo Savickas (2014), il paradigma narrativo assume un'importanza rilevante nella costruzione dell'identità e del percorso di carriera degli individui, in quanto offre la possibilità di attribuire significato nei momenti cruciali della propria vita e, pertanto, di affrontare le incertezze delle transizioni.

La capacità di narrare e di raccontare costituisce una tra le prime modalità di organizzazione delle informazioni e della conoscenza; un ambiente di apprendimento privilegiato nel quale la cura del buon insegnante non è concepita in termini quantitativi bensì in termini di facilitazione e accompagnamento lungo il processo di crescita e di elaborazione critica dei saperi in cui egli, come insegnante, s'include e si espone.

Da tale angolazione prospettica, il concreto processo di insegnamento-apprendimento è inteso come una speciale relazione dialogica tra insegnante e allievo in cui entrambi fanno un'esperienza trasformante; l'esperienza condivisa, è luogo privilegiato di appartenenza e di ricostruzione di significati possibili.

La relazione docetica diviene, ora, dunque, *relazione narrativa* che è espressione di un desiderio per la voce dell'altro; in essa, cia-

4 La valutazione delle risorse personali e contestuali come pure la valutazione di senso proprie del processo orientativo trovano nel paradigma narrativo (Bruner, 1992) le modalità più conformi a guidare e accompagnare i soggetti verso il pensiero riflessivo, l'autonomia e la metacognizione.

scuno è chiamato ad interpretare piuttosto che eseguire passivamente e meccanicamente. La virtù dell'auto-orientamento – in quanto atto intenzionale, personale e reciproco – è compresa come momento di rivelazione del senso della persona il cui essere e la cui esistenza s'intende come processo di "co-elaborazione" di un testo scritto di fronte al quale il soggetto può leggersi articolando e ricomprendendo il significato da esso offerto. Nella sua essenza, peraltro, la virtù stessa dell'insegnamento consiste nell'apparire della persona, della sua dimensione progettuale e di un senso che "si dona e si dice: in un processo di riconoscimento, il cui punto focale è la parola. È la parola detta e ascoltata, la parola interpretata e ripresa che costituisce il centro dell'Illuminazione dell'esistenza, perché permette di cogliere la forma della realtà e porta insieme l'apertura del cuore" (Bellingeri, 2005, p. 231).

Nella relazione, l'approccio narrativo – come metodo qualitativo, non direttivo, attivo e centrato sul soggetto – rientra a pieno titolo quale metodologia finalizzata alla formazione delle capacità auto-orientative, e trova nel contesto scolastico un campo privilegiato di applicazione. Tale prassi ha qui la pretesa di agire sui bisogni di senso e di auto-definizione identitaria dei soggetti in formazione; di contribuire, pertanto, alla riduzione del disagio e dell'instabilità esistenziale; come pure di incoraggiare l'*empowerment* dell'allievo sostenendo lo sviluppo della competenza decisionale e progettuale.

Posta l'identità specifica della narrazione e la sua funzione strategica nel contesto formativo, come renderla trasversalmente nell'insegnamento? Tra i vari ambiti disciplinari, l'adozione di metodologie narrative sembra più di facile applicazione negli insegnamenti linguistico-letterari e meno in quelli scientifici. A ben vedere, oggi, anche nel campo delle scienze la creatività, l'immaginazione e l'ideazione sono considerati cruciali. Riconoscere la funzione strategica del "narrativo" significa, dunque, risvegliare una concezione di tutti i saperi meno dualistica e demarcante (e quindi statica e rigida); viceversa, più critica e dialettica, vicina al paradigma dell' "apprendere-ad-apprendere".

6. Conclusioni


L'acquisizione di una maturità auto-orientativa come competenza strategica nella *learning society* (Buonauguro, 2020) è centro nevralgico del processo di insegnamento-apprendimento, in quanto occasione di promozione e cura di sé. Prendersi cura delle competenze esistenziali all'interno dei percorsi d'istruzione e di formazione significa avere a cuore non tanto la mera trasmissione e acquisizione dei saperi, quanto la possibilità che questi possano avere un ruolo decisivo nel tratteggiare o ri-tratteggiare la propria storia evolutiva.

Nel momento stesso in cui acquisisce specificità intenzionale e veritativa e finisce per coincidere con le attività formative legate allo sviluppo dell'individuo nei suoi aspetti di apprendimento, competenza e riconoscimento delle opportunità, l'auto-orientamento si fa costitutivo dell'eccellenza stessa dell'educazione.

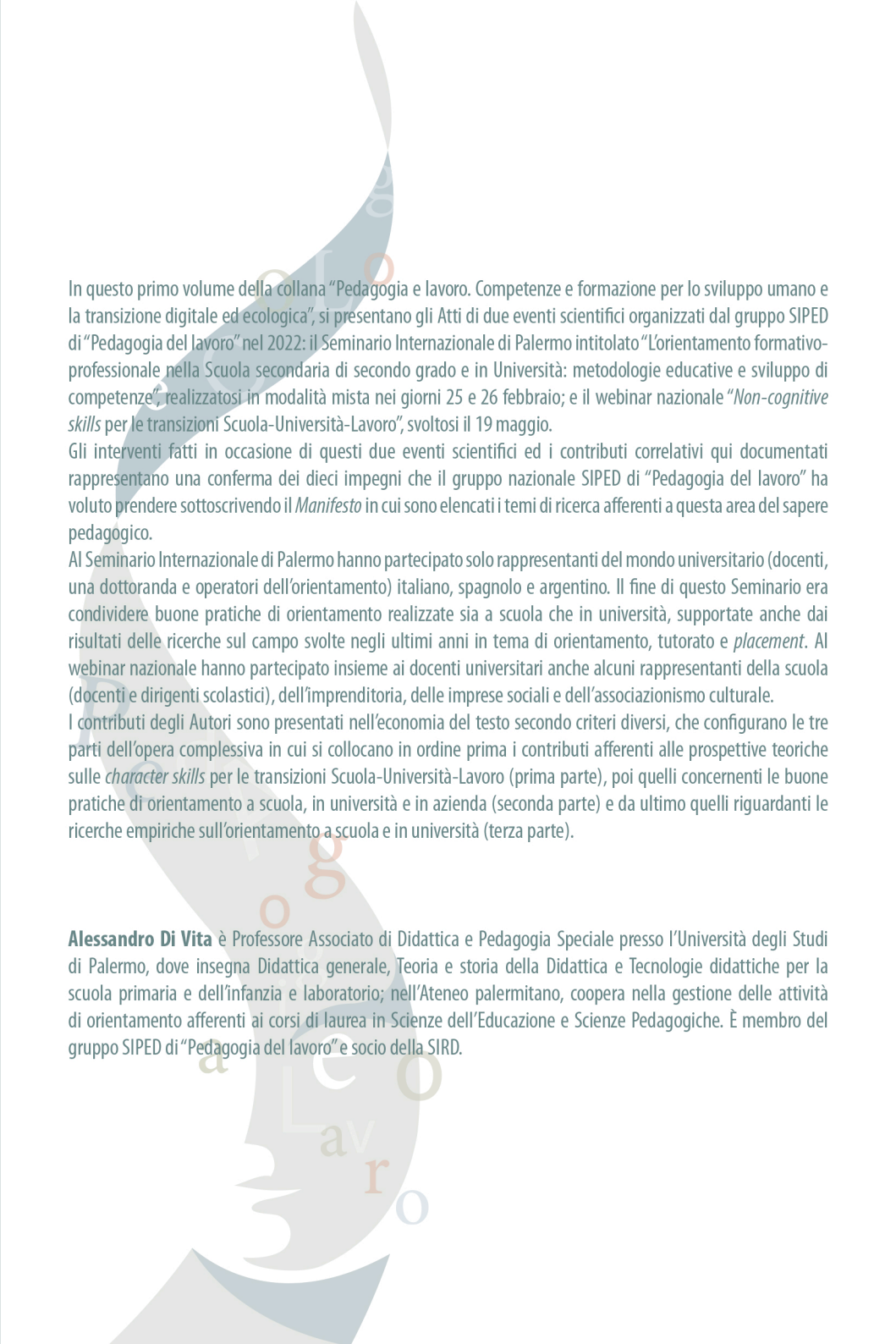
Riferimenti bibliografici

- Abbagnano N. (2001). *Introduzione all'esistenzialismo. Una svolta della filosofia moderna*. Milano: Il Saggiatore.
- Bellingreri A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bellingreri A. (2008). Educare i giovani adulti a compiere scelte di vita, nella società dell'incertezza. In A. Bellingreri, C. Ciancio, N. Galli, F. Garelli (Eds.), *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza. Atti del XLVI Convegno di Scholé* (pp. 35-72). Brescia: La Scuola.
- Bertagna G. (2008). Scelta, incertezza e verità: un circolo da riscoprire. In A. Bellingreri, C. Ciancio, N. Galli, F. Garelli (Eds.), *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza. Atti del XLVI Convegno di Scholé* (pp. 129-141). Brescia: La Scuola.
- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Buonauguro N.A. (2020). Società della conoscenza e Pedagogia 3.0. *Formazione e Insegnamento, Rivista internazionale di Scienze dell'Educazione e della formazione*, 18 (1), 691-699.
- Catania D., Genovesi G., Magnano P., Scaffidi S. (2003). La formazione degli insegnanti. In S. Di Nuovo (Ed.), *Orientamento e formazione. Pro-*

- getti ed esperienze nella scuola e nell'università* (pp. 67-92). Firenze: Giunti.
- Chiosso G. (2009). *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*. Milano: Mondadori.
- Corallo G. (1983). I giovani e l'educazione morale. In N. Galli (Ed.), *Esigenze educative dei giovani d'oggi* (pp. 54-82). Milano: Vita e Pensiero.
- Cunti A., Priore A. (2008). *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Agnese V. (2002). La formazione all'auto-orientamento. In E. Fraenfelder, V. Sarracino (Eds.), *L'Orientamento. Questioni pedagogiche* (pp. 61-73). Napoli: Liguori.
- Dewey J. (1956). *Natura e condotta dell'uomo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Fabio A. (1998). *Psicologia dell'orientamento. Problemi, metodi, strumenti*. Firenze: Giunti.
- Fabris A. (2010). Tre aspetti dell'odierna sfida educativa. *Pedagogia e Vita*, 2, 87-88.
- Girotti L. (2006). *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*. Milano: Vita e Pensiero.
- Howard K., Shilling H. (2007). Dai sogni alla realtà: realizzare l'orientamento dei nostri tempi negli ambienti educativi. In S. Soresi (Ed.), *Orientamento alle scelte* (pp. 263-270). Firenze: Giunti.
- Maslow A.H. (1973). *Motivazione e personalità*. Roma: Armando.
- Mollo G. (2008). Il valore della scelta per la responsabilità relazionale. In A. Bellingreri, C. Ciancio, N. Galli, F. Garelli (Eds.), *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza. Atti del XLVI Convegno di Scholé* (221-233). Brescia: La Scuola.
- Nota L., Soresi S. (2010). Insegnare a scegliere e a decidere. In L. Nota, S. Soresi (Eds.), *Sfide e nuovi orizzonti per l'orientamento* (pp. 244-266). Firenze: Giunti.
- Recalcati M. (2012). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ronco A. (2008²). Decisione. In J.M. Prellezo, G. Malizia, C. Nanni (Eds.), *Dizionario di Scienze dell'educazione* (pp. 269-271). Roma: LAS.
- Sartre J.-P. (1943). *L'essere e il nulla*. Milano: Il Saggiatore.
- Savickas M.L. (2014). *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Trento: Erickson.
- Zonca P. (2004). *Progetto e persona. Percorsi di progettualità educativa*. Torino: SEI.



Finito di stampare
NOVEMBRE 2022
da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce
www.pensamultimedia.it



In questo primo volume della collana “Pedagogia e lavoro. Competenze e formazione per lo sviluppo umano e la transizione digitale ed ecologica”, si presentano gli Atti di due eventi scientifici organizzati dal gruppo SIPED di “Pedagogia del lavoro” nel 2022: il Seminario Internazionale di Palermo intitolato “L’orientamento formativo-professionale nella Scuola secondaria di secondo grado e in Università: metodologie educative e sviluppo di competenze”, realizzati in modalità mista nei giorni 25 e 26 febbraio; e il webinar nazionale “*Non-cognitive skills* per le transizioni Scuola-Università-Lavoro”, svoltosi il 19 maggio.

Gli interventi fatti in occasione di questi due eventi scientifici ed i contributi correlativi qui documentati rappresentano una conferma dei dieci impegni che il gruppo nazionale SIPED di “Pedagogia del lavoro” ha voluto prendere sottoscrivendo il *Manifesto* in cui sono elencati i temi di ricerca afferenti a questa area del sapere pedagogico.

Al Seminario Internazionale di Palermo hanno partecipato solo rappresentanti del mondo universitario (docenti, una dottoranda e operatori dell’orientamento) italiano, spagnolo e argentino. Il fine di questo Seminario era condividere buone pratiche di orientamento realizzate sia a scuola che in università, supportate anche dai risultati delle ricerche sul campo svolte negli ultimi anni in tema di orientamento, tutorato e *placement*. Al webinar nazionale hanno partecipato insieme ai docenti universitari anche alcuni rappresentanti della scuola (docenti e dirigenti scolastici), dell’imprenditoria, delle imprese sociali e dell’associazionismo culturale.

I contributi degli Autori sono presentati nell’economia del testo secondo criteri diversi, che configurano le tre parti dell’opera complessiva in cui si collocano in ordine prima i contributi afferenti alle prospettive teoriche sulle *character skills* per le transizioni Scuola-Università-Lavoro (prima parte), poi quelli concernenti le buone pratiche di orientamento a scuola, in università e in azienda (seconda parte) e da ultimo quelli riguardanti le ricerche empiriche sull’orientamento a scuola e in università (terza parte).

Alessandro Di Vita è Professore Associato di Didattica e Pedagogia Speciale presso l’Università degli Studi di Palermo, dove insegna Didattica generale, Teoria e storia della Didattica e Tecnologie didattiche per la scuola primaria e dell’infanzia e laboratorio; nell’Ateneo palermitano, coopera nella gestione delle attività di orientamento afferenti ai corsi di laurea in Scienze dell’Educazione e Scienze Pedagogiche. È membro del gruppo SIPED di “Pedagogia del lavoro” e socio della SIRD.