

Riflessioni e strumenti per l'orientamento scolastico e universitario

a cura di Paola Nicolini



eum x psicologia x pedagogia

eum x psicologia x pedagogia

Riflessioni e strumenti per l'orientamento scolastico e universitario

a cura di Paola Nicolini

eum

isbn 978-88-6056-300-2

Prima edizione: ottobre 2011

©2011 eum edizioni università di macerata

Centro Direzionale, Via Carducci 63/a - 62100 Macerata

info.ceum@unimc.it

<http://eum.unimc.it>

Stampa:

stampalibri.it - Edizioni SIMPLE

via Trento, 14 - 62100 Macerata

info@stampalibri.it

www.stampalibri.it

Si ringraziano la Dott.ssa Carla Bufalini per la paziente regia organizzativa di tutto il lavoro e il Dott. Andrea Garbuglia per la preziosa collaborazione nella redazione finale dei testi.

Indice

- 7 **Introduzione**
 di Paola Nicolini
- Paola Nicolini
- 11 **Verso l'autonomia ovvero il passaggio all'università**
 Alessandra Fermani
- 17 **L'acquisizione dell'identità e le implicazioni nella scelta
 del corso di laurea**
 Luisa Cherubini e Paola Nicolini
- 25 **Scelta orientativa consapevole: da dove si comincia?**
 Barbara Pojaghi
- 33 **Le potenzialità dell'apprendimento in gruppo**
 Lorella Giannandrea
- 41 **Studiare in presenza – studiare a distanza**
 Patrizia Magnoler
- 49 **L'autovalutazione del proprio percorso formativo**
 Giovanna Bianco
- 61 **Da o verso una professione futura**

Introduzione

di Paola Nicolini

Il processo che conduce il giovane all'autonomia può essere considerato uno dei compiti di sviluppo più complessi che l'individuo compie durante il ciclo di vita, almeno nel nostro sistema socio-culturale. Il termine autonomia è inteso, nella nostra lingua, in termini generali come *la posizione giuridica di uno stato che si governa di fronte agli altri con leggi proprie o anche di enti o persone, nella cui sfera di attività non vi sia ingerenza da parte di altri* ma anche come *la capacità di provvedere con mezzi propri alle proprie necessità*. Se la realizzazione di quest'ultimo aspetto dell'autonomia è rallentato da ragioni economiche e sociali, che spesso vanno al di là della possibilità di scelta attiva sul piano personale, il primo significato è però trasponibile nella realtà individuale in diversi momenti della vita e sotto differenti forme. Nell'infanzia il bambino è strettamente legato alle norme che gli derivano dai genitori, dalla famiglia e dagli adulti significativi, tanto che in questa fase evolutiva i margini d'autonomia sono ristretti. Gli studi di Anna Freud (1958) indicano nell'adolescenza il momento cruciale in cui avviene il trasferimento degli affetti dalla famiglia al mondo esterno, la qual cosa comporta un certo grado di conflittualità intergenerazionale, tanto che l'Autrice sottolinea in modo esplicito il carattere irrealistico dell'opposizione da parte dei genitori all'allentamento dei legami del giovane con la famiglia.

La particolare impostazione dei legami familiari, infatti, fa sì che la ricerca di un'identità personale e la relativa conquista

dell'autonomia abbia a che fare anche con la necessità di modificare la relazione con i genitori e con tutto l'insieme familiare. Il successo dell'operazione dipende in parte dall'impegno del giovane in questa ricerca, in parte proprio dalle capacità degli adulti di favorire una separazione psicologica, nel rispetto della vocazione del giovane.

La dipendenza psicologica, e sempre più anche materiale nell'attuale contesto economico, che lega i membri di un nucleo familiare l'uno agli altri rende particolarmente influenti le dinamiche di accettazione/rifuto, dato che nella famiglia ad accettare o rifiutare sono proprio coloro dai quali dipende non solo la soddisfazione dei bisogni più profondi quali il bisogno di riconoscimento e di orientamento nell'esistenza, ma anche talvolta la stessa sussistenza. Se la dipendenza si protrae e non si risolve nella conquista dell'autonomia, allora si può venire a creare una dimensione fusionale distruttiva dell'identità del figlio, il quale impara a riconoscersi solo nell'immagine che gli viene fornita dal genitore e ad attendere dall'altro la verità su se stesso (Carotenuto A., 1992).

È difficilissimo per i figli negare approvazione alla propria madre, mantenere una distanza sufficiente per giudicare che quanto sta facendo non è necessariamente naturale (O'Faolain N., 1996, trad.it. 2000, p. 20).

È la testimonianza offerta dall'autobiografia di una giornalista irlandese, la quale sottolinea la difficoltà di porre una demarcazione tra pensiero individuale e pensiero familiare, tra il sentire soggettivo e il sentire dei propri genitori.

E ancora:

Non mi sfiorava neppure l'idea che il matrimonio fosse un'istituzione osservabile dall'esterno, aggirabile e, in quanto convenzione sociale, separabile da certe persone. Nella mia mente non esisteva legame alcuno tra quanto progettavo per me - un marito, dei figli - e quanto mia madre, la donna che conoscevo meglio in assoluto, aveva ottenuto per sé: un marito, dei figli (O'Faolain N., 1996, trad.it. 2000, p. 93).

La possibilità che il giovane sviluppi una sua autonomia psicologica e di pensiero non si esaurisce ovviamente nelle sole rela-

zioni familiari, ma si articola coinvolgendo il mondo della scuola e delle relazioni con i pari. Se da un lato questi attori possono essere al servizio dello sganciamento o dello strappo da una relazione di dipendenza psicologica dalla famiglia, è vero anche che talvolta possono divenire interpreti di richieste di uniformità e conformismo che fanno solo passare l'adolescente da una dipendenza a un'altra, senza accedere a un'autentica autonomia.

Non da ultimo vanno considerati anche i modelli di giovane che i mass-media rimandano, i quali forniscono una sponda al compito della costruzione dell'identità sempre più spesso inarriabile e mercificata¹.

Il giovane ha necessità di rispondere a queste diverse e talvolta divergenti spinte, cercando di operare una sintesi motivante e sostenibile per uscire dal compito di sviluppo adolescenziale con un'identità che regge. Si comprende quanto il processo sia complesso e quanto, in tal senso, l'orientamento non si esaurisca in specifici momenti o applicazioni di pratiche, quanto in una lunga e ininterrotta sequenza di feed back che nell'insieme contribuiscono giornalmente all'acquisizione – o no – di un pensiero autonomo e al raggiungimento di un'identità personale.

¹ È di questi giorni un comunicato stampa con una presa di posizione dell'AIP, Associazione Italiana di Psicologia, in cui si legge: "L'Associazione Italiana di Psicologia osserva con preoccupazione il crescente e diffuso tentativo di considerare normali i modelli di relazione fra uomini e donne centrati sull'uso mercantile del corpo femminile quale strumento per conseguire il potere e il successo. Ciò che suscita allarme, e che nell'attuale situazione costituisce una novità, è la legittimazione di comportamenti che, relegati finora nell'area della marginalità e della problematicità sociale, sono ora proposti, anche mediante campagne pubblicitarie, come modelli funzionali alla promozione sociale e allo sviluppo personale. Come psicologi, attenti studiosi dei processi di crescita e dei percorsi di costruzione dell'identità personale e sociale nelle diverse fasi della vita, in molti casi impegnati nel lavoro con adolescenti che hanno vissuto storie di emarginazione e sfruttamento, siamo consapevoli che l'uso strumentale del corpo delle donne come garante del successo sociale, in particolare durante l'adolescenza, non è un modello da enfatizzare e proporre come positivo. Al contrario, riteniamo che esso possa essere fonte di forme gravi di disagio psichico e di disadattamento sociale. Come docenti, ricercatori e terapeuti che hanno a cuore il benessere e l'educazione delle nuove generazioni, in particolare di chi vive condizioni di più spiccata vulnerabilità, avvertiamo l'esigenza di segnalare e di contrastare con fermezza gli effetti negativi della presunta "normalità" di un modello che giustifica la prostituzione e considera il corpo come merce di scambio o un bene da "sfruttare".

In tal senso la scelta dell'indirizzo di una scuola superiore così come del percorso universitario da intraprendere non ha che fare solo con la costruzione di competenze professionali, ma ancor più radicalmente con lo stesso compito di sviluppo legato alla ricerca di un proprio Sé. Tenendo conto di questo groviglio di relazioni e di aspettative che gravano sul giovane, abbiamo pensato a questo che intendiamo essere un sintetico e agile strumento di lavoro per gli insegnanti in generale e più in particolare per i docenti che si occupano dell'orientamento scolastico e professionale.

Bibliografia

Carotenuto A., *Integrazione della personalità*, Milano, Bompiani, 1992.

Freud A., *Adolescence*, «Psychoanalytic Study of the Child», 13, 1958, pp. 255-278.

O'Faolain N. (1996), *Sei qualcuno? Storia di una dublinese*, trad. it., Parma, Guanda, 2000.

Paola Nicolini

Verso l'autonomia ovvero il passaggio all'università

*L'insegnamento universitario di una materia
come la psicologia mi mette ... a diretto contatto
con i problemi dei miei studenti,
naturalmente non con i loro conflitti personali,
ma con il loro modo di studiare,
di intendere la società e di guardare al futuro.
Certo, i ragazzi che frequentano le mie lezioni
o si laureano con me non sono più adolescenti in senso
stretto,
diciamo che si trovano in una zona intermedia
fra l'adolescenza e l'età adulta:
dialogare con loro e osservarli
mentre programmano il loro avvenire professionale
mi aiuta a capire come
alcuni processi psichici che caratterizzano l'età dello
sviluppo
si possano prolungare nel tempo.
(Gustavo Pietropolli Charmet)*

Il passaggio all'Università per molti giovani porta con sé una serie di cambiamenti che prefigurano lo status psico-sociale dell'adulto. Il cambiamento necessario ad affrontare gli studi accademici, infatti, non riguarda solo il piano dell'organizzazione affettiva e personale, ma anche la dimensione sociale e professionale di studente, che richiede l'adattamento alla vita di universitario. L'accesso all'Università si configura allora in certa misura come una vera e propria fase evolutiva con compiti specifici e un'opportunità per il soggettivo processo di individuazione, inteso come il divenire della singola personalità, lo sviluppo della

propria matrice individuale, l'evoluzione orientata a una formazione responsabile di sé (Jung C.G., 1921).

Lo studente che si trasferisce in un luogo di residenza legato alla frequenza universitaria affronta, probabilmente per la prima volta, la necessità di organizzare la vita in proprio o, talvolta ancora più faticosamente, con altri studenti, perché talvolta è necessario il trasferimento presso una diversa sede geografica rispetto alla residenza precedente. Questo significa badare a se stessi sotto molti riguardi: dalle pulizie della casa all'approvvigionamento delle scorte alimentari, dall'organizzazione dei pasti alla cura dei pagamenti delle bollette. Dal momento che tali funzioni sono di norma assolte dai genitori, nella fase precedente, l'intera situazione offre la possibilità ai giovani di compiere un passo in avanti nella propria crescita, assumendosi in prima persona la responsabilità di se stessi.

La frequenza agli studi universitari implica anche la comprensione di regole di funzionamento totalmente differenti da quelle apprese nella vita scolastica passata. All'Università, infatti, il giovane provvisto del monitoraggio e della guida ininterrotta degli insegnanti di classe fino a pochi mesi prima, si trova a prendere in esame un progetto di studio che è necessario costruire autonomamente, sia nei contenuti che nella struttura logica e logistica. La pianificazione del proprio impegno di studio non è più scandita dal riferimento alla classe, ai propri insegnanti, al palinsesto orario codificato, alle discipline previste per l'indirizzo frequentato, ai compiti giornalmente assegnati dai docenti.

L'assunzione del ruolo di studente universitario porta con sé la scelta e la decisione, solo in parte vincolata da obblighi, del proprio curriculum disciplinare, dal momento che alcune opzioni circa le materie da inserire nel piano di studi è personale e può perfino condizionare il futuro lavorativo. L'impegno di lavoro conseguente all'articolazione del piano di studi, proprio all'inizio dell'anno accademico, rende necessaria la cognizione esatta degli orari, dei luoghi, dei docenti di riferimento all'interno dell'organizzazione dello specifico corso di laurea, con la conseguenza di

dover assumere su di sé l'intera scansione dei tempi e degli spazi di studio, di tempo libero, di vita sociale, ecc.

Per molti giovani questa può rappresentare la prima volta che viene richiesta la capacità di avvalersi in tempi brevi di una quasi totale autonomia di scelta e di giudizio, se si pensa alla vita etero diretta come è quella di uno studente di scuola superiore. In virtù di queste caratteristiche, il passaggio all'Università costituisce un momento fondamentale verso l'assunzione dell'identità di adulto. Un passaggio che, proprio perché così delicato e complesso, può rivelarsi prezioso e ricco di positivi cambiamenti, ma che talvolta può comportare esiti sfavorevoli.

Il giovane che si appresta alla frequenza universitaria si accinge perciò a interpretare un ruolo che necessita di forte autodeterminazione: una fase che, se ben vissuta, può far compiere il necessario distacco dalle figure parentali e dai gruppi di appartenenza, permettendo il sorgere o il consolidarsi dell'autonomia psichica. Lo studente

non è più un bambino che può permettersi di sognare a occhi aperti; egli deve anzi tenersi ben sveglio per tracciare, in quel mondo reale in cui si appresta a entrare con nuovi diritti e nuovi doveri, una mappa che gli consenta di imboccare la strada migliore e, così, di realizzare il proprio sogno: una concreta scelta di studi, un mestiere, un'arte (Pietropolli Charmet G., 1995, p. 123).

Si delinea così un quadro piuttosto complesso, che necessita di un salto qualitativo notevole, tanto più se si pensa che ai piccoli gruppi costituiti dalle classi di scuola superiore, si sostituisce il più delle volte un grande gruppo non strutturato, come può essere inteso l'insieme degli studenti che frequentano una lezione. Essi, infatti, condividono il più delle volte solo il contesto spaziotemporale dell'aula e la finalità dell'ascolto della lezione; per il resto, all'Università, non sono richieste particolari relazioni dei membri tra di loro e neanche con il docente: una volta uscito dall'aula lo studente è solo con se stesso, sia per quel che riguarda il contratto di lavoro socializzante che per quanto che attiene al contratto di lavoro culturalizzante (Lai G., 1973; Arfelli A. et al., 1980).

La mortalità universitaria e i tanti cambiamenti di percorso all'interno del curriculum (Michelin M., Strassoldo M., 1999) possono così essere letti anche come la difficoltà del giovane a trovare la propria strada, dovendo affrontare le complesse questioni legate all'individuazione che abbiamo brevemente delineato.

L'Università ha dunque la necessità e il dovere istituzionale di offrire occasioni di orientamento. Non a caso orientare, nella spiegazione riportata nel dizionario della lingua italiana, ha il significato di rivolgere a oriente o anche di situare in una certa posizione o direzione, avendo riguardo ai punti cardinali, come s'intende nella frase "le finestre sono orientate a sud, a nord"; nel linguaggio matematico orientare sta per dotare d'orientazione, mentre dal punto di vista figurato equivale ad avviare a determinate scelte, decisioni, attività, come quando si dice «stiamo cercando di orientarlo verso un'occupazione interessante e redditizia» (Zingarelli N., 1998). Orientare significa dunque fornire strumenti per vederci chiaro e dare la possibilità di posizionarsi rispetto all'asse della propria vita.

Nell'ultimo decennio si è vista una crescita esponenziale dell'attenzione verso l'orientamento pensandolo come un processo formativo, che opera a favore dell'acquisizione di una coscienza ermeneutica e interpretativa da parte dei giovani e che aspira a sviluppare progressivamente l'attitudine all'autodeterminazione, rendendo capaci di affrontare una grande quantità di input per elaborare i propri progetti di vita personale (Castelli C., Venini L., 1996).

Si comprende così l'alto valore delle azioni formative orientative, che non hanno ricadute sull'individuo solo in quanto studente o professionista, bensì si estendono all'intera persona in tutti i suoi aspetti cognitivi, emotivo-affettivi, sociali e culturali. Per questi stessi motivi l'orientamento è un compito che scuola e Università hanno necessità di coniugare seriamente e con grande attenzione, al di là di ogni tentazione campanilistica o peggio ancora di semplice marketing.

Bibliografia

- Arfelli A. et al., *La realizzazione del contratto di lavoro tra insegnanti e allievi all'ingresso nella scuola dell'obbligo*, «Pedagogia e Vita», 5, Brescia, La Scuola, 1980, pp. 539-552.
- Castelli C., Venini L. (a cura di), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*, Milano, Franco Angeli, 1996.
- Jung C.G. (1921), *Tipi psicologici*, trad.it., Torino, Bollati Boringhieri, 1996.
- Lai G., *Gruppi di apprendimento*, Torino, Boringhieri, 1973.
- Michelin M., Strassoldo M. (a cura di), *Modelli e strumenti per l'orientamento universitario in una struttura territoriale di orientamento*, Udine, Editrice Universitaria Udinese, 1999.
- Pietropolli Charmet G., *Un nuovo padre. Il rapporto padre-figlio nell'adolescenza*, Milano, Mondadori, 1995.
- Zingarelli N., *Lo Zingarelli 1999*, Bologna, Zanichelli, 1998.

Alessandra Fermani

L'acquisizione dell'identità e le implicazioni nella scelta del corso di laurea

Da dieci anni ormai mi occupo di orientamento negli Istituti superiori della regione Marche e in ogni mio incontro con i ragazzi ho cercato di fornire strumenti per insegnare loro ad auto-orientarsi essendo io convinta che sia compito dell'orientatore aiutare gli studenti a costruire il progetto e a rappresentarselo. La mia è quindi una visione in cui il "soggetto" è attivo.

Anche se la mia esperienza mi ha insegnato che statisticamente una delle domande più frequenti poste da uno studente che si affaccia alla scelta del corso di laurea è "ma con questa laurea troverò lavoro?" in genere le scelte accademiche, sono influenzate da almeno tre ordini di fattori:

1. i vincoli e le opportunità dell'ambiente;
2. le rappresentazioni riguardo alla scuola e alle capacità acquisite negli studi precedenti;
3. l'immagine di Sé.

Anche se i risultati delle meta analisi compiute in ambito psicologico sono contraddittori, molte ricerche hanno messo in luce come gli interessi siano predittivi delle scelte in ambito universitario più di quanto non lo siano le autovalutazioni. Le scelte vocazionali sono effettuate in base alla coerenza tra immagine di sé e realtà sociale. In altri termini: gli aspetti descrittivi del Sé sono sviluppati nel corso dell'esperienza in base alle proprie azioni, ai propri insuccessi/successi scolastici e sulla base dell'im-

magine di sé si strutturano le proprie scelte relative alla futura professione (Pombeni, Chiesa 2009).

L'identità rappresenta, dunque, un aspetto determinante e molti studi psicologici che negli ultimi sessanta anni sono stati dedicati allo sviluppo dell'identità in adolescenza e gioventù rappresentano dei buoni modelli di lettura per comprendere anche le dinamiche che sottendono le scelte relative al corso di laurea, decisione che appunto in genere viene implementata in questa fase dello sviluppo.

Erikson (1950, 1968, 1982), per primo, ha sottolineato che nel ciclo di vita ci sono una serie di compiti che gli individui devono affrontare e la formazione dell'identità rappresenta per l'intera vita dell'individuo una sfida continua anche se è soprattutto in adolescenza che acquista una rilevanza particolare.

L'Autore offre una concezione stadiale e dinamica della vita dell'uomo, in cui ciascuna fase è contrassegnata da un dilemma che deve essere risolto affinché sia possibile il superamento e l'ingresso nello stadio successivo. Ogni stadio si presenta come un arricchimento del precedente, riorganizzando il tutto in modo che divenga qualcosa di originale. Lo Psicologo prevede numerosi stadi qualitativi di organizzazione della personalità, ognuno con caratteristiche proprie irripetibili e che si manifestano in una sequenza invariante e gerarchica. Un paradigma evolutivo che si pone in netto contrasto con quegli studiosi che sostengono che i tratti della personalità esistano dalla nascita e siano quindi patrimonio ereditario dell'individuo.

Per Erikson (1968) dotazione biologica, esperienza e organizzazione personale, ambiente culturale si intrecciano dando vita per ciascuno di noi ad una identità unica.

La formazione dell'identità per l'adolescente non consiste solo nell'incorporare un 'Io sicuro' evoluto come un individuo autonomo, capace di iniziare e completare compiti soddisfacenti modellati da altri significativi, ma richiede anche che il soggetto trascenda tali identificazioni per produrre un Io sensibile ai propri bisogni e talenti, che lo renda responsabile e capace di occupare un proprio spazio nel contesto sociale circostante.

In sintesi, per Erikson il dilemma da affrontare durante l'adolescenza riguarda la tensione fra identità e diffusione dell'identità. Acquisire un'identità significa sviluppare un "Io" autonomo, capace di iniziare e portare a termine un impegno preso, scelto fra diverse alternative e in linea con i propri interessi, talenti e valori. Se il processo di costruzione dell'identità riesce con successo, l'individuo avrà un sé ben definito, coerente e distinto da quello degli altri. Egli riuscirà a definire con chiarezza i propri orientamenti di vita ed esperirà una condizione di benessere personale e sociale. Se invece tale processo non avviene con successo, l'individuo passerà da una identificazione a un'altra, provando ruoli sociali diversi, senza riuscire a trovarne uno su cui investire stabilmente le proprie energie.

Marcia (1966, 1993) ha approfondito mediante la ricerca empirica la teoria di Erikson ma ha anche focalizzato la propria attenzione su due variabili che permettono di comprendere come avviene lo sviluppo identitario:

- *l'esplorazione* è definita come un periodo di crisi in cui un soggetto cerca attivamente di arrivare ad una decisione sui propri obiettivi, valori e atteggiamenti. Affermare che una persona ha attraversato una crisi implica che ci sia stato un periodo di esplorazione, in cui sono state considerate diverse alternative su vari ambiti dell'identità, ma che ora questo periodo si è concluso. L'esito può essere la scelta di un aspetto con cui impegnarsi o l'abbandono della ricerca senza aver raggiunto nessuna conclusione valida;
- *l'impegno* è inteso come coinvolgimento nell'alternativa prescelta. L'impegno implica intraprendere un'attività significativa diretta, attraverso il comportamento, all'implementazione della scelta effettuata. L'assenza di impegno implica, al contrario, un comportamento essenzialmente mutevole.

Combinando le due dimensioni dell'esplorazione e dell'impegno Marcia ha proposto quattro possibili stati dell'identità:

- stato di *acquisizione* dell'identità: l'esplorazione delle alternative in un certo ambito è stata significativa, concludendosi con l'assunzione di impegni precisi a lungo termine;

- stato di *blocco* dell'identità: l'adolescente è impegnato in determinati ambiti (per esempio quello relazionale, scolastico, politico, religioso, ecc.) ma tale impegno è stato scelto senza nessun processo di esplorazione precedente e senza nessuna valutazione delle diverse alternative;
- stato di *moratorium*: l'adolescente è ancora nella fase esplorativa delle varie alternative e non ha assunto alcun impegno;
- stato di *diffusione* dell'identità: è l'esito derivato da una esplorazione confusa e superficiale, che non ha portato a nessun investimento fruttuoso su uno specifico obiettivo.

Per comprendere meglio come i quattro stati dell'identità possono oggettivarsi nella vita quotidiana in relazione ad esempio alla scelta universitaria potremmo considerare la situazione di alcuni ragazzi che si trovano a scegliere un corso di laurea al quale iscriversi. Le strategie possono essere differenti: Alcuni potrebbero ritenere tale decisione fondamentale e per questo cominciare ad informarsi tramite vari canali sui vari Atenei, sul prestigio dei docenti che vi insegnano, sulla spendibilità della futura laurea in ambito lavorativo, sulle infrastrutture che esistono nell'Ateneo o nella città in cui esso risiede, sui costi ecc. Nella decisione può essere fondamentale confrontare i corsi, leggere statistiche, visitare i luoghi, parlare con i familiari, con i vecchi docenti, con adulti significativi o con altri amici e conoscenti che si sono già iscritti o che pensano di farlo. Dopo una fase di esplorazione attiva questi ragazzi potrebbero giungere ad una decisione matura scegliendo, tra varie opzioni, quella che meglio corrisponde al loro temperamento, alle loro potenzialità ed ai loro ideali. In tal caso potremmo affermare che essi hanno acquisito un'identità stabile.

Altri, invece, potrebbero affermare “Il mio migliore amico si è iscritto alla facoltà Giurisprudenza vicino casa e mi ha suggerito di fare altrettanto. Lui mi potrebbe inserire tra gli altri studenti che non conosco, potrebbe aiutarmi nel preparare gli esami e poi potremmo stare ancora di più insieme. Allora mi iscrivo anche io” oppure “Mio padre ha già uno studio legale avviato e una laurea in Giurisprudenza è quella che i miei genitori si aspettano

perché continuerei la tradizione di famiglia avendo facilitazioni lavorative non indifferenti”. Altro non è nemmeno in discussione, per cui in questo caso siamo di fronte ad un individuo che è in una condizione di blocco dell'identità in quanto ha deciso, senza una valutazione critica, di seguire una strada che altre persone hanno tracciato per lui. Certamente, non è sbagliato a priori seguire quello che i genitori si aspettano a patto che questa scelta venga acquisita criticamente, non assimilata senza essere messa in discussione, ad esempio senza avere un reale interesse per quel certo tipo di studi.

Alcuni diplomati potrebbero informarsi su vari corsi, prendere in considerazione una serie di opportunità, chiedendo consiglio ad esperti e conoscenti, ma senza riuscire a decidere: tra le varie opzioni non ne trovano una che corrisponda veramente ai loro interessi, alle loro passioni, ai loro desideri ed alle loro aspettative. Questi ragazzi rimangono in una condizione di moratorium, cioè di continua ricerca e potrebbero continuare ad informarsi passando da un ateneo all'altro, da un corso di laurea all'altro. La moratoria viene definita da Palmonari (2001) come una sorta di “voracità cognitiva” che induce la persona a immaginare obiettivi sempre più ambiziosi e per questo l'esplorazione diventa sempre più frenetica e senza un punto di approdo. Lo sforzo è quello di colmare la discrepanza fra Sé reale e Sé ideale, desiderio che se si protrae nel tempo perché non soddisfatto può portare a inquietezza, ansia, insoddisfazione, delusione, senso di fallimento e impotenza, cioè fino allo stato di diffusione.

In questo ultimo stato si trovano quei ragazzi che pur non avendo deciso cosa fare nel loro futuro non si preoccupano di raccogliere elementi utili per giungere ad una scelta consapevole, ma permangono in una sorta di limbo, appunto, di diffusione. Non sanno decidersi, non hanno voglia di impegnarsi e non esplorano.

In sintesi, gli individui che raggiungono sia lo stato di acquisizione dell'identità sia quello di blocco hanno tutti assunto impegni in rapporto a precisi ruoli sociali. Mentre però i primi lo fanno dopo una crisi e quindi dopo un'esperienza di esplo-

razione, quelli in uno stato di blocco si ispirano semplicemente alle figure di identificazione infantili senza sperimentare personalmente alcunché di originale. Allo stesso modo lo stato di diffusione dell'identità e quello di moratoria indicano la mancanza di un impegno preciso verso la realtà: il primo è un vagare senza convinzione da un'identificazione momentanea all'altra, senza alcun vero interesse; il secondo comprende una fase di ricerca senza però giungere a condizioni soddisfacenti.

Meeus (1992), passando in rassegna gli studi sull'argomento a partire dall'inizio degli anni '90, ha rilevato che gli individui nei quattro stati dell'identità presentano profili chiaramente differenziati. Gli adolescenti che hanno acquisito l'identità hanno una buona immagine di sé, sono autonomi e indipendenti nei giudizi e capaci di complessità cognitiva, seguono principi morali nobili, rifiutano l'autoritarismo, hanno un buon rendimento scolastico, partecipano attivamente alla vita culturale e hanno buone competenze sociali.

Gli adolescenti nello stato di blocco si caratterizzano per la rigidità e la convenzionalità del loro pensiero. Sono poco ansiosi, ma hanno poca stima di sé, bassa autonomia, poca complessità cognitiva, un pronunciato autoritarismo, intolleranza riguardo l'uso di droghe. Dal punto di vista relazionale sono insicuri nei rapporti, hanno poche competenze sociali, sono insoddisfatti della scuola e la loro partecipazione culturale è limitata.

Gli individui che sono nello stato di moratorium per certi versi sono simili a quelli che hanno acquisito l'identità. Se ne differenziano nel fatto che hanno più ansie e paure, sono più soddisfatti della scuola anche se la loro rendimento è inferiore, hanno un atteggiamento più positivo rispetto all'uso di droghe, partecipano meno alle attività culturali, sono più insicuri rispetto alla cooperazione e alla competizione nei rapporti e riportano meno competenze sociali. Come sottolinea Palmonari (1997, 2007), chi è in uno stato di moratorium ha avuto uno sviluppo positivo, ma, nonostante ciò, vive in uno stato di profonda incertezza riguardo al futuro.

Infine, gli individui nello stato di diffusione sono simili a quelli nello stato di blocco per quanto concerne la scarsa stima di sé e la mancanza di relazioni soddisfacenti, ma sono meno rigidi e convenzionali.

Occorre precisare, tuttavia, che il significato dei vari stati dell'identità è legato anche alle contingenze storico-culturali e a tutte quelle variabili che possono intervenire a mediare o moderare certi legami causali o a creare correlazioni spurie.

Infine, la possibilità di affrontare in modo positivo anche difficoltà molto gravi mette in risalto l'importanza del sostegno sociale su cui l'adolescente può contare sia esso proveniente dalla famiglia, dal sistema educativo, dal gruppo dei pari o dal macrosistema culturale (Fermani, 2011).

Bibliografia

- Erikson, E., *Childhood and society*, New York, Norton, 1950.
- Erikson, E., *Identity, youth and crisis*, New York, Norton, 1968.
- Erikson, E., *I cicli della vita*, trad. it., Roma, Armando, 1982 (1984).
- Fermani, A., *Le relazioni amicali in adolescenza*, Pesaro-Urbino, Aras, 2011.
- Marcia, J. E., *Development and validation of ego-identity status*. «Journal of Personality and Social Psychology», 3, 1966, pp. 551-558.
- Marcia, J. E., *The Ego Identity Status Approach to Ego Identity*, in J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, J. L. Orlofsky, *Ego Identity: A handbook for psychosocial research*, New York, Springer-Verlag, 1993, pp. 3-21.
- Meeus, W., *Toward psychosocial analysis of adolescent identity*, in W. Meeus, M. de Goede, W. Kox, K. Hurrelmann (Eds.), *Adolescence, careers and cultures*, Berlin, de Gruyter, 1992.
- Palmonari, A., *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, il Mulino, 1997.
- Palmonari, A., *Gli adolescenti*. Bologna, il Mulino, 2001.
- Palmonari, A., *Adolescenza e psicologia sociale*, «Psicologia sociale», 2., 2007, pp. 195-208.

Pombeni, M. L., Chiesa R., *Il gruppo nel processo di orientamento*, Roma, Carocci, 2009.

Luisa Cherubini e Paola Nicolini

Scelta orientativa consapevole: da dove si comincia?

Il momento del passaggio dalla scuola superiore verso l'Università o verso il mondo del lavoro, da sempre rappresenta una scelta molto importante per il giovane, perché lo coinvolge direttamente – forse per la prima volta - in una decisione significativa per il proprio futuro personale in generale e la propria vita lavorativa in particolare.

Sono molte le dimensioni che entrano in gioco: il cambiamento dell'identità di studente, il passaggio verso la dimensione di adulto, le inevitabili rinunce a cui si va incontro nel fare una scelta e prendere una decisione, la responsabilità verso se stessi e verso gli altri rispetto a ciò che si decide, il tenere conto dei propri desideri e interessi, ma anche delle aspettative che altri hanno circa le proprie decisioni.

Ognuno di questi aspetti opera a un differente livello di consapevolezza nella persona e assume un peso più o meno influente nel processo di scelta; nessuno studente vorrebbe sbagliare una decisione del genere e anche il confrontarsi con questo timore ha una sua influenza.

Potremmo dire che gli studenti che affrontano questo momento di passaggio possono essere suddivisi grosso modo in due categorie: coloro che hanno un'idea, una passione o un interesse molto marcato e riconoscono da soli il percorso da seguire; coloro che, invece, sembrano non possedere particolari motivazioni e fanno fatica a individuare la strada da percorrere. Questi sono i giovani che durante un percorso di consulenza orientativa si sentono come

“diversi” o, forse, “meno dotati” degli altri perché non hanno un obiettivo già chiaro o non riconoscono quale potrebbe essere.

Come poter aiutare questa seconda categoria di studenti? I genitori e gli insegnanti che sono vicini a questi ragazzi hanno il compito di sostenerli nella ricerca di una risposta che sia consapevole, personalizzata e per questo unica, non lasciandosi trascinare da ricette predefinite che non tengono conto del singolo individuo.

Fare un percorso di orientamento scolastico-professionale

significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della sua persona. In quest'ottica il concetto di orientamento deve quindi porsi come obiettivo principale quello di aiutare i giovani a effettuare le proprie scelte con la massima consapevolezza allo scopo di arrivare a una presa di decisione responsabile, che favorisca la possibilità di autorealizzarsi nello studio e nel lavoro (Unesco 1970).

Dunque l'orientamento non consiste solo nella facilitazione della scelta, ma nell'abilitazione a ideare e vivere un progetto complesso di vita; in questo senso viene inteso come processo di educazione alla scelta (M. L. Pombeni, 1990), che si propone di sensibilizzarne le dimensioni essenziali.

È un percorso costituito dall'esplorazione di due macro gruppi di elementi attinenti la scelta: quello relativo alla *persona* (ad esempio interessi, valori, motivazione, senso di efficacia, ecc.) e quello sulle *informazioni* di carattere più pratico (ad esempio piani di studio, opportunità di lavoro, professionalità emergenti, stage, ecc.).

Indipendentemente dal fatto che il giovane si voglia sperimentare in un contesto formativo o professionale, gli elementi di entrambi i gruppi vanno trattati, perché significativi nello scegliere il percorso più adatto da portare avanti.

Esaminiamo più da vicino il gruppo di dimensioni relativo alla *persona*:

- gli *interessi*: servono a definire un particolare tipo di relazione che intercorre tra un individuo e un oggetto all'interno

di un contesto (Hidi e Baird 1986, Renninger, Hidi e Krapp 1992); ad esempio: essere interessati ad un evento o un'attività significa partecipare con più attenzione e impegno, in quanto ci si coinvolge personalmente. Gli interessi hanno una duplice caratterizzazione: quella di essere uno 'stato', ovvero una reazione affettiva di breve durata (attenzione focalizzata sulla novità o sulla situazione) o di essere un 'tratto', cioè una predisposizione relativamente durevole nei confronti di una categoria di oggetti o eventi. Questi rappresentano gli interessi personali che si manifestano attraverso la tendenza dell'individuo a cercare tali oggetti interessanti e/o svolgere attività che li riguardano (Mason 2006).

Nell'ambito di un percorso di orientamento la persona individua gli interessi, gli hobby e le passioni coltivate; si cerca inoltre di aiutarla a comprendere quali siano le caratteristiche personali sperimentate ed espresse attraverso quell'interesse.

- La *motivazione* è un elemento chiave per comprendere le ragioni di comportamenti messi in atto per la soddisfazione di uno o più bisogni espressi dall'individuo.

Nell'ambito dell'orientamento è importante aiutare la persona a riuscire a differenziare tra l'espressione di una motivazione intrinseca (Deci e Ryan 1985) o di una motivazione estrinseca; la prima indica quel comportamento guidato dalla soddisfazione percepita dall'individuo quando si impegna in una attività che gli piace o in cui si sente competente, la seconda indica invece un comportamento intrapreso per ottenere un premio o per evitare una conseguenza negativa. Riferendosi al processo di scelta, sarà più solida e rispecchierà maggiormente la persona nel tempo una decisione presa seguendo una motivazione intrinseca.

- I *valori personali* sono una concezione esplicita del grado di importanza che una persona accorda a delle modalità di essere e di agire in un determinato settore di attività (Castelli, Venini, 1996) e rappresentano l'espressione della soddisfazione personale per un certo ambito professionale (ad esempio le professioni d'aiuto, le professioni in cui si esprime creatività,

ecc.). I valori costituiscono delle linee guida nella vita di un individuo, pertanto ogni soggetto ricerca situazioni professionali che corrispondano al proprio sistema valoriale, tendendo a enfatizzare determinati aspetti del lavoro e a preferire alcune professioni ad altre (Catalano, Trapani, Miragliotta e Sprini, 2006; Perron, Fraccaroli, Pombeni, Daoust, 2004).

Nell'ambito dell'orientamento è importante riconoscere i valori personali in quanto aiutano la persona a comprendere il 'perché' vuole effettuare una certa scelta formativa o professionale, in questo modo la decisione presa sarà più in armonia con gli atteggiamenti e le preferenze più profonde.

- Il *sensu di efficacia* è la valutazione che l'individuo fa di se stesso e delle possibilità che ha di riuscire in un compito, in questo caso nel compito della scelta. Quando la persona ritiene che il proprio futuro dipenderà da se stessa, dalla sua capacità di acquisire conoscenze e competenze, dalla sua formazione e cioè quando mostra un "controllo di tipo interno" (locus of control, Rotter 1954) sul percorso di scelta, è più motivata a riflettere sul proprio futuro.

Le persone con maggiore senso di autoefficacia tendono a considerare un numero maggiore di opzioni e possibilità di scelta, mentre quelle con bassa autoefficacia tendono a scartare varie opportunità, a prescindere dai vantaggi che queste potrebbero procurare (Walsh, 2002; Flores et al., 2006). È collegabile al contributo della collega Fermani il concetto che persone con il locus of control interno, e non esterno, credono nelle proprie capacità e tenderanno a impegnarsi di più nell'esplorazione di sé e delle opportunità future.

- Le *competenze*: nel linguaggio comune sappiamo tutti a cosa ci riferiamo quando parliamo di competenze, cioè di quella caratteristica di chi è competente in uno specifico campo: colui che ha la capacità, la preparazione e l'esperienza per compiere una determinata attività (Zingarelli, 1998). Quando ne parliamo in termini di orientamento però dobbiamo allargare la visione d'insieme e intendere le competenze come «un'articolazione di conoscenze, abilità, atteggiamenti, immagine di sé,

motivazioni e caratteristiche di personalità che permette all'individuo di comprendere le richieste e porre in atto comportamenti professionali adeguati» (Battistelli, 1996).

Nell'ambito dell'orientamento l'esplorazione delle competenze della persona avviene prendendo come punto di partenza le cose che questa sa fare per andare a puntare l'attenzione sul *come* svolge tali compiti e/o mansioni. Un esempio potrebbe essere quello di una persona molto interessata all'amministrazione e alla contabilità: svolgere bene un compito di contabilità significa saper applicare la teoria appresa attraverso un comportamento legato alla precisione, all'ordine, al ragionamento logico. Individuare quali sono le caratteristiche messe in atto per svolgere quel certo lavoro, mette in luce oltre alle competenze anche le caratteristiche personali, gli interessi, le abilità ecc

Esaminiamo ora più da vicino il gruppo di dimensioni relativo alle *informazioni* da raccogliere per effettuare una scelta scolastica o professionale:

- *studi*: questa parte di mera ricerca di informazioni dovrebbe avvenire dopo aver svolto l'esplorazione degli ambiti sopra esposti, in quanto meglio calibrata sulla persona e sulle effettive aree di interesse. È necessario che il giovane si attivi da solo per la ricerca di tali informazioni, attraverso il web è possibile reperirle e essere in grado di fare dei confronti. L'adulto che accompagna lo studente nella fase di orientamento potrà svolgere insieme a lui l'aspetto della valutazione e confronto delle informazioni ricavate dalla ricerca o sui possibili nuovi sviluppi di questa. Tale ruolo, dunque, funge da sostegno al processo di indagine e non da sostituto per il giovane che, con il proprio stile o modo di fare, può sperimentarsi in un compito che è in grado di svolgere autonomamente.

Alcuni esempi di informazioni da raccogliere: i piani di studio, gli insegnamenti, la validità dei titoli di studio che si conseguirà rispetto all'idea di lavoro futura (iscrizione albi professionali, ecc.), completezza del percorso rispetto alle opportunità professionali, indagini su fabbisogni professionali futuri.

- *ambiti professionali*: una particolare attenzione rispetto al mondo del lavoro va posta proprio sulle differenti tipologie di attività professionali che appartengono ad aree lavorative spesso sconosciute dagli studenti. Negli ultimi 10 anni lo scenario lavorativo e economico si è evoluto e questo ha implicato un cambiamento in termini di tipologie di lavoro da svolgere come anche dei percorsi formativi preparatori allo svolgimento di certe professioni.

Per mancanza di esperienza, o talvolta per luoghi comuni consolidatisi nel tempo, i giovani potrebbero essere confusi nel conoscere in cosa consistono alcuni lavori in termini di descrizione delle attività, competenze necessarie per svolgerlo, carichi di lavoro o opportunità professionali. Questo aspetto è strettamente collegato con l'esplorazione sia delle competenze che degli interessi della persona, al fine di rendersi maggiormente conto di quello che potrebbe essere il lavoro che potrebbe svolgere tenendo conto delle proprie caratteristiche e competenze.

Naturalmente gli aspetti qui approfonditi sono soltanto alcuni tra i tanti che possono essere trattati nel riflettere sulla *persona* o nel raccogliere *informazioni* utili alla scelta e altri potrebbero essere approfonditi con un percorso di consulenza orientativa personalizzato. Riteniamo che questi siano i principali per far sì che lo studente inizi da solo un percorso di riflessione su di sé, soprattutto che riesca ad avere un riscontro immediato e concreto che lo aiuti a fare maggiore chiarezza nella formulazione del proprio obiettivo futuro.

È evidente, infatti, come la motivazione, i valori, gli interessi, il mondo delle professioni si intrecciano e si intersecano nel momento della scelta: per comprendere le motivazioni, cioè il perché le persone fanno certe cose, facciamo riferimento ai bisogni; per comprendere cosa le persone cercano, al fine di soddisfare i propri bisogni, facciamo riferimento ai valori; infine per comprendere come le persone intendono comportarsi per raggiungere i propri obiettivi facciamo riferimento agli interessi (Bellotto, Trentini, 1997).

Bibliografia

- Battistelli A., *La percezione della propria competenza professionale*, «Risorsa Uomo», 2, 1996, pp. 239-256
- Bellotto, M., Trentini, G., *Genesi e sviluppo del soggetto*, in Bellotto M. (a cura di), *Valori e lavoro. Dimensioni psicosociali dello sviluppo personale*, Milano, Franco Angeli, 1997.
- Castelli, C., Venini, L., *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*, Milano, Franco Angeli, 1996.
- Catalano, S., Trapani, R., Miragliotta, A. e Sprini, G., *Questionario dei Valori Professionali (QVP): Un Nuovo Strumento Nelle Pratiche Orientative*, «Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento», 7/2, 2006.
- Congresso Unesco, *Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento*, Bratislava, 1970, www.unesco.org.
- Deci E. L. e Ryan R. M., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, Plenum Press, 1985.
- Flores, L. Y., Navarro R. L., Smith, J. L., Ploszaj, A. M., *Testing a model of non-traditional career choice goals with Mexican American adolescent men*, «Journal of career assessment», 14, 2006, pp. 214-234.
- Hidi S. e Baird W., *Interestingness, a neglected variable in discourse processing*, «Cognitive Science», 10, 1986, pp. 179-194.
- Mason L., *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. il Mulino, Bologna, 2006.
- Perron, J., Fraccaroli, F., Pombeni, M. L., Daoust, J-Ph., *I valori lavorativi tra gli studenti delle scuole superiori: validazione di uno strumento per l'orientamento professionale*, «Bollettino di psicologia applicata», 243, 2004, pp. 31-41
- Pombeni M. L., *Orientamento scolastico e professionale*, Bologna, il Mulino, 1990.
- Walsh, B. W., *Introduction: Exploring interests, self-efficacy, and career goals*, «Journal of Career Assessment», 10, 2002, pp. 147-149.
- Renninger K. A., Hidi S. e Krapp A., *The role of interest in learning and development*, Hillsdale N.J., Erlbaum, 1992.
- Rotter J.B., *Social learning and clinical psychology*. New York, Prentice-Hall, 1954.

Zingarelli, *Vocabolario della lingua italiana*, Zanichelli editore, 1998.

Siti web di riferimento

www.isfol.it

Barbara Pojaghi

Le potenzialità dell'apprendimento in gruppo

È meglio studiare da soli o studiare in gruppo? La risposta viene spesso data sull'onda della propria esperienza, positiva o negativa, della propria rappresentazione dello studio, dell'apprendimento. Così si ritiene più fruttuoso lo studio individuale e quello di gruppo una perdita di tempo e di energie o la soluzione ideale ai tanti problemi legati all'apprendimento lo studio in gruppo. Non esiste nella realtà una contrapposizione così rigida, ma le scelte vanno situate e contestualizzate, tenendo conto di molti fattori non ultimo l'obiettivo che si vuole raggiungere, oltre ai tempi che si hanno a disposizione.

La nostra cultura *individualista* (Triandis, 1995) continua a dare un valore maggiore agli apprendimenti effettuati *in solitudine* piuttosto che a quelli frutto di un confronto con gli altri, mentre molte prospettive teoriche attribuiscono un ruolo fondamentale alle interazioni sociali per lo sviluppo di competenze cognitive, relazionali, personali: partendo dagli studi sul gruppo come strumento di apprendimento e di formazione (Lewin, 1951; Bion, 1961; Lai, 1973; Quaglino, Casagrande e Castellano, 1992) per arrivare a quelli sulla costruzione sociale della conoscenza, sul ruolo dell'interazione sociale e degli scambi comunicativi nell'apprendimento. Senza dimenticare Vygotskji (1934), uno dei primi sostenitori della sociogenesi dell'apprendimento, è utile fare riferimento, tra gli altri, agli importanti contributi effettuati da Mugny e Carugati (1987) sul *conflitto sociocognitivo*, da Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (1991) sul ruolo della

discussione nella costruzione della conoscenza oltre che ai citati contributi dal nostro gruppo dell'Università di Macerata (Galli, 1976; Pojaghi, 1997, 1999, 2000, 2002, 2008; P. Nicolini, 2006, 2008; A. Arfelli Galli, 1997).

Essendo principalmente abituati a lavorare singolarmente mi voglio fermare ad analizzare quelli che sono i vantaggi di un apprendimento effettuato in gruppo, senza sottacere limiti e rischi.

Quando la formazione viene effettuata in gruppo è sotteso il valore positivo che ha il cambiamento effettuato all'interno di relazioni interpersonali. I motivi del *valore aggiunto* sono molti; i più rilevanti riguardano la possibilità di usufruire di capacità e qualità differenti, proprie di ogni membro del gruppo e la costruzione di una competenza diversamente articolata, frutto del confronto, della discussione e anche del conflitto (Nicolini P., Pojaghi B. 2000; Pojaghi B. 2000).

La conoscenza del mondo e la conoscenza sociale si sviluppano e in percorsi pre-costituiti, frutto dei modi di funzionamento del nostro sistema cognitivo, ma anche, e non di secondaria importanza, di griglie culturali e influenze sociali che per lo più la guidano. Il nostro sistema cognitivo, pur nella sua inspiegabile articolazione e pur essendo un meccanismo sofisticato è passibile di errore per la necessità che abbiamo di gestire molteplici stimoli non tutti facilmente comprensibili e decodificabili. Imparare a regolare i processi di conoscenza, scegliendo le strategie, controllandole, verificandole permette di formulare e riformulare i percorsi da seguire (Billing 1999); per favorire questa consapevolezza è importante conoscere, disfare e ripensare i modelli cognitivi e socio culturali utilizzati. È essenziale quindi un approccio alla conoscenza che non sia *solo* univoco e individuale, ma completato e integrato con uno molteplice e complesso che permetta di costruire il proprio sapere secondo un metodo critico e non ancorato a schemi rigidi, pur se corretti e adeguati.

Il gruppo aiuta a uscire da una dinamica di apprendimento *intrapsichica* favorendo modalità dialogiche; un apprendimento non solo individuale, dunque, ma intersoggettivo, che non è in

assoluto il migliore, ma decisamente incisivo. La formazione in gruppo è un'esperienza che permette di effettuare alcuni cambiamenti, in base a verifiche al suo interno, delle proprie modalità di conoscere, di interpretare, di giudicare il mondo e di confrontarle, anche in maniera conflittuale con quelle degli altri. In questo modo si forma una conoscenza *critica*, tesa cioè a relativizzare e a non assolutizzare il proprio punto di vista, cosa che permette anche di *negoziarlo* con quello degli altri e di costruire insieme una conoscenza nuova in modo dinamico.

Un discorso particolare va fatto sul ruolo che ha la manifestazione del conflitto in una situazione di questo genere. Nel mondo delle relazioni personali e/o sociali sembra che una delle cose maggiormente temute sia quella di dover affrontare il conflitto, c'è al contrario una tensione verso l'armonia, la ricerca del consenso, la coesione. Il sinonimo di *conflitto* in questi casi è *la rottura non ricomponibile*; si pensa infatti che permettergli di manifestarsi mini l'equilibrio e possa determinare una disgregazione..

Molti psicologi sociali attribuiscono al *conflitto*, che rimane un momento di crisi, di rottura, non solo una valenza distruttiva/disgregatrice, ma anche costruttiva e generatrice di cambiamento e di creazione, di elaborazione di idee nuove. La paura della diversità e del conflitto portano ad assumere atteggiamenti di conformismo e di compromesso, con i quali si cerca di evitare esclusioni o emarginazioni dal gruppo. Nel famoso libro di Moscovici S., Doise W., *Dissensi e consensi*, gli autori affermano

...Solo attraverso la differenza e il disaccordo penetrano negli strati profondi della persona umana i loro opposti, e cioè la similitudine e l'intesa con gli altri... Per evitare che l'unanimità sia preconstituita in anticipo artificialmente non bisogna soffocare differenze né imbavagliare i conflitti, ma lasciarli sviluppare (trad. it., 1992, p. 112).

Si evita così anche il rischio che può comportare il *pensiero gruppale*, quando il confronto viene impedito o ostacolato per difendere il gruppo dal dissenso interno. I. L. Janis (1972) a tal proposito prende in esame alcune decisioni prese da un gruppo di esperti delegati dal governo degli Stati Uniti che si sono poi

dimostrate fallimentari (la guerra in Corea del 1950; il tentativo di invadere Cuba nel 1961); da un'analisi di vari documenti si poteva evincere la dominanza di un atteggiamento conformistico che aveva spinto tutti i partecipanti, persone di grande livello di competenza politica, a cercare a tutti i costi un accordo, evitando la manifestazione di conflitti interni.

In breve nell'apprendimento intersoggettivo si richiede di relativizzare il proprio punto di vista, confrontandolo con molti altri, di accettare quindi un confronto in funzione di un cambiamento, di valorizzare le differenze e non tentare di omologarle, di essere capace di ascoltare, di chiarire con un linguaggio appropriato il proprio punto di vista e di argomentarlo, infine di essere disponibile a *perdere qualcosa* del proprio pensiero.

Permettere quindi che il *conflitto* si manifesti richiede inoltre di articolare, spiegare, sistematizzare il proprio pensiero per renderlo comprensibile e sostenibile. Infine, elemento sicuramente non ininfluente, la presa di coscienza che l'obiettivo si raggiunge con i contributi diversi di tutti (la consapevolezza dell'*interdipendenza*), abitua l'individuo ad avere con l'Altro un rapporto di cooperazione, che gli permette di costruire una conoscenza condivisa.

Inoltre, il gruppo favorisce la capacità di confrontarsi, ascoltarsi e anche permettere all'*idea dell'altro* di interagire con le proprie in un rapporto dialettico e non dicotomico, accettando quindi l'ipotesi di un cambiamento. Diversi punti di vista e d'interpretazione della realtà, se visti e considerati non come *antagonisti* ma come possibili altre prospettive, permettono di superare letture stereotipiche della realtà. L'interazione, quando riesce quindi a trasformarsi in integrazione, forma una conoscenza critica, tesa cioè a relativizzare e non assolutizzare il proprio punto di vista, il che permette anche di negoziarlo con quello degli altri e di costruire insieme una conoscenza nuova in modo dinamico (Carugati 1997; Moscovici, Doise, 1991; Quaglino, Casagrande, Castellano, 1991).

Il motivo sotteso all'utilizzo di queste modalità didattiche è la consapevolezza che il percorso formativo degli studenti univer-

sitari si possa realizzare attraverso molteplici percorsi e interventi, e che vadano in esso sviluppate sia conoscenze sia modalità diverse per accedere alle stesse conoscenze. Inoltre queste modalità favoriscono la scoperta di aree di autonomia e spazi decisionali che normalmente vengono delegati al docente in un rapporto di dipendenza e di sottovalutazione delle proprie capacità e potenzialità.

Una conoscenza costruita in questo modo può aiutare gli studenti a sviluppare un *filtro critico* che possa facilitare una lettura della realtà e un'elaborazione degli stimoli sociali che superi le teorie di senso comune, ma in particolare capire come la realtà possa essere rappresentata, costruita e a volte deformata utilizzando strategie come ad esempio i pregiudizi, gli stereotipi e categorizzazioni.

Bibliografia

- Arfelli Galli A. (a cura di), *Didattica interattiva e formazione degli insegnanti*, Bologna, Clueb, 1997.
- Billing M. (1996), *Discutere e pensare. Un approccio retorico alla psicologia sociale*, trad. it. Milano, Raffaello Cortina, 1999.
- Bion W. R. (1961), *Esperienze nei gruppi*, trad. it., Roma, Armando, 1971.
- Farr R.M., Moscovici S. (1984), *Le rappresentazioni sociali*, trad. it., Bologna, il Mulino, 1989.
- Galli G. (a cura di), *Didattica universitaria e professione*, Roma-Padova, Antenore, 1976.
- Janis, I.L., *Victims of groupthink – A psychological study of foreign-policy decisions and fiascoes*, Boston, Houghton Mifflin, 1972.
- Lai, G., *Gruppi di apprendimento*, Torino, Boringhieri, 1973.
- Lewin, K. (1951), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, trad. it., Bologna, il Mulino, 1972.

- Lewin, K., Lippit, R., White, R. K., *Patterns of aggressive behaviour in experimentally created «social climate»*, «Journal of social Psychology», X, 1939, pp. 271-299.
- Monteil, J. M. (1985). *Dinamiche sociale et systems de formation*. Maurecourt: Editions Universitaires.
- Moscovici S. , Doise W. (1991), *Dissensi e consensi*, trad. it., Bologna, il Mulino, 1992.
- Mugny G., Carugati F. (a cura di), *Psicologia sociale dello sviluppo cognitivo*, Firenze, Giunti-Barbera, 1987.
- Nicolini P., Pojaghi B., *Sentimenti, pensieri e pregiudizi nella relazione interpersonale: il bambino e la conoscenza dell'Altro*, Milano, Franco Angeli 2000.
- Nicolini, P. Pojaghi, B. (a cura di). (2006) *Il rispetto dell'altro nella formazione e nell'insegnamento. Scritti in onore di Anna Arfelli Galli*. Macerata: eum.
- Pojaghi B., *Il piccolo gruppo come strumento di formazione*, in Arfelli Galli A. (a cura di), *Didattica interattiva e formazione degli insegnanti*, Bologna, Clueb, 1997.
- Pojaghi, B., *La formazione alla gestione degli spazi decisionali: un'esperienza di gruppo con studenti universitari*, in «AT», 37/XIX, 1999, pp. 56-65.
- Pojaghi, B., *Il gruppo come strumento di formazione complessa. Il farsi e il disfarsi delle idee*, Milano, Franco Angeli, 2000.
- Pojaghi, B., *Sperimentare la costruzione sociale della conoscenza nei piccoli gruppi*, in *Atti III Biennale internazionale della didattica universitaria*, Lecce, Pensa Multimedia, 2002, pp. 135-148.
- Pojaghi, B., Fermani, A., *La costruzione sociale della conoscenza nella didattica universitaria*, in B. Pojaghi, P. Nicolini (a cura di), *Il rispetto dell'altro nella formazione e nell'insegnamento. Scritti in onore di Anna Arfelli Galli*, Macerata, eum, 2006, pp. 43-62.
- Pojaghi, B., *Il gruppo di formazione*. In S. Porcu (a cura di), *Salute e malattia. Mutamento socio-culturale e trasformazioni organizzative dei servizi alla persona*, Milano, Franco Angeli, 2008, pp. 153-169.
- Pontecorvo C., *Discutere per ragionare: la costruzione della conoscenza come argomentazione*, «Rassegna di Psicologia», 1-2, 1985, pp. 23-45.
- Pontecorvo, C., Ajello A. M., Zuccheromaglio, C., *Discutendo si impara*, Roma, NIS, 1991.

- Quaglino, G.P., Casagrande, S. & Castellano, A., *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Milano, Raffaello Cortina, 1992.
- Quaglino, G.P., Cortese, C.G., *Gioco di squadra*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.
- Triandis, H.C., *Individualism and collectivism*, Boulder, C.O. Westview Press, 1995.
- Vygostkij, L. S. (1934), *Pensiero e linguaggio*, trad. it., Bari, Laterza 1990.

Lorella Giannandrea

Studiare in presenza – studiare a distanza

L'università di Macerata, storicamente attiva da molti anni nel campo dell'innovazione didattica e dell'integrazione tra didattica e nuove tecnologie, (Rossi e al., 2005) propone ogni anno servizi aggiuntivi e attività didattiche impartite on line.

Lo studente ha la possibilità, all'atto dell'iscrizione, ma anche in tempi successivi, di scegliere di frequentare i propri corsi utilizzando i supporti on line messi a disposizione dalle facoltà. La scelta di iscriversi in modalità on line comporta il pagamento di una tassa specifica destinata a coprire il costo del servizio erogato.

Lo studente “a distanza” ha a disposizione un ambiente di apprendimento on line, la piattaforma Olat, al quale accede inserendo username e password. In tale ambiente lo studente costruisce un proprio profilo personale e può visualizzare i profili degli altri studenti del corso, oltre che quelli dei docenti e dei tutor.



Biglietto da visita LORELLA GIANNANDREA

	Nome d'utente	Lgiannandrea1
	Nome	LORELLA
	Cognome	GIANNANDREA
	E-mail	rl.giannandrea@unimc.it
	Telefono ufficio	+39 0733 2365842
	Homepage	#http://docenti.unimc.it/docenti/lorella-giannandrea
	Istituzione	Università degli Studi di Macerata
	Testo personalizzato	8loggere non è ripetersi, ma dare una prova sempre nuova di un amore instancabile (D. Pennac, Come un romanzo)

Nell'ambiente lo studente ha anche una cartella personale in cui poter inserire i propri materiali, scrivere le proprie osservazioni, conservare materiali che ritiene significativi ed uno spazio

pubblico in cui può inserire documenti utili per la condivisione. All'interno dell'ambiente trovano spazio sia i materiali di studio (dispense predisposte dal docente, lezioni audio-video, link di approfondimento), sia attività individuali e di gruppo sviluppate attraverso gli strumenti più attuali della comunicazione on line (webforum, chat, wiki per la scrittura collaborativa e blogs, podcast).

Il principio ispiratore della didattica on line è infatti quello dell'attivazione dello studente, che non si limita a fruire passivamente i materiali messi a disposizione dal docente o a studiare in solitudine i testi, ma viene coinvolto in attività che richiedono una partecipazione attiva e riflessiva, spesso realizzate anche in gruppo. Lo studente a distanza, quindi non è semplicemente uno studente "non frequentante" che studia in solitudine i suoi testi e si prepara autonomamente per sostenere gli esami, ma al contrario è uno studente inserito in un gruppo di pari che condividono gli stessi interessi di studio e di preparazione degli esami e cercano di portare avanti delle attività utili a chiarire, approfondire, comprendere più approfonditamente i concetti oggetto dello studio e le nozioni necessarie a superare con successo le prove richieste.

Università degli Studi di Macerata

Pagina iniziale | Gruppi | Risorse didattiche | Amministrazione dei gruppi | Amministrazione degli utenti

Benvenuto/a a OLAT Configura pagina

Tutti i miei corsi

Corsi Che Insegno | Frequentati | Disponibili

2010_Archologia e siti archeologici_1st
 2010_Storia contemporanea_1st
 2010_Storia romana_1st
 2010/2011_IDIDATTICA DELLA FORMAZIONE
 2018 PSICOLOGIA SOCIALE (STUR)
 3D e mondi virtuali 2009
 Sono visibili 6 su 448

I miei insegnabili

Mostra tutti

Laboratorio di innovazione e apprendimento in rete 2010
 Metodologia e tecnica del gioco e animazione 2010
 Proprietà e valori 2010
 Supporto OLAT per tutor
 Tecnologie educative e apprendimento
 Tecnologie educative e apprendimento 2010

I miei gruppi

Mostra tutti

Gruppo di studio
 Gruppo di studio
 Gruppo di studio
 Gruppo con diritti
 Gruppo con diritti
 Gruppo con diritti

I miei appunti

Mostra tutti

Non ha creato alcun appunto

Oggi: 23 set 2011

29/09/11 21.00 - 22.00 Video conferenza Diritto Prose...

Nelle attività lo studente interagisce con il gruppo e con il tutor; esse sono infatti realizzate per facilitare un apprendimento dialogico e permettere un confronto fra pari.

Ogni insegnamento è strutturato in moduli e inizia con una prima pagina orientativa che contiene:

- il nome del docente e del tutor associato all'insegnamento, con i loro riferimenti e recapiti, e i loro orari di ricevimento;
- indicazioni relative all'impostazione del corso;
- riferimenti teorici e indicazioni su come impostare lo studio;
- presentazione video del corso realizzata dal docente.

Ogni insegnamento è strutturato in 3 o più moduli; ogni modulo consiste di:

- una pagina introduttiva in cui sono indicate le finalità dell'insegnamento ed elencati i contenuti;
- una serie di materiali che possono essere sia testuali, sia audio-video, sia indicazioni di testi pubblicati, sia link a pagine web; (è bene ricordare che questi materiali di supporto non sono forniti in sostituzione dei libri di testo, che rimangono fondamentali e il cui studio è necessario per la preparazione dell'esame);
- le attività; possono essere sia individuali (test di autoverifica, elaborazione di tesine e di relazioni), sia di grande gruppo (discussioni), sia di piccolo gruppo (progettazione, ricerche, relazioni, produzione di mappe, studi di caso, simulazioni); in tali attività sia il singolo che il gruppo sono supportati dal tutor. Per le attività sono disponibili appositi strumenti per la comunicazione che consentono il dibattito e il confronto fra studenti e docenti e permettono di creare una interazione educativa.

Anche le attività che prevedono la frequenza obbligatoria, come i laboratori e i tirocini indiretti, per i corsi di laurea che li prevedono, sono disponibili per gli studenti iscritti a distanza. All'interno dell'ambiente vengono proposte specifiche attività online che hanno una scansione temporale fissa e che prevedono lo svolgimento obbligatorio, nei tempi, delle attività previste.

In questo caso la partecipazione è monitorata strettamente per permettere di assolvere l'obbligo di frequenza previsto dal corso stesso. Nel caso delle discipline la cui frequenza non è obbligatoria, invece, lo svolgimento delle attività è facoltativo, e la presenza di attività on line viene riconosciuta dal docente come una attività aggiuntiva svolta per la preparazione dell'esame. A seconda della disciplina e sulla base delle indicazioni fornite dal docente e dal tutor, lo svolgimento della attività può essere volto a migliorare la qualità della preparazione, o permettere di acquisire crediti per l'esame.

Durante ogni percorso didattico si costruiscono molti artefatti, alcuni individuali, altri multi mentali. Le tipologie sono infinite: relazioni, saggi, descrizioni di progetti, argomentazioni, trattati, diari di lavoro, osservazioni o riflessioni su un percorso. La grande quantità di scritture disponibili, la memorizzazione delle interazioni testuali, favorisce la possibilità di costruire nuovi documenti, annotando gli stessi e riutilizzando frammenti esistenti. Diviene essenziale la presenza di strumenti per produrre artefatti, sia testuali, sia multimediali, che consentano di annotare, taggare, selezionare, esportare, connettere e rieditare frammenti significativi, per l'aggregazione di un nuovo artefatto. La diversa modalità di fruizione e di costruzione dei materiali costruisce un nuovo atteggiamento nei confronti del sapere, che lascia lo studente libero di ricostruire percorsi di senso, gettare legami tra concetti, artefatti e discipline, ricostruire itinerari personalizzati.

Periodicamente i docenti e i tutor organizzano degli incontri in videoconferenza per la presentazione di aspetti particolarmente rilevanti del programma o per impostare sessioni dialogiche di domanda/risposta su tematiche percepite come significative dai corsisti e dal docente. La piattaforma mette a disposizione uno spazio per la chat audio-video che consente l'interazione diretta in modalità sincrona, e allo stesso tempo permette la condivisione di documenti e materiali su cui riflettere e discutere. Gli incontri svolti in chat possono essere registrati e resi disponibili anche per i corsisti non presenti al momento della discussione.

Le attività didattiche erogate in modalità a distanza, quindi si configurano come delle vere e proprie azioni di supporto allo studente e alla didattica della disciplina. L'esame finale di ciascuna disciplina è svolto insieme agli studenti che frequentano il corso in presenza, senza distinzione di programmi o di modalità di svolgimento.

Dal punto di vista didattico i dispositivi presentati all'interno dell'ambiente on line possono essere classificati in tre grandi categorie che rispondono a differenti finalità pedagogico/didattiche:

1. dispositivi per attività finalizzate all'istruzione e all'addestramento
2. dispositivi per attività di tipo collaborativo
3. dispositivi per promuovere la riflessione e l'autovalutazione.



Rossi, 2009

Nell'ambiente trovano quindi spazio i lavori di tutti gli attori del percorso di apprendimento, docenti, tutor e studenti. Da un lato, infatti, l'ambiente reifica il percorso progettato dal docente, che viene esplicitato e visualizzato attraverso la struttura stessa

del corso. Grazie alla visualizzazione si esplicita una funzione di orientamento nei confronti degli studenti fruitori del corso, accanto ad una rappresentazione epistemologica del territorio disciplinare che il corso intende mappare.

Il LMS, attraverso la struttura delle pagine e dei corsi, orienta la costruzione e rende possibile la visualizzazione, la validazione e l'eventuale modifica del percorso progettato. In questo modo l'ambiente stesso favorisce il processo di riflessione, perché media la relazione tra docente, studente e disciplina assumendo un ruolo non di semplice canale comunicativo, ma di aggregatore di materiali e significati.

Questo ruolo di mediazione svolto dall'ambiente di apprendimento on line si esplicita in tre funzioni: l'**aggregazione**, i **riattraversamenti** e la **riflessione**.

La prima funzione didattica dell'ambiente è quella di **aggregare** oggetti esterni e interni ai moduli e in tal modo costruire il senso globale del percorso formativo. Aggregare ha anche il senso di costruire ponti tra formale, informale e non formale, come precedentemente descritto. Gli strumenti che aggregano sono anche quelli che garantiscano la navigazione e la fruizione del sistema stesso. La funzione di aggregazione, si basa sia su strumenti predisposti dal docente nella progettazione iniziale, sia su reti che si strutturano in itinere, grazie alla capacità del sistema di trasformarsi e adattarsi alle nuove esigenze.

In tal senso l'ambiente è un mondo, ovvero una struttura che connette, secondo una finalità specifica, materiali e attività, ma è anche capace di aggregare in itinere e creare narrazioni, in questo senso è anche uno spazio che permette di costruire mondi.

Il riattraversamento è permesso da due processi: il primo è favorito dalla presenza di materiali ridondanti, il secondo da processi diacronici memorizzati nel sistema. Spesso per un unico tema si hanno differenti materiali che espongono contenuti analoghi con differenti media, o che affrontano da prospettive differenti gli stessi contenuti. Questa ridondanza consente allo studente di ripercorrere in maniera personalizzata e pluriprospettica il proprio itinerario di esplorazione della disciplina, affron-

tando gli argomenti proposti in tempi successivi e a diversi livelli di profondità.

La disponibilità immediata e contemporanea di scritture prodotte dallo studente accanto ai materiali forniti dal docente garantisce nel momento dello studio la visualizzazione del percorso e una visione integrata ed ecologica del processo, mentre nella fase successiva, di riflessione per la preparazione dell'esame, permette il riattraversamento dei processi e dei contenuti ad un livello differente, allo scopo di apprezzare la tessitura (Salomon, 2000) prodotta e di riannodare i vari fili del discorso.

Queste operazioni di riconoscimento e rielaborazione sono favorite anche dalla presenza del gruppo di lavoro, che condivide esperienze e conoscenze e collabora nello svolgimento delle attività proposte.

Tutor e docenti, gli altri attori della sceneggiatura della didattica on line partecipano in maniera attiva non solamente nella fase di progettazione, ma anche nel successivo sviluppo del corso e delle attività supportando su richiesta lo studio dei corsisti.

La figura del tutor on line è molto importante nell'economia complessiva dei percorsi a distanza. Lo studente che sceglie i servizi on line è supportato da un tutor, per ogni insegnamento, laboratorio, tirocinio, stage. I tutor sono raggiungibili sia in modo asincrono (e-mail, forum), sia in modo sincrono via telefono o chat audio video in precise fasce orarie di ricevimento. Per tutte le richieste e le necessità di tipo organizzativo e tecnico è possibile rivolgersi al CELFI Centro di Ateneo per l'e-learning e la formazione integrata- via email celfi@unimc.it.

Bibliografia

Rossi P.G., Tasso C., Alessandri G., Giannandrea L., Bentivoglio C.A. (2005) *Formazione on-line all'università degli studi di Macerata. L'ambiente di apprendimento*, reperibile on line in http://www.wbt.it/index.php?risorsa=univ_macerata.

Rossi P.G., *Tecnologie e costruzione di mondi*, Armando, Roma, 2009.

Salmon, G., *E-moderating: the key to teaching and learning online*, London, Taylor and Francis, 2000.

Patrizia Magnoler

L'autovalutazione del proprio percorso formativo

La sostituzione della definizione “società dell’informazione”, con “società della conoscenza” mostra un’attenzione particolare ai soggetti e ai processi di costruzione e diffusione della conoscenza. Conoscere significa poter entrare in un mondo di significati e di pratiche consentendo così una partecipazione attiva, consapevole, orientata alla produzione di un bene collettivo che possa permettere un avanzamento qualitativo e quantitativo del patrimonio conoscitivo. Le figure centrali di questa società sono quindi il soggetto e la comunità, in continua interazione fra loro per proporre, rivisitare criticamente, contestualizzare processi e indurre progressivi mutamenti nella gestione individuale e collettiva di quanto prodotto nelle singole situazioni, nelle organizzazioni. L’expertise di ciascuno diviene la reale moneta di scambio, il capitale che ciascuno può spendere in un contesto economico e culturale caratterizzato dalla mutabilità dei contesti lavorativi, dallo spostamento continuo delle persone da un lavoro ad un altro, in posti anche geograficamente lontani e, sempre più spesso, culturalmente diversi. Se fino ad un decennio fa era l’affiliazione all’azienda e la permanenza in essa che determinava, attraverso un accumulo di esperienza in contesto, l’importanza dell’individuo e ne consentiva l’avanzamento di carriera, oggi sempre più la competenza è associata alla capacità soggettiva di attraversare situazioni e contesti diversi dando prova di saper costruire un dialogo tra professionista e situazione, sempre unica e diversa, che richiede quindi il disporre di una molteplicità di modelli di

azione da curvare ed innovare secondo lo specifico contesto. È la persona che attraversa le diverse aziende, proponendosi con la propria professionalità, consapevole delle potenzialità sviluppate e dei limiti ancor presenti, attenta e disponibile e ricostruire costantemente conoscenze necessarie alla competenza.

Si è spesso affermato che nella complessità attuale è necessario focalizzarsi su un campo particolare per costruire una specializzazione, ma è altrettanto indispensabile riuscire a porre la specializzazione in rapporto ad un panorama più globale. Ogni particolare assume un senso proprio alla luce del generale e viceversa, e questo comporta, per l'individuo, la costruzione di un equilibrio tra particolare e globale, tra conoscenze universali e di settore.

Competenza ed esperienza

Un termine che ormai ricorre costantemente nei documenti europei e in tutta la letteratura che si occupa dell'istruzione e della formazione, è *competenza*. Accade, in alcuni casi, che talune parole rimangano immutate pur andando a significare costrutti diversi in periodi storici e culturali differenti. Competenza è stato riferito quindi sia ad attitudini innate, a comportamenti visibili, a disposizioni interne, a performance. Accanto a competenza, sono stati posti altri termini e locuzioni: trasferibilità, transfer, saper fare, saper essere, mobilitare, orchestrare schemi; la si è anche classificata in *trasversale* e *specificata* sollevando un dibattito a livello di ricercatori nel campo delle scienze dell'educazione ed economico.

All'interno di una siffatta molteplicità di prospettive e relative definizioni, si ritiene che l'uso del concetto di *mobilitazione* da parte di Perrenoud (2002), possa fornire un quadro interessante, per l'attenzione che pone al processo di interazione fra individuo e contesto, evidenziando la dimensione generativa e non applicativa della competenza.

Mobilizzare non è soltanto 'utilizzare' o 'applicare', ma anche adattare, differenziare, integrare, generalizzare o specificare, combinare, orchestrare,

coordinare, in breve, condurre un insieme di operazioni mentali complesse che, connettendole alle situazioni, trasformano le conoscenze piuttosto che limitarsi a spostarle e trasferirle.....La metafora della mobilitazione esprime il fatto che le operazioni mentali sono sempre il prodotto di un incontro, di un'interazione, spesso complessa, tra la situazione e le strutture anteriori del soggetto (Perrenoud, 2002, p.23).

La persona competente è quella che sa far fronte a situazioni complesse o risolvere dei problemi mettendo in opera le sue conoscenze e il suo saper fare e saper essere. Come sostiene Damiano (2009), si è competenti e la competenza è data da un atteggiamento, da un modo di approcciarsi al mondo e di affrontare gli ostacoli. Al plurale, nell'abito europeo, avere delle competenze significa possedere delle caratteristiche personali (conoscenze, abilità, attitudini) che conducono ad un risultato positivo adattandosi ad una situazione in un ambiente dato, operando in autonomia e con responsabilità.

Proprio la competenza è visibile solo a posteriori. L'azione è lo spazio-tempo nel quale si costruisce e, al tempo stesso, essa si manifesta. Non si tratta di possedere modelli di azione per applicarli, ma di possederli per reinterpretarli, nella direzione di un agire professionale che vede la situazione sempre e comunque come unica (Schon, 1993), pur appartenendo ad una famiglia di situazioni caratterizzate da un medesimo focus. Ma proprio perché la competenza è sempre e comunque contestualizzata, diversi autori (Rey, 2003; Ajello, 2002) evidenziano la criticità della classificazione tra competenze *trasversali* e competenze *specifiche*.

Le politiche comuni europee, nonché gli enti di formazione italiani (dal MPI all'ISFOL), non esitano ad utilizzare il termine *trasversale* per riferirsi ad una molteplicità di azioni che fanno riferimento ad una capacità soggettiva di utilizzare conoscenze, abilità sorrette da atteggiamenti e concezioni, per affrontare compiti complessi che abbiano caratteristiche e obiettivi simili. Ecco quindi che nei documenti appaiono sempre più competenze relazionali e di lavoro in gruppo, relative all'apprendere lungo l'arco della vita, progettuali, comunicative, riflessive. La rifles-

sione, quale processo che porta ad una rivisitazione dell'esperienza (Kolb, 1984; Dewey, 1961, Le Boterf, 2008) per renderla oggetto di studio e patrimonio personale dal quale attingere anche per la progressiva costruzione identitaria, è mirata a tradurre il "fare esperienza" in un "avere esperienza" (Jedlowsky, 2004), quindi ad un appropriarsi del vissuto per renderlo patrimonio modellizzato e depositato nella memoria, pronto ad essere recuperato in qualsiasi situazione che ne richieda l'uso. Recentemente Pastré (2011) ha sviluppato l'idea di un vissuto che si trasforma esperienza nel momento in cui viene sottoposto ad indagine per assegnargli un senso. Una particolare importanza va attribuita agli eventi che hanno determinato dei cambiamenti e proprio per questo debbono essere posti quali oggetti di indagine riflessiva per individuare l'intrigo (Ricoeur, 2004) che si manifesta tra variabili e relazioni fra le stesse.

Alcuni elementi emergono da questo brevissimo quadro introduttivo. L'individuo che vive nell'attuale complessità culturale ed economica deve impegnarsi in un processo costante di sviluppo di consapevolezza sul proprio evolversi attraverso le situazioni, e da questo vissuto, divenuto esperienza, trarre indicazioni per un progettualità personale e professionale che permetta di mettere in sinergia apprendimenti conseguiti in ambienti formali, non formali e informali. Sarà questo un processo continuo che permetterà di dar vita ad una identity personale che andrà a trasformarsi, nel momento dell'impiego in una o più professioni, in una *work identity* (Illeris, 2004), arricchita di tutte quelle dimensioni che appartengono sia all'attività lavorativa che extralavorativa, familiare, sociale.

La competenza e la sua valutazione a livello europeo

La competenza si alimenta di ogni momento della vita, purché quest'ultimo venga sottoposto ad indagine e a ricostruzione consapevole. Gli apprendimenti che si vanno a definire in molteplici situazioni hanno quindi pari valore e interesse, costituiscono una base, a partire dalla quale, si progetta un passo futuro.

La comunità europea ha recepito pienamente l'unitarietà della persona e dei suoi apprendimenti in momenti e contesti plurimi, ricercando forme di valutazione che valorizzino soprattutto ciò che realmente il soggetto sa fare in determinate situazioni problematiche. Alcuni esempi sono il VAE, L'EQF e il Bilan de compétences.

VAE: Validation des Acquis de l'Expérience

La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) è un'esperienza francese che ha avuto inizio nel 1985 che si è sviluppata con l'obiettivo di creare un diritto individuale ad ottenere un titolo di diploma sulla base della pratica professionale, e non più solamente come conseguenza di un percorso formativo di tipo formale (scuola, università o centri riconosciuti). Se fino al 2002 era possibile avere solo un riconoscimento parziale del titolo, successivamente vi è stato un ammodernamento della legge che ha ampliato la possibilità di riconoscimento fino al titolo completo. La parità tra conoscenze derivate dagli studi e conoscenze costruite nel rapporto teoria-pratica viene sancita anche dalla tipologia di esperti e docenti che compongono la commissione esaminatrice, in parte docenti, per almeno un terzo professionisti del settore specifico per il quale il candidato chiede la validazione. Si trasforma di fatto il rapporto con le diverse tipologie di sapere: lo studio e l'azione vengono riconosciuti come modalità equivalenti di accedere alla conoscenza. Il VAE è caratterizzato dall'intenzione volontaria del soggetto di recuperare il proprio percorso formativo, nella sua totalità, per farlo riconoscere socialmente attraverso la certificazione di titoli aggiuntivi, in una prospettiva di continua riqualificazione. È sempre il soggetto che ricostruisce la propria storia, con l'aiuto di un accompagnatore specializzato, allo scopo di giungere alla determinazione della qualità delle proprie competenze. Starà a lui argomentare e dimostrare quanto ha rielaborato in termini di conoscenza a partire dall'azione sul campo.

EQF: European Qualification Framework

L'EQF è un sistema comune europeo di riferimento che ha lo scopo di collegare fra loro i sistemi e i quadri nazionali delle qualifiche di paesi diversi. Si tratta di un dispositivo di traduzione utile a renderle più comprensibili anche a studenti e lavoratori che intendono spostarsi da un paese all'altro e/o a cambiare lavoro. La comunità europea opera quindi nella direzione della costruzione di un quadro comune di riferimento che renda trasparenti e comprensibili i risultati di apprendimento finali in ciascuna qualifica. Gli *outcomes learning* sono organizzati su otto livelli e ciascuno di essi è caratterizzato da conoscenze, abilità e competenze interpretate come un saper affrontare compiti sempre diversi manifestando anche un atteggiamento, un essere competenti in situazione. Anche il termine *qualifica* va ripreso nell'ottica comunitaria: non più solo semplice riconoscimento di un saper fare, ma risultato formale di un processo di valutazione e validazione dei risultati di apprendimento conseguiti da una persona.

Gli scopi della trasparenza delle qualifiche sono diversi:

- consentire ai cittadini dell'UE di muoversi all'interno e tra sistemi complessi della formazione e del lavoro, vedendo riconosciuti gli esiti di apprendimento conseguiti in un contesto più ampio di quello locale e nazionale;
- fornire alle associazioni/organizzazioni settoriali un quadro che permetta loro di identificare connessioni, sinergie e sovrapposizioni tra le diverse offerte di formazione,
- offrire anche un supporto ad autorità, istituzioni e agenzie di istruzione e formazione per posizionare le loro offerte formative in uno schema di riferimento di valenza europea.

Le Bilan de Compétences

Un particolare dispositivo che vede l'attivazione del soggetto quale protagonista della presa in carico del proprio percorso in vista di una progettazione personale, è il Bilan di compétences.

Nato in Canada ma diffusosi prevalentemente in Francia a partire dagli anni novanta, vede una sua maggiore definizione in termini di 'tempi necessari' e di processo. Si tratta di un dispositivo che viene messo a disposizione di persone che vogliono conoscere meglio le proprie competenze e prendere in carico la propria evoluzione professionale, definirne i mezzi e le tappe per raggiungere obiettivi. L'idea che sorregge questo dispositivo è quella di coinvolgere il soggetto nella ridefinizione della propria storia professionale in vista di una decisione che permetta di migliorare il personale livello di competenze attraverso la formazione, percorsi di studio o stage.

Il bilancio persegue tre obiettivi: elaborare una strategia di azione a partire dalla ricostruzione della storia personale-professionale, accompagnare la mobilità, definire percorsi di formazione per sviluppare ulteriori competenze. Si completa in circa 20-24 ore e con tre fasi: la prima è dedicata all'individuazione della domanda, ovvero del bisogno e delle aspettative del soggetto; la seconda è focalizzata sull'analisi degli *acquis* che parte dai dati autobiografici cercando di individuare le capacità di apprendimento, di verbalizzazione e comunicazione, di ragionamento, conoscenze generali e competenze professionali. Accanto a ciò vanno descritti anche gli interessi professionali, la motivazione, il senso di competenza, la stima di sé. La terza parte è costituita dall'elaborazione del documento di sintesi che contiene una descrizione delle competenze e del progetto messo in atto fino a quel punto, nonché le direzioni possibili di sviluppo. Vi è anche la produzione di un portfolio, strumento necessario a raccogliere e riorganizzare, in vista di una lettura diacronica, le testimonianze di un processo di evolutivo professionale. Entrambi questi documenti sono di esclusiva proprietà del soggetto.

Il Bilan ha tre valenze:

- orientativa in quanto tende alla definizione di un progetto professionale e formativo,
- formativa in quanto si connota come azione di cambiamento e sviluppo del soggetto sia relativamente alla valorizzazione dell'esperienza professionale, sia alla conoscenza di sé,

- come riconoscimento personale e sociale delle esperienze di lavoro e di vita della persona.

Nel 2005 la pratica del bilancio, diffusa a livello europeo, viene regolata e supervisionata dalla Federazione Europea dei Centri di Bilancio e di Orientamento Professionale (FECBOP).

Elementi comuni e diversità

I dispositivi precedentemente illustrati mostrano un intento comune che fa riferimento alla connessione tra teoria e pratica, quindi alla valorizzazione di un sapere che sia connaturato all'azione competente e alla forte valorizzazione della volontarietà soggettiva nel controllare, progettare e cercare la validazione del proprio percorso formativo. Se per VAE ed EQF vi è anche un obiettivo di riconoscimento di crediti e di titoli, nel caso del Bilan di compétences lo scopo principale è di permettere alla persona di delineare e divenire autore del proprio progetto personale e professionale, pervenendo ad una documentazione di cui sarà l'unico proprietario e gestore, da condividere solo e se voluto dal soggetto stesso. Le similitudini invece risiedono nel fatto che in tutti e tre i casi il candidato si sforza di 'inventariare' le proprie competenze e di posizzarle rispetto al proprio livello di padronanza aumentando così il sentimento di sicurezza. Anche negli strumenti utilizzati si notano delle affinità: nel VAE e nel Bilancio di competenze la storia professionale viene ricostruita attraverso forme scritte, di narrazione, anche con accompagnamento di un esperto. È una modalità fortemente presente in diverse prospettive di tipo autobiografico per la formazione degli adulti, che attivano una rivisitazione e una assegnazione di senso al proprio vissuto (Demetrio, 1997; Bruner, 1992; Cifali, 2007).

Quale autovalutazione per lo studente

La forte instabilità e il mutamento repentino a livello economico e culturale, con relativi problemi di occupazione diffusi

a livello globale, chiede alla formazione universitaria di essere come un tempo in cui maturare non solo conoscenze di settore, ma anche un ulteriore livello di riflessione sull'uso delle conoscenze stesse, sulla loro relazione in funzione della risoluzione di problemi, con una costante ricerca delle funzioni, connesse a ruoli e figure professionali, che ne richiedano l'utilizzo contestualizzato e flessibile. Diviene perciò importante, per coloro che si accingono a selezionare un percorso formativo, costruire una sorta di portfolio del proprio percorso nel quale documentare scelte, attitudini, risultati conseguiti, problemi e aspirazioni professionali e personali.

Il portfolio (o e-portfolio), quale strumento che sostanzia la capacità soggettiva di organizzare e dare senso alle proprie esperienze facilitando un progressivo riconoscimento della propria storia, può essere composto da diverse parti, tutte comunque gestite dallo studente, unico e reale destinatario, nel caso in cui la sua funzione sia limitata ad un auto-monitoraggio ed all'autovalutazione. I passaggi interessanti potrebbero essere costituiti da

1. una rivisitazione del proprio percorso scolastico non solo dal punto di vista delle scelte e dei risultati, ma soprattutto dei vissuti e delle potenzialità che hanno trovato modo di esprimersi o che si sono presentate progressivamente, suggerendo al soggetto nuove piste motivanti per la propria crescita culturale e personale;
2. una esplicitazione delle motivazioni pro e contro determinate opportunità formative nell'ambito universitario. Talvolta le scelte nascono da aspirazioni e interessi coltivati fin dall'infanzia, ma in altri casi la scelta si presenta difficile, incerta, in qualche caso anche giocata su fronti completamente opposti in termini di tipologia di studi. Si tratta quindi di effettuare un sforzo di chiarimento rispetto a se stessi, ponendo in relazione la motivazione ma anche l'analisi della propria capacità di studio, la volizione del compito, i possibili sbocchi professionali e la disponibilità ad impegnarsi in una formazione permanente, necessaria per tutti, si potrebbe anche dire requisito indispensabile, per far fronte ad un repentino cambiamento.

Scegliere non è solo il risultato di un processo di individuazione immediata, ma l'esito di un complesso intreccio di relazioni fra fattori che va analizzato cercando di stabilire connessioni, eventuali causazioni, operando in termine di esclusione oltre che di selezione. Tutto ciò è possibile solo con una attenzione a sé e al contesto, ad un'immagine esistente del sé e a quella di un sé possibile e desiderato;

3. una volta intrapresa la scelta, il percorso deve essere monitorato e riprogettato in funzione degli eventi e degli esiti. Vanno quindi posti in evidenza i risultati non solo in termini di esami superati, ma anche di rete di conoscenze che ogni programma studiato contribuisce a creare. L'apprendimento significativo trasforma fattivamente e in modo persistente le reti concettuali dell'individuo, fornisce nuove prospettive o punti di vista con i quali guardare ai problemi che emergono nel reale. Non si tratta quindi di operare in un'ottica sommatoria di esami, ma integrativa, fortemente orientata a creare un senso fra le conoscenze;
4. oltre ai risultati, proprio per comprenderne, almeno in parte la natura ed eventuali cause, è importante contestualizzarli all'interno di un processo in cui i tempi di studio e le modalità vengano descritte e analizzate. Lo studente esperto attiva diverse strategie di studio in rapporto alla tipologia di prova da superare, alle richieste del docente, alla disciplina, ai tempi disponibili, ai risultati attesi. La consapevolezza si costruisce progressivamente analizzando in modo puntuale e intenzionale, le azioni e le loro implicazioni. Solo in questo modo i vissuti possono diventare esperienza e costituire un patrimonio disponibile per successive sfide e attività.

Lo studente che è in grado di operare nella direzione della progressiva analisi del proprio modo di operare, pone una buona premessa per un agire futuro in termini di professionalità. L'affidabilità, la competenza specifica, nonché relazionale e progettuale, sono la premessa ineludibile per la ricerca di una attività lavorativa che sempre più selezionerà la preparazione, accanto all'autonomia e alla responsabilità, anche in una visione etica da

rifondare per una società civile, democratica e basata sulla reciproca affidabilità.

Bibliografia

- Ajello, A. M., *Apprendimento e competenza. Un nodo attuale*, in <http://www.edscuola.it/archivio/antologia/scuolacitta/ajello.pdf>, verificato il 2 luglio 2011.
- Ajello, A. M., *Valutare le competenze informali. Il portfolio digitale*, Roma, Carocci, 2007.
- Bruner, J., *La ricerca del significato*, Torino, Boringhieri, 1992.
- Cifali, M., André, A., *Écrire l'expérience*, Paris, PUF, 2007.
- Demetrio, D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina, 1997.
- Dewey, J., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1961.
- Grimaldi, A., *Il documento ISFOL sul bilancio di competenze/1*, in «Professionalità», 108, aprile-giugno 2010, Anno XXX, Brescia, La Scuola, p.17-26.
- Illeris, K., *Learning in working life*, Roskilde, Roskilde University Press, 2004.
- Jedlowski, P., *Il sapere dell'esperienza*, Milano, Il Saggiatore, 1994.
- Kolb, D.A., *The experiential learning*, Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice-Hall, 1984.
- Le Boterf, G., *Repenser la compétence*, Paris, Edition d'Organisation, 2008.
- Lemoine, C., *Se former au bilan de compétences*, Paris, DUNOD, 2009.
- Pastré, P., *La didactique professionnelle*, Paris, PUF, 2011.
- Perrenoud, P., *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 1996, trad. it *Dieci nuove competenze per insegnare*, Roma, Anicia, 2002.
- Rey, B., *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996, trad. it. *Ripensare le competenze trasversali*, Milano, Franco Angeli, 2003.
- Ricoeur, P., *Percorsi del riconoscimento*, Milano, Raffaello Cortina, 2004.

Schön, D.A., *The Reflexive Practitioner*, New York, Basic Books Inc., 1983, trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Edizioni Dedalo, 1993.

Zaggia, C., *La validazione degli acquis dell'esperienza*, in «Professionalità», 106, ottobre-dicembre 2009, Anno XXIX, Brescia, La Scuola, p.71-74.

Giovanna Bianco

Da o verso una professione futura

“Ciò che è fuori è anche dentro; e ciò che non è dentro non è da nessuna parte. Per questo viaggiare non serve. Se uno non ha niente dentro, non troverà mai niente fuori. È inutile andare a cercare nel mondo quel che non si riesce a trovare dentro di sé”.

Mi sentii colpito. Aveva ragione.

(Tiziano Terzani, *Un altro giro di giostra*)

Quando a te si apriranno tante strade e non saprai quale scegliere, non imboccarne una a caso, ma siediti e aspetta. Respira con la profondità fiduciosa con cui hai respirato il giorno in cui sei venuto al mondo, non farti distrarre da nulla, aspetta e aspetta ancora, resta in silenzio ed ascolta il tuo cuore. E quando ti parla, alzati e vai dove lui ti porta.

(Susanna Tamaro, *Va' dove ti porta il cuore*)

La scelta universitaria mette sulla scena diverse dimensioni di tempo e di spazio, interne ed esterne; la rappresentazione di se stessi nel “qui e ora” e nel “lì e allora”; i sentimenti di speranza e quelli di paura; l'immagine ideale di sé e i timori circa la propria adeguatezza ed efficienza.

Si sceglie perché si ha già un piano, un progetto di sé, o perché è attraverso la scelta che si costruisce tale percorso.

Si sceglie in continuità col passato o facendo un gesto di rottura e di stacco radicale dalle scelte compiute fino a questo momento.

Si sceglie un percorso di studi o un'esperienza di vita.

Si sceglie se stessi o si è scelti dalla famiglia, dagli amici, dagli insegnanti.

Si sceglie “venendo da” una professione o “andando verso”.

Questi interrogativi e altri sorgono nel momento in cui si incontrano gli studenti delle scuole superiori durante gli interventi di orientamento, quando, molto spesso (forse troppo) alla domanda “cosa desiderate fare nel vostro futuro”, “avete sogni nel cassetto da realizzare” viene risposto con un cenno rattristato delle spalle o con degli occhi che guardano senza meta ... quando i media passano gli slogan “ci hanno rubato il futuro”...

Ma è possibile rubare qualcosa solo a chi la possiede...

Allora forse può essere utile iniziare questa riflessione sul proprio percorso di scelta e di studio partendo dal concetto di professionalità e dal contributo che l'università può dare al suo sviluppo.

Il mercato del lavoro da una parte richiede professionalità del tutto innovative, dall'altra valorizza abilità e professionalità consolidate e di antica tradizione; sempre meno si configura in rapporti di lavoro di dipendenza, ma sempre più con caratteristiche di provvisorietà e di temporalità determinate, necessarie per essere in grado di adeguarsi, in tempi rapidi e a costi competitivi, alla produzione di nuovi servizi e/o prodotti richiesti dai consumatori o dalle imprese maggiori.

In questo panorama intervengono, di conseguenza, delle modificazioni anche sulla concezione della professionalità che da visione rigorosa di mansioni e funzioni ordinate in modo gerarchico, che difficilmente si adattano ai cambiamenti spesso tempestivi che oggi richiede la produzione, diventa flessibilità, conoscenze e competenze intellettuali e culturali; prontezza ad apprendere in azienda e valorizzazione delle conoscenze e delle esperienze; disponibilità al cambiamento e assunzione di responsabilità; creatività e amore per il rischio.

Per realizzare questo un tipo di professionalità facilmente “scomponibile”, “modulare” ai lavoratori viene richiesto, nello stesso tempo, di essere dotati di una forte autonomia per gestire processi innovativi e di essere intercambiabili, secondo le esigenze che si presentano alle aziende. Si richiede prontezza per individuare in tempi brevi, spesso brevissimi, i problemi e le soluzioni

coerenti; si sollecita l'abitudine a fronteggiare il nuovo; si esige controllo nella gestione di imprevisti, capacità ad assumere decisioni, perizia e lucidità nel gestirle.

Se ciò vale a livello operativo, quindi all'interno di una unità produttiva, vale, a maggior ragione, a livello formativo. Un'attività formativa che intende dare delle risposte alle esigenze presenti sul mercato del lavoro, dovrà tenere conto di percorsi formativi articolati in "segmenti componibili" che, tenuti insieme, formino un lavoratore in grado di rispondere ai bisogni emergenti dal mercato stesso.

Contemporaneamente, tuttavia, dovranno permettere una eventuale rapida riqualificazione, con l'aggregazione di nuove competenze. Quindi, più che di un profilo professionale, appare più opportuno parlare di "modularità formativa" che favorisca processi di aggregazione di competenze volte a migliorare le prestazioni professionali di chi le possiede e/o a disporre il soggetto a dei cambiamenti che non smuovano dalle fondamenta le professionalità acquisite, costringendo il lavoratore a tempi lunghi e a riqualificazioni devastanti, ma rendano le competenze acquisite utilizzabili in breve tempo.

Seguendo questo filone di pensiero, l'ISFOL, propone una suddivisione delle competenze in tre macro categorie "componibili":

Competenze di base

quelle ritenute fondamentali per l'occupabilità delle persone e per garantire il diritto alla formazione come diritto di cittadinanza. Costituiscono il "sapere minimo", sostanzialmente indipendente dai processi operativi concreti nei quali il soggetto è impegnato nell'esercizio del suo lavoro. Rientrano in questo macro settore le conoscenze che provengono dalla frequenza di un istituto di istruzione almeno fino all'obbligo scolastico; la conoscenza e l'uso delle strumentazioni informatiche, almeno a livello base; la comunicazione elementare in una lingua straniera (preferibilmente l'inglese); la conoscenza e la pratica di comportamenti legati alla sicurezza sul lavoro; la conoscenza dei propri diritti di cittadino e di lavoratore.

Competenze trasversali

non sono connesse specificatamente ad una determinata attività o posizione lavorativa, ma entrano in gioco nelle diverse situazioni. Da queste dipende la possibilità degli individui di esprimere comportamenti professionali “abili” o “esperti”. Sono competenze legate alla capacità di comunicazione, alla capacità di diagnosi, di prendere decisioni, di problem solving. Sono cruciali ai fini della trasferibilità delle competenze da un ambito professionale all’altro. Si tratta, quindi, di analizzare le caratteristiche non già del lavoro in sé, quanto piuttosto del comportamento lavorativo degli individui e delle variabili in grado di influire significativamente sulle sue azioni. Le competenze trasversali rappresentano degli aspetti fondamentali per uno sviluppo dell’identità professionale, anche se spesso, nelle attività formative, sono considerate come secondarie. Lo sviluppo delle competenze trasversali dovrebbe essere compito “istituzionale” permanente per tutti i sistemi formativi, perché si tratta di una dimensione direttamente “produttiva”, specifica, magari caratterizzata da una sorta di specificità dell’aspecifico. Questo tipo di competenza costituisce una sorta di presidio delle proprie prestazioni lavorative. Non sfugge che questa impostazione è volta a favorire e valorizzare le risorse della persona: sia le competenze di base che quelle trasversali sono comunque “trasferibili” e “utilizzabili” in diversi contesti lavorativi; le sole competenze tecnico-professionali sono specificamente applicabili a un precisa operatività.

Competenze tecnico professionali

la competenza professionale è caratterizzata da due dimensioni fondamentali: quella individuale: le caratteristiche dell’individuo si riflettono sul suo comportamento lavorativo; quella contestualizzata: l’ambito entro cui si esplicano i comportamenti lavorativi. Le competenze tecnico-professionali sono costituite dalle conoscenze (“i saperi”) e dalle tecniche operative specifiche di una certa attività professionale, che il soggetto deve presidiare per agire con “abilità”. Si tratta di analizzare le concrete attività operative connesse a determinati processi lavorativi, attraverso un’appropriata metodologia di “analisi del lavoro” che sia in

grado di leggere le attività e di ricostruire il quadro delle competenze presenti nelle stesse attività operative.

Nel testo pubblicato a cura dell'ISFOL per la progettazione di interventi formativi nell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (I.F.T.S.) compare la seguente riflessione sul concetto di competenza professionale: “competenze professionali come l'insieme di saperi tecnici, ossia di saperi legati ad una determinata attività professionale, di capacità di azione, cioè di conoscenze procedurali, capacità di risolvere creativamente e autonomamente le situazioni di lavoro non prevedibili e poco strutturate, e di capacità contestuali, che rendono l'individuo in grado di adattare la propria competenza all'evoluzione del contesto professionale e sociale”.

In altra sezione, il comitato nazionale di progettazione specifica ulteriormente:

Le caratteristiche proprie dell'individuo (motivazioni, conoscenze, ecc.) predicono infatti i comportamenti secondo un modello di flusso causale ed è proprio dalla loro combinazione che si generano le competenze. Queste ultime non derivano solo dall'insieme dei saperi professionali specifici, ma sono la risultante della modalità di gestione e organizzazione strategica di questi da parte dell'individuo.

Le competenze possono essere anche definite come “skill in context”, in quanto le conoscenze/capacità dell'individuo da sole non bastano a spiegare un comportamento lavorativo efficace, ma esse vanno riferite ad un contesto in cui vengono esercitate. Le competenze costituiscono il risultato di un continuo processo di costruzione attiva operato dalla persona in relazione all'ambiente in cui agisce e per tale ragione sono caratterizzate da una continua dinamicità, tanto che gli esperti parlano di “manutenzione” delle competenze”.

La centralità non è data tanto dal “compito” da svolgere quanto piuttosto dalla modalità con la quale il compito si assolve, rispetto al sapere richiesto.

Le tematiche del lavoro, del riconoscimento di crediti formativi, delle competenze acquisite sul lavoro, della loro trasferibilità, non possono che essere oggetto di una riflessione comune.

Attualmente è un esercizio che si è fermato quasi esclusivamente al riconoscimento dei crediti universitari (e non è stato molto facile già in questo ambito circoscritto trovare degli accordi), ma la riflessione comune su questi temi non tarderà ad allargarsi anche alla più scottante materia del lavoro con quanto esso si tira dietro, a livello contrattuale, di riconoscimento di livelli lavorativi e quant'altro ne consegue.

Può essere dunque stimolante porsi di fronte alla scelta e poi al percorso di apprendimento e di vita universitaria come occasione di riconoscimento e di sviluppo non solo di mere conoscenze di base (le *base skill* secondo il National Vocational Qualifications) o delle cosiddette *core skill* (quelle capacità cioè specifiche riferibili all'espletamento di un lavoro particolare), ma anche e soprattutto di accrescimento di quelle *life skill* il cui possesso e la cui padronanza riescono a rendere possibile alla persona di muoversi in maniera efficace attraverso le dimensioni trasversali della professionalità, che hanno a che fare con il "saper essere" nel lavoro e col "saper sentire e sentirsi" nelle organizzazioni lavorative.

Accrescimento di contenuti, quindi, (il "cosa" del sapere), ma anche sviluppo del contenitore (il "come" del sapere", il "saper cambiare" della mente del lavoratore) e della sua capacità di analisi dei contesti, delle loro richieste e degli strumenti oggettivi e soggettivi per farvi fronte .

Questo significa vivere l'esperienza universitaria come una sorta di laboratorio di sviluppo del Sé , non solo quello conoscitivo, ma anche quello relazionale, affettivo e sociale ... L'università come microcosmo in cui sperimentare in maniera protetta e a livello micro appunto, le dinamiche del collettivo, in senso politico e lavorativo.

Tutto questo impianto di analisi teorico risulta funzionare in maniera convincente ed avere una buona forza esplicativa.

Va tuttavia aggiunta la parte "calda", quella delle emozioni, degli affetti e delle motivazioni intrinseche che inevitabilmente sono legate ad un "oggetto che scotta", come quello del lavoro, e, dunque, della propria identità personale e sociale, dell'espres-

sione dei propri valori e del proprio mondo interno, delle propria soggettività.

Spesso capita che i percorsi di formazione universitaria nascano “da” una professione, nel senso che sono esigenze che derivano dall’aver sperimentato sul campo una scelta lavorativa in cui o non ci si è riconosciuti, desiderando quindi cambiare rotta, o, al contrario, ci si è riconosciuti talmente tanto da desiderare di approfondire e migliorare la propria professionalità.

I percorsi formativi universitari molto più spesso però vanno “verso” una professione futura, che è si costituita, come abbiamo visto, da un insieme modulare di conoscenze e competenze, che però, come in un iceberg, non possiedono solo una parte visibile – la cosiddetta punta dell’iceberg – ma anche una più grande, nascosta – la base – che determina e sostiene ciò che è possibile osservare dall’esterno.

È la parte calda, soft, delle motivazioni, intese come forze interne che spingono e sostengono l’azione degli individui verso uno scopo ed una meta.

È la parte d’ombra, sono le ragioni più profonde che determinano un interesse verso un’ area lavorativa, in quanto ritenuta – più o meno coscientemente – potenzialmente in grado di soddisfare e gratificare i bisogni profondi del sé di riconoscimento, autostima e realizzazione personale.

Non è possibile scegliere solo con i parametri della razionalità, non è consigliabile suddividere le professionalità solo sulla logica rigida e fredda dell’analisi e della linearità: alcune volte il calore di una metafora e di una analogia riesce a dare un senso a ciò che altrimenti sarebbe comprensibile solo parzialmente, come le scelte “statisticamente impopolari”, la determinazione di fronte alle difficoltà nella preparazione di un esame o , più tardi, alla ricerca di un lavoro, la tenacia nell’affrontare i disagi delle infrastrutture o i sentimenti della lontananza dagli affetti?

Bibliografia

- AA.VV., *Competenze e loro valutazione in ambito formativo*, Quaderni dell'Istituto Comunicazione Istituzionale e Formativa (ICIEF), 12, Università della Svizzera Italiana, Facoltà di Scienze della Comunicazione, 2006.
- Ajello, A. M., *La competenza*, Bologna, il Mulino, 2002.
- Bayard, Y., *Le bilan de compétences: pour qui? Pour quoi? Comment?*, Paris, Demos, 1993
- Cattaneo, A., Boldrini, E., *ICT... Innovazione, Competenze, tecnologie*, Carocci, Roma, 2007, (capitolo 2).
- Di Fabio A. M., Majer V., *Il bilancio di competenze. Prospettive di approfondimento*, Milano, Franco Angeli, 2004.
- EFPE, *Dalla biografia al progetto – Bilancio Portfolio delle competenze*, Rosenberg & Sellier, 2000.
- Evangelista, L., *Le competenze. Cosa sono, come rilevarle, come si utilizzano nell'orientamento*, «Professionalità», 96, aprile-giugno 2007, reperito il 15 settembre 2011 all'indirizzo <http://www.orientamento.it/orientamento/6d.htm>.
- Evangelista, L. (2008) *Alla ricerca della competenza*, reperito il 15 settembre 2008 all'indirizzo <http://www.orientamento.it/orientamento/8d.htm>.
- Geffroy F., Tijou R., *Il management delle competenze nelle imprese europee. Politiche e pratiche*, Milano, Franco Angeli, 2002.
- Levati, W., Saraò, M.V., *Il modello delle competenze: un contributo originale per la definizione di un nuovo approccio all'individuo e all'organizzazione nella gestione e sviluppo delle risorse umane*, Milano, Franco Angeli, 1998.
- Levy-Leboyer, C., *La gestion des compétences*, Paris, Les Ed. d'Organisation, 1996.
- Maccario D., *Insegnare per competenze*, Torino, SEI, 2006.
- Rey B., *Ripensare le competenze trasversali*, Milano, Franco Angeli, 2003.
- L.M.Spencer, S.M.Spencer, *Competenze nel lavoro*, Milano, Franco Angeli, 1995.

Il Centro di Ateneo per l'Orientamento (CAO)

Il CAO è il punto di riferimento degli studenti, dei laureandi e dei laureati. Si articola in due strutture: il Centro Orientamento e Tutorato (COT) e il Centro Tirocini e Rapporti con il mondo del Lavoro (CETRIL).

Le attività del COT

Il COT svolge attività di orientamento che si articolano in iniziative e servizi destinati agli studenti e ai docenti delle scuole superiori (orientamento in entrata) e agli studenti universitari (orientamento in itinere), nonché ai laureati che vogliono proseguire il percorso formativo.

In particolare il COT oltre allo sportello informativo e di prima accoglienza cura:

- i rapporti con le scuole superiori del territorio attraverso interventi di orientamento presso le sedi, il Salone di orientamento, incontri con i docenti delegati all'orientamento, incontri con le famiglie, visite guidate alle strutture universitarie e partecipazione al lezioni e laboratori
- il servizio di consulenza orientativa per facilitare la scelta universitaria, nonché riconsiderare il percorso formativo in itinere
- il servizio studenti disabili con attività personalizzate e consulenza orientativa specializzata
- le attività culturali degli studenti.

Le attività del CETRIL

Il CETRIL offre agli studenti e ai laureati un servizio di orientamento al lavoro e alle professioni, con lo scopo di collegare il mondo accademico a quello del lavoro attraverso una serie di servizi e iniziative per favorire e promuovere l'inserimento professionale.

In particolare il CETRIL cura l'attivazione di tirocini formativi per studenti e laureati, le attività di *Job placement* attraverso le banche dati *AlmaLaurea* e *QuiJob*, il servizio di consulenza orientativa alle professioni ed una newsletter che invia a studenti e laureati.

Il Centro organizza inoltre il *Career Day* di Ateneo e seminari su tematiche inerenti l'inserimento lavorativo ed offre un servizio di *Job placement* per laureanti e laureati disabili.

Contatti

Viale Piave, 42 – 62100 Macerata

<http://orientamento.unimc.it> – orientamento@unimc.it – Tel. 0733 2586005

<http://cetril.unimc.it> – cetril@unimc.it – Tel. 0733 2586046

Riflessioni e strumenti per l'orientamento scolastico e universitario

Il processo che conduce il giovane all'autonomia può essere considerato uno dei compiti di sviluppo più complessi che l'individuo compie durante il ciclo di vita, almeno nel nostro sistema socio-culturale. La possibilità che il giovane sviluppi una sua autonomia di pensiero coinvolge infatti le relazioni familiari e si articola interessando la scuola, le relazioni con i pari e l'intero sistema di rapporti sociali. La complessità delle vicende che conducono all'autonomia implica un orientamento inteso come processo legato al supporto nella ricerca di un proprio Sé. Il sostegno alla scelta di una scuola superiore o di un percorso universitario non riguarda perciò solo l'indirizzo verso l'acquisizione di contenuti di apprendimento o la costruzione di competenze professionali. Tenendo conto di tale responsabilità della scuola e dell'Università nei confronti del giovane, abbiamo pensato a un agile strumento di lavoro per gli insegnanti in generale, e più in particolare per quelli che si occupano dell'orientamento scolastico e professionale.



eum edizioni università di macerata

Paola Nicolini è docente associato di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione all'Università di Macerata. Si occupa da tempo di formazione degli insegnanti e di didattica universitaria. Conduce inoltre ricerca nell'ambito della costruzione del Sé in adolescenza. È autrice di numerosi libri e articoli, sia a livello nazionale sia internazionale.

ISBN 978-88-6056-300-2



9 788860 563002

€ 6,00