

Le competenze degli operatori di orientamento degli sportelli EDA

Daniela Pavoncello – Giulio Iannis

Il processo di costruzione del futuro sistema di *lifelong learning*, centrato sul processo continuo di apprendimento di ogni soggetto, deve affrontare la questione del ruolo decisivo che, nell'ottica di promuovere l'espressione della domanda individuale di formazione, dovrà essere svolto proprio dai servizi di contesto, che non erogano azioni formative vere e proprie, ma che, in una logica di *lifelong guidance*, sono chiamati a garantire adeguati interventi di accoglienza, di informazione, di orientamento, di tutoraggio e accompagnamento dell'apprendimento individuale. Tali servizi possono assolvere al delicato compito di supporto al sistema solo attraverso la disponibilità di professionalità esperte e adeguatamente preparate per garantire la qualità di tali interventi.

Questo articolo è dedicato all'analisi delle competenze specifiche richieste all'operatore di orientamento per erogare un servizio di qualità nell'ambito delle diverse declinazioni territoriali degli sportelli per l'Educazione degli Adulti. Inoltre, nella seconda parte, il capitolo delinea alcuni obiettivi prioritari per un percorso di formazione, mirato a fornire agli operatori quelle competenze specialistiche per poter affrontare in modo adeguato questo nuovo compito di sviluppo e di rafforzamento del sistema EDA.

La figura dell'operatore di orientamento è sicuramente un profilo professionale complesso, che deve essere in grado di svolgere molteplici funzioni, sia in favore della consulenza alle persone, sia in favore dello sviluppo e della diffusione di conoscenze mirate, sia in qualità di snodo strategico di raccordo tra diversi sistemi, in una logica di lavoro di rete.

Le recenti analisi interdisciplinari realizzate sia a livello europeo¹, sia a livello nazionale, concordano sul fatto che “le figure preposte alle attività d'orientamento sono le più svariate sia per nomenclatura che per itinerario formativo seguito. Si tratta, quindi, di professionalità differenti, con competenze diverse, che devono adattarsi a ruoli organizzativi spesso non ben definiti e consolidati. Permane dunque la necessità, ripetutamente rilevata, di individuare, non solo al momento dell'ingresso lavorativo ma come strumento di sviluppo professionale, modalità formative e percorsi specifici efficaci e rispondenti alle reali esigenze dei diversi contesti lavorativi e operativi”². In particolare quando parliamo di servizi di orientamento nell'ambito dell'educazione degli adulti, a queste considerazioni si devono sommare ulteriori elementi di complessità connessi a nuovi bisogni e a nuove funzioni a cui l'orientamento è chiamato a rispondere proprio in una prospettiva “*lifelong*” di apprendimento per tutto l'arco della vita.

¹ OECD, *L'Orientamento Professionale*, OECD/Commissione Europea, 2004.

² Grimaldi A. e Avallone F. (a cura di), *Percorsi di orientamento. Un'indagine nazionale sulle buone prassi*, Roma, Isfol, 2005, p. 89.

Sicuramente, la rilevanza del servizio di orientamento nel sistema EDA è strettamente connessa alla possibilità degli operatori di arricchire la funzione di accoglienza e di informazione sull'offerta di formazione locale, con azioni consulenziali in grado di promuovere ed accompagnare processi soggettivi di orientamento, per aumentare la consapevolezza delle persone rispetto ai propri bisogni di apprendimento e per progettare specifiche azioni di sviluppo personale e di riqualificazione professionale. In particolare, gli operatori dovrebbero essere capaci di comprendere le dinamiche soggettive e motivazionali, i modi in cui gli individui si relazionano al loro contesto ed alla formazione, per favorire lo sviluppo di esplorazione, analisi e ricerca di informazioni in modo autonomo, per promuovere la presa di decisione individuale rispetto agli investimenti in percorsi formativi in età adulta.

L'interrelazione tra i processi di apprendimento e le azioni di orientamento rappresentano una esigenza metodologica ed operativa all'interno di tutti i sistemi che promuovono l'inclusione sociale e professionale dei cittadini. In particolare, in questa sede, è utile citare la Risoluzione Europea del 2008, che promuove l'integrazione dell'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente³.

L'orientamento, nella prospettiva europea, assume una valenza formativa e generativa rispetto al processo soggettivo di apprendimento, svolgendo pertanto una funzione strategica per l'intero sistema di *lifelong learning*. A fronte di questo radicale cambiamento è necessario creare una sinergia forte tra le professionalità che operano nel campo dell'orientamento e quelle che lavorano nell'ampio settore della formazione. Emerge infatti un bisogno rilevante di competenze educative nel campo dell'orientamento, soprattutto se consideriamo l'orientamento nella prospettiva di *lifelong guidance*, mirata cioè ad accompagnare il soggetto, anche nella vita adulta, a definire e gestire meglio il proprio progetto⁴ di formazione permanente.

In questo senso, emerge l'esigenza di ripensare la figura dell'operatore di orientamento e promuovere percorsi di collaborazione, di formazione e di qualificazione che possano avviare un "lavoro sinergico"⁵ che "potrebbe facilitare il dialogo, talvolta complesso, tra professionalità della formazione e dell'orientamento, che spesso si pensano separate. Inoltre potrebbero essere superate resistenze istituzionali e tensioni ai "confini" e potrebbe essere agevolato un funzionamento in "rete": si è visto come esistono alcune forme di sperimentazione di avvicinamento consapevole, prima di tutto in senso spaziale, di servizi che si occupano specificamente di formazione o autoformazione o orientamento".

³ Council of the European Union, *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*, 2905th Education, Youth and Culture Council meeting, Brussels, 21 November 2008.

⁴ de Mennato P. (a cura di), *Progetti di vita come progetti di formazione*. ETS, Pisa, 2006.

⁵ Grimaldi A., Quaglino G.P. (a cura di), *Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e autoformazione*. ISFOL, Roma, 2005, p. 167.

La finalità attribuita all'orientamento in questa prospettiva educativa è favorire la costruzione individuale di competenze utili per lo sviluppo del potenziale conoscitivo di ogni persona. Nell'era della globalizzazione e delle nuove tecnologie ogni individuo rischia quotidianamente di ritrovarsi in una situazione di “disorientamento” formativo, quando percepisce la necessità di appropriarsi e di utilizzare nuovi saperi, che non trovano corrispondenza in un sistema educativo tradizionalmente strutturato sulla rigidità dell'offerta. Superare questo gap tra domanda di apprendimento e offerta di formazione è una delle moderne sfide dell'orientamento che deve rendere effettivo l'accesso ai saperi strategici per la realizzazione dei progetti personali e professionale di ogni singola persona.

4.1 Ruolo e competenze dell'Operatore dello Sportello EDA

Le risorse umane rappresentano un elemento centrale e strategico del servizio di orientamento, basato sulla relazione di consulenza tra l'operatore e ogni singolo utente del sistema di educazione degli adulti. L'operatore di orientamento del sistema EDA rappresenta una figura innovativa nell'ambito dei sistemi di orientamento, per la peculiare caratteristica di rivolgersi ad un'utenza adulta, coinvolta in un processo di apprendimento.

Il consulente per l'orientamento interviene a supporto dei processi decisionali in corrispondenza delle scelte formative e dell'esigenza di maturazione di progetti professionali, verso il lavoro o sul lavoro. Questo professionista deve essere in grado di attivare un processo di rielaborazione delle storie formative/lavorative personali e di prefigurarne traiettorie di sviluppo coerenti con l'identità del soggetto e realistiche in termini di opportunità, con l'obiettivo di rispondere a bisogni di:

- maturazione di scelte formative come supporto alle decisioni individuali in coerenza con le attese della persona e con le opportunità ed i vincoli del sistema (consulenza orientativa);
- maturazione di progetti professionali come supporto a scelte soddisfacenti per la persona e realizzabili per le condizioni di mercato (bilancio di competenze e counselling di carriera).

Le competenze dell'operatore di orientamento sono collegate ai ruoli diversi che questa figura svolge nel sistema dell'apprendimento permanente:

RUOLO INFORMATIVO → fornire informazioni, consulenza e assistenza agli utenti

RUOLO PERSUASIVO → promuovere il servizio, orientare la domanda, spingere a seguire modelli di fruizione ottimali

RUOLO CONOSCITIVO/RELAZIONALE → apprendere, nel processo di relazione con l'utenza, nuovi bisogni e nuove tendenze

Il ruolo dell'operatore di orientamento è descritto nello schema che segue, come insieme pluridimensionale, che somma ad elementi essenziali per promuovere, da una parte, una relazione professionale con l'utenza e, dall'altra parte, dimensioni strategiche per facilitare la relazione interistituzionale con i diversi contesti di riferimento. Le diverse dimensioni della funzione di orientamento possono essere individuate nella promozione della credibilità, dell'affidabilità, della competenza, della flessibilità e dell'accesso.



A livello internazionale esiste una proposta condivisa e diffusa nella comunità professionale dei consulenti di orientamento, che si basa sul lavoro di esperti e ricercatori che, per conto dell'AIOSP⁶, l'Associazione Internazionale per l'Orientamento Scolastico e Professionale, hanno studiato un'ipotesi di modello delle competenze necessarie per svolgere l'attività di operatore di orientamento. Il modello *AIOSP* propone una declinazione delle competenze dell'operatore di

⁶ AIOSP/IAEVG – www.iaevg.org

orientamento su due livelli: un primo livello, di base, prevede competenze trasversali, essenziali per svolgere questo ruolo professionale in diversi contesti e con diverse tipologie di utenti.

Le competenze di base di questo modello comprendono:

- *Condotta etica e professionale*
- *Capacità di sostegno e capacità di leadership*
- *Consapevolezza interculturale*
- *Capacità di applicare teoria e ricerca alla pratica*
- *Capacità di comunicare in modo efficace*
- *Capacità di elaborare, applicare e valutare progetti di orientamento*
- *Consapevolezza dei propri limiti professionali*
- *Competenze informatiche*
- *Capacità di collaborare in un team di professionisti*
- *Conoscenza del processo individuale di sviluppo professionale permanente (lifelong career development).*

Già in questo primo elenco di competenze possiamo notare uno specifico riferimento alla prospettiva *lifelong*, letta però nell'ottica di promuovere nella persona una consapevolezza maggiore rispetto al proprio sviluppo professionale nel corso della propria carriera lavorativa.

Il modello AIOSP prevede quindi un secondo livello di competenze, legato però a specifiche funzioni professionali, esercitabili in determinati contesti e con determinati target di utenza.

Le competenze specialistiche sono state definite nel modo seguente:

- *Valutazione*
- *Orientamento educativo*
- *Sviluppo professionale*
- *Counselling*
- *Gestione delle informazioni*
- *Consultare e coordinare persone*
- *Ricerca e analisi*
- *Gestione di progetti e di servizi*
- *Capacità di creare gruppi e comunità*
- *Placement*

In questa sede e per le finalità di questa pubblicazione, per l'operatore di orientamento che lavoro nel sistema dell'EDA possiamo riprendere in parte il modello AIOSP e prevedere una declinazione delle principali competenze dell'operatore di orientamento in base alla tipologia di servizi erogati:

- *servizio di accoglienza;*
- *servizio di informazione orientativa/primo orientamento;*
- *servizio di consulenza orientativa;*
- *servizio di accompagnamento/tutoring;*
- *servizio di monitoraggio/valutazione.*

Di seguito, in questa prospettiva, decliniamo i diversi servizi garantiti dal sistema di orientamento in attività e competenze, al fine di fornire agli operatori un semplice strumento di analisi e di riflessione rispetto ai propri saperi operativi e ad eventuali bisogni formativi emergenti.

<i>Accoglienza</i>	
Attività	Competenze
<ul style="list-style-type: none"> • Accogliere il cliente; • Analizzare la richiesta e identificare l'esigenza del cliente; • Inserire i dati relativi nel sistema informativo; • Fornire al cliente informazioni sui servizi interni e sulla rete territoriale dei servizi; • Elaborare una ipotesi di rinvio ad un servizio interno o esterno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza dei servizi interni ed esterni; • Gestione del colloquio e comunicazione; • Analisi della domanda del cliente; • Progettazione di percorsi individuali; • Utilizzo di data-base e sistemi informativi. • ...

<i>Primo orientamento/informazione orientativa</i>	
Attività	Competenze

- Supporto alla scelta formativa, professionale e lavorativa;
- Analisi e riconoscimento delle competenze e risorse individuali, in funzione della loro spendibilità;
- Definizione di un progetto formativo o professionale individuale, e di un piano di azione conseguente.

- Conoscenza dei servizi interni e della rete territoriale;
- Conoscenza delle caratteristiche del mercato del lavoro locale;
- Conoscenza della normativa sul collocamento e degli incentivi connessi all'inserimento;
- Comunicazione e relazione;
- Gestione del colloquio (e di quello di consulenza orientativa in particolare) e della relativa strumentazione di supporto (analisi delle competenze, degli interessi, etc.);
- Utilizzo di media diversi (carta, video, computer);
- Progettazione di percorsi individuali (formativi, professionali, di inserimento).
- ...

Consulenza orientativa

Attività

Competenze

- Analisi del bisogno individuale;
- Analisi delle risorse e dei vincoli individuali;
- Analisi del mercato del lavoro e delle opportunità formative;
- Supporto al processo decisionale;
- Consulenza per l'elaborazione di un progetto individuale e/o piano d'azione.

- Comunicazione e relazione;
- Gestione del colloquio (e di quello di consulenza orientativa in particolare) e della relativa strumentazione di supporto (analisi delle competenze, degli interessi, etc.);
- Progettazione di percorsi individuali (formativi, professionali, di inserimento);
- Utilizzo di media diversi (carta, video, computer e software specifici per l'orientamento);
- Conoscenza delle teorie e dei modelli della consulenza di orientamento.
- ...

Accompagnamento/tutoring

Attività

- Accompagnamento nella definizione e realizzazione del progetto formativo;
- Inserimento nel percorso formativo/professionale;
- Interventi di tutoring per sostenere la persona nelle fasi più delicate del percorso e per rafforzare le motivazioni all'apprendimento.

Competenze

- Comunicazione e relazione;
- Presa in carico individuale;
- Gestione delle dinamiche di gruppo;
- Gestione del colloquio di tutoraggio e della relativa strumentazione di supporto (schede di tutoraggio);
- Utilizzo di media diversi (carta, video, computer);
- Accompagnamento nei percorsi individuali (formativi, professionali, di inserimento).
- ...

<i>Monitoraggio/valutazione</i>	
Attività	Competenze
<ul style="list-style-type: none"> • Rilevare il percorso intrapreso ed apportare eventuali azioni correttive; • Verifica esiti e livelli di soddisfazione degli utenti dei servizi; • Analisi dei dati per rilevare punti deboli e aree di sviluppo del servizio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza dei servizi interni e della rete territoriale; • Capacità di utilizzare questionari per la rilevazioni di dati qualitativi e quantitativi • Utilizzo di media diversi (carta, video, computer); • Capacità di analisi e di stesura di report sulla qualità del servizio erogato. • ...

4.2 Ipotesi di sviluppo del percorso di formazione operatori

L'esperienza di formazione iniziale realizzata a Roma nell'ambito del progetto *“Individuazione degli ambiti territoriali e costituzione dei Comitati Locali per l'Educazione permanente degli adulti”* ha rappresentato sicuramente un'esperienza positiva e funzionale allo start up dei servizi, ma ha evidenziato al tempo stesso come sia necessario ed urgente un ulteriore investimento formativo sulle risorse umane del sistema, che si stanno assumendo la responsabilità strategica dell'orientamento nell'ambito della rete territoriale - comunale dell'educazione degli adulti. La sfida è strettamente legata alla capacità del sistema di superare il livello meramente informativo e burocratico di “collegamento” tra chi chiede e chi offre formazione, per svolgere invece una funzione di “orientamento ed accompagnamento” per favorire l'espressione dei bisogni di apprendimento; l'accesso paritario alle opportunità, anche e soprattutto da parte dei soggetti socialmente più deboli; la valorizzazione del potenziale conoscitivo delle persone, la scelta dei

percorsi di formazione effettivamente corrispondenti alle caratteristiche, alle aspirazioni e alle esigenze delle persone.

La domanda, a cui in questa sede proveremo a dare risposta, rimane però: quale è la formazione specifica per gli operatori di orientamento? Sulla formazione degli orientatori è tuttora aperto un dibattito all'interno e all'esterno delle istituzioni. I processi di riforma che stanno interessando il nostro Paese ed i processi di globalizzazione dell'economia e della conoscenza fanno prevedere una forte richiesta di professionalità esperte nel settore dell'orientamento e della consulenza nei settori dell'istruzione, della formazione e delle politiche per l'occupazione e per l'inclusione sociale. A fronte di queste molteplici richieste si registra una generale carenza di offerta formativa per chi deve operare in questo settore. In Italia mancano infatti percorsi istituzionali per la formazione specifica di operatori per l'orientamento. In altri paesi europei, che vantano già una lunga tradizione professionale e un'ampia diffusione di servizi territoriali per l'orientamento, la figura dell'orientatore trova invece formale riconoscimento e una valida e ricorrente offerta formativa⁷.

Sulle modalità di formazione degli orientatori nelle diverse esperienze realizzate all'estero si consolidano pratiche e strumenti di *learning by doing*, con momenti di aula e situazioni di formazione *on the job*. Un ruolo importante nella formazione degli orientatori è il tirocinio pratico in affiancamento ad operatori esperti presso strutture che istituzionalmente offrono servizi di informazione e orientamento.

Nel contesto specifico del sistema dell'EdA, diventa rilevante porre l'attenzione su quelle specifiche competenze che, come abbiamo detto, possono spostare il focus degli interventi da un approccio informativo ad un approccio più "costruttivo", che possa promuovere le motivazioni personali all'apprendimento permanente in età adulta.

Tra le molte esperienze in ambito internazionale, l'approccio costruttivista di Vance Peavy⁸ ha sicuramente introdotto elementi innovativi, proprio nella logica di cambiare la formazione dei consulenti di orientamento. In questo approccio, il consulente deve necessariamente partire dal fatto che carriera e vita non sono entità separate, ma un percorso unico e profondamente complesso, in cui entrano in gioco tutti i significati che la persona attribuisce in modo unico e soggettivo alla realtà. Il significato che ogni persona attribuisce ai segni che percepisce nei propri contesti di riferimento determina in modo dinamico le azioni e le decisioni che la persona assume e deve quindi essere parte del processo di consulenza. Secondo questo approccio le persone devono essere considerate come "autori auto-organizzati della propria vita", in quanto costruttori attivi della propria realtà umana, attraverso l'azione stessa di vivere le storie personali ed i contesti di

⁷ OECD/European Communities (2004). *Career Guidance: A Handbook For Policy Makers*.

⁸ Peavy, R.V., A constructivist model of training for career counsellors, in *Journal of Career Development*, 1992, 18(3), p. 215 - 228.

riferimento in modo unico ed irripetibile. Per Peavy, la realtà umana, individuale e sociale, è frutto di un “progressivo processo di costruzione e ricostruzione”, su cui il processo di orientamento si propone di intervenire. La domanda di orientamento e l’azione di orientamento sono entrambi processi di “ricostruzione della realtà” strettamente correlati.

Secondo Peavy, l’orientamento è un “agito intenzionale” tra il consulente ed il cliente, mirato proprio a questo processo di “costruzione della realtà umana”. In questo senso, “il consulente è anche un ricercatore che indaga nelle strutture di significato del mondo soggettivo dell’altro”. Sono due gli aspetti che Peavy indica come centrali per la formazione dei consulenti: la riflessività, nel senso indicato da Bruner⁹, come “*critical self reflecion*”, e la capacità umana di costruire alternative, ossia di “vedere altri modi di essere, di agire o di impegnarsi”. Introdurre la riflessività nei percorsi di formazione dei consulenti di orientamento è un passaggio obbligato per riuscire a lavorare con un approccio teso proprio a valorizzare l’unicità e la complessità delle storie e dei percorsi personali.

In questa direzione, come sottolinea anche Striano, esiste la necessità di promuovere “forme di razionalità riflessiva che consentano ai professionisti di monitorare esperienze e situazioni, di metterle in relazione con esperienze e situazioni precedenti e future nell’ambito dei contesti, di valutarne la pregnanza e la significatività”¹⁰.

Sulle basi teoriche e sulle modalità di una formazione alla riflessività, un contributo fondamentale è stato dato dal lavoro di Donald Schön, *Formare il professionista riflessivo*¹¹, recentemente tradotto e pubblicato anche in Italia, che, tra le varie proposte presentate, ha anche trattato, in particolare, la formazione dei counsellors.

Uno degli obiettivi della formazione, in questa prospettiva, è proprio la capacità del consulente di affrontare la pluridimensionalità e la complessità del processo di orientamento, evitando di cadere nella scorciatoia di pratiche di tipo riduzionista. Un esempio che porta lo stesso Peavy è quello di resistere alla tentazione di ridurre le persone ad “un set di variabili”, affidandosi a funzioni algebriche per tentare di catalogare il cliente all’interno di un idealtipo, ma invece provare a cercare l’incontro umano con la persona, come autore della propria storia soggettiva. Il consulente in questo senso deve sempre evitare tutte quelle modalità relazionali che possono ridurre il dialogo costruttivo con la persona.

Ciò che avviene in un processo di orientamento coinvolge sempre il cliente ed il consulente, in uno scambio che dovrebbe essere, secondo Peavy, sempre fruttuoso (“*fruitful*”) ovvero dovrebbe portare ad una ricostruzione o ad un cambio di prospettiva su alcuni aspetti della vita. In altre parole, ogni

⁹ Si veda Bruner Jerome S., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

¹⁰ Striano M., *La “razionalità riflessiva” nell’agire educativo*, Liguori, Napoli, 2001, p. 149.

¹¹ Schön D., *Formare il professionista riflessivo*, Franco Angeli, Milano, 2006.

azione di orientamento dovrebbe essere condotta come un vero e proprio “esperimento”, in modo da generare un’esperienza sulla quale riflettere e costruire “positivi, produttivi, fruttuosi” cambiamenti soggettivi. Peavy sottolinea proprio la necessità di pensare alla parola “*fruitfulness*” al posto del termine “*outcomes*” ossia risultati. Il processo infatti non dovrebbe produrre risultati, ma far “fruttare”, far maturare in modo naturale ciò che è già dentro al mondo soggettivo della persona. Si tratta di porre attenzione su assunzioni, premesse, attitudini, costrutti, percezioni, prospettive, elementi di comprensione del contesto, per aiutare la persona ad ampliare il proprio potere di interpretare le circostanze della vita e le conseguenze, esteriori ed interiori. In questo senso l’azione di orientamento, nella sua funzione di apprendimento di nuove conoscenze, si dovrebbe espandere anche ad altri contesti, nella vita relazionale, come nell’ambiente di lavoro.

Nella logica di pensare al consulente come un ricercatore, Peavy parla di “esperimenti di orientamento”¹², invece che di interventi, in quanto l’esito non è scontato, ma è proprio nel fare l’esperienza di orientamento che si genera, attraverso la riflessione, il processo stesso di orientamento. L’esperimento può svolgersi e realizzarsi nel colloquio, in gruppo, nel percorso individuale di auto-orientamento e spazia da un livello di immaginazione, con la tecnica delle fantasie guidate, fino all’esplorazione della realtà, con la realizzazione di esperienze pratiche a diretto contatto con il mondo, come ad esempio la sperimentazione di un colloquio reale di lavoro in azienda. La relazione tra il consulente e la persona, in questo senso, è essa stessa una struttura sperimentale. Siamo proprio di fronte ad una tipica situazione non prevedibile dove è necessaria la “riflessione” per gestire l’incertezza di tale unicità.

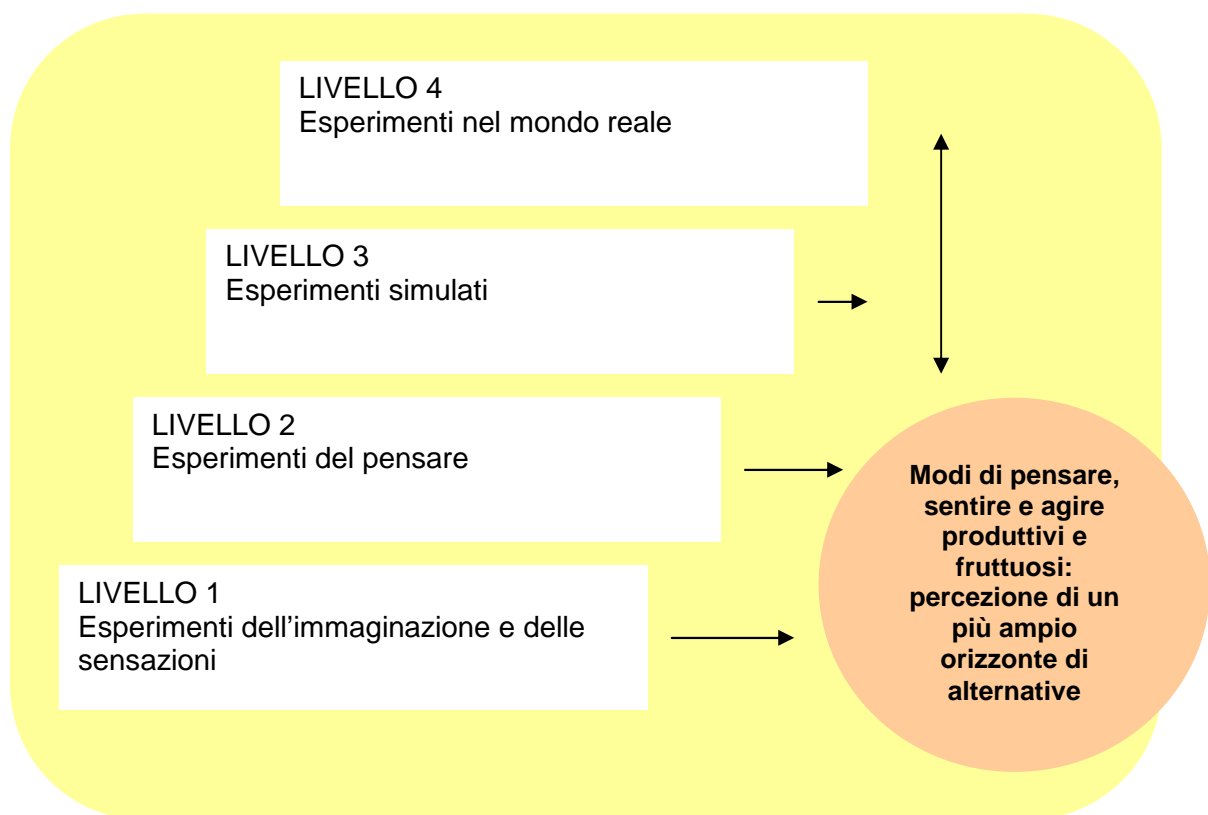
Ogni decisione che riguarda la carriera, si fonda su una struttura di significati personali collegati al concetto di lavoro, alle rappresentazioni sui diversi mestieri e le diverse professioni, sull’immagine che la persona ha di sé: queste strutture di significato possono essere più o meno organizzate e possono assumere la forma di conoscenze esplicite oppure tacite. Questa conoscenza personale e unica costruisce quella che possiamo definire una teoria soggettiva della carriera, che, ovviamente, può trovarsi spesso nella situazione di conflittualità, di incertezza e di contraddizione con altri elementi che la persona, legittimamente, giudica altrettanto importanti.

Attraverso la progettazione e la realizzazione di esperimenti di orientamento il consulente ed il cliente possono esplorare ed aprire spazi per una decisione più “fruttifera” per il cliente. Non possiamo però prevedere a priori verso quali direzioni e risultati gli “esperimenti” ci porteranno. Quello che l’esperimento di orientamento ci aiuta a fare è creare livelli nuovi e diversi di conoscenza sul fenomeno ed in particolare ci permette di esplorare, da nuovi punti di vista, la soggettività personale.

¹² Peavy, R.V., A constructivist model of training for career counsellors, in *Journal of Career Development*, 1992, 18(3), p. 215 - 228.

L'idea di esperimento di orientamento richiama ovviamente e volutamente l'approccio trasformativo all'apprendimento, nel senso che il consulente mira ad intervenire sulle prospettive di significato, spesso implicite, che governano le scelte e le azioni delle persone. Tale intervento si propone di esplorare queste strutture affinché la persona le possa percepire consapevolmente in un processo di apprendimento di nuove conoscenze su di sé e sul contesto esterno. In questo senso l'approccio di Peavy è sicuramente molto vicino al metodo elaborato e sperimentato da Mezirow nell'ambito dell'educazione degli adulti¹³.

Peavy indica quattro diversi livelli e tipologie di esperimenti, rappresentati nella figura che segue:



(Schema tratto da Peavy, 1992)¹⁴

Il primo livello è il più semplice e si sviluppa nello spazio immaginario del cliente, anche attraverso fantasie guidate e percorsi di focusing mentale. Consentono alla persona di esplorare, assieme al consulente, sensazioni e percezioni personali. Il secondo livello riguarda il pensiero cognitivo ed emozionale: pensieri, credenze, assunti, costrutti, valori, prospettive emozionali. Esempi di

¹³ Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione*, Cortina, Milano, 2003.

¹⁴ Peavy, R.V., A constructivist model of training for career counsellors, in *Journal of Career Development*, 1992, 18(3), p. 215 - 228.

esperimenti di questo livello possono essere l'uso di una griglia strutturata per interpretare una mappa di costruzione di senso oppure attivare la persona in un percorso di auto-riflessione critica. Il terzo livello porta la persona a fare delle esperienze in situazioni simulate. Esempi di esperimenti di questo livello sono i role-playing o la tecnica delle due sedie. Il quarto livello riguarda infine esperimenti attivati nel "mondo reale", come ad esempio un colloquio di lavoro, l'intervista ad un mentore oppure una visita o un tirocinio in azienda.

In generale, un esperimento di orientamento, in questa prospettiva, è una qualsiasi esperienza pianificata intenzionalmente che il consulente attiva assieme alla persona in funzione di aiutare la persona stessa a pensare, sentire ed agire in modo più produttivo ed efficace in relazione a determinati problemi o dubbi della sua vita. Si tratta soprattutto per la persona di migliorare la relazione con i propri saperi e con ogni contesto in cui questi saperi diventano utili e necessari per vivere pienamente la propria esistenza. I consulenti di orientamento sono quindi chiamati a dare significato a situazioni concrete, di fronte a persone e contesti ogni volta differenti, che presentano questioni incerte, conflittuali, dissonanti e sempre uniche e imprevedibili. Non potendo definire a priori come i consulenti risolveranno tali questioni, non possiamo pensare a soluzioni standard per ogni problema, né a tecniche universali.

Si comprende quindi quanto un percorso "tradizionale" di formazione possa essere lontano dagli apprendimenti che invece questo specifico approccio professionale richiede. La proposta formativa di Peavy, in questo senso, si propone di aiutare i consulenti a muoversi lungo un cammino personale che li porta ad essere maggiormente in grado di: inventare nuovi metodi di ragionamento, costruire e verificare nuove categorie di comprensione, usare modi nuovi di strutturare i problemi, e negoziare nuovi corsi di azione ed esperimenti con la persona. Ed proprio in questa logica che, tra le fonti esplicite della sua proposta formativa specifica per i professionisti dell'orientamento, Peavy annovera i lavori di Donald Schön¹⁵ e di Jack Mezirow¹⁶.

Il ruolo dell'esperienza è centrale nella formazione, come nell'orientamento. La centratura sul soggetto si deve infatti declinare, senza soluzione di continuità, con la dimensione fondamentale e imprescindibile dell'esperienza. Che sia formazione o che sia orientamento è inevitabile che l'esperienza diventi la scena primaria su cui si fonda qualsiasi processo formativo e orientativo che autenticamente aspiri a radicarsi nella storia individuale e ad essere efficace fin dalle sue

¹⁵ Schön D., *Formare il professionista riflessivo*, Franco Angeli, Milano, 2006.

¹⁶ Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione*, Cortina, Milano, 2003.

premesse¹⁷. Ed in questa prospettiva di orientamento, possiamo anche rileggere e comprendere il senso del messaggio di Dewey: “Tutta l’autentica educazione avviene attraverso l’esperienza”¹⁸.

Che non si potesse lavorare con la forma dell’adulto e del giovane senza prenderne in considerazione l’esperienza lo si è progressivamente compreso anche a livello di metodi: nessun percorso di formazione che si voglia dire ben fatto inizia senza che sia stato elaborato un progetto e questo progetto non ha altro riferimento che ciò che il soggetto ha appreso a fare e a desiderare. Tutto il lavoro sulla motivazione, il cambiamento, le resistenze, l’impegno hanno a che fare con un registro eminentemente esperienziale, nel presente, qui ed ora. Sono le persone stesse che, nel percorso di orientamento, sottolineano la costruzione progressiva nell’esperienza del loro processo di orientamento, che solo in un secondo momento diventa progetto, attraverso aggiustamenti progressivi, tentativi, errori, approssimazioni, prove e ripensamenti.

Se vogliamo pensare un’ulteriore traiettoria teorica di incontro tra la formazione in età adulta e l’orientamento è inevitabile pensare al concetto di cambiamento, nel senso di trasformazione della soggettività della persona. Jack Mezirow parlando di apprendimento trasformativo ci dice che il processo prende avvio attraverso un “dilemma disorientante”¹⁹. Questo turbamento non è privo di conseguenze in quanto, in primo luogo, genera incertezze su se stessi, sulle proprie possibilità e sulle proprie competenze, ma è, al tempo stesso, l’elemento di discontinuità e di dissonanza da cui si apre la possibilità di cambiamento, di trasformazione. L’apprendimento trasformativo, secondo Mezirow, può essere considerato l’epistemologia di come gli adulti imparano a pensare in modo autonomo anziché agire sulla base di credenze, valori, sentimenti e giudizi assimilati da altri.

La ristrutturazione soggettiva spesso richiede il sostegno di altri, un concetto positivo di sé e la libertà dall’ansia che immobilizza.

Il processo trasformativo, nell’approccio teorizzato da Mezirow spesso segue queste fasi di chiarificazione dei significati:

1. un dilemma disorientante;
2. l’autoesame di sentimenti, paure, rabbia, colpa o vergogna;
3. una stabilizzazione critica delle assunzioni;
4. la condivisione del riconoscimento dello scontento personale e del processo di trasformazione;
5. l’esplorazione di opzioni per nuovi ruoli, relazioni e azioni;
6. la pianificazione di un corso di azione;
7. l’acquisizione della conoscenza e delle abilità per l’implementazione dei propri piani;
8. il tentativo previsionale di nuovi ruoli;
9. la costruzione di competenza e di fiducia personale in nuovi ruoli e relazioni;
10. una reintegrazione nel processo vitale sulla base delle condizioni dettate dalle nuove prospettive.

¹⁷ Gr

ISFO

¹⁸ De

¹⁹ Me

Questa sequenza è molto vicina a molti modelli di intervento formativo adottati nel campo dell'orientamento, che si propongono proprio un processo di tipo trasformativo. Secondo Mezirow, gli adulti possono trasformare le loro cornici di riferimento, date per scontate, quando esse diventano problematiche, e questo processo critico aiuta a rendere le persone più inclusive, discriminanti, emotivamente disponibili al cambiamento ed aperte alla riflessione, in modo da generare a guida dell'azione credenze ed opinioni, che si proveranno più vere e giustificate.

L'apprendimento trasformativo razionalmente costruito implica:

1. il riconoscimento che un modo alternativo di comprendere le cose può fornire nuove introspezioni di un problema;
2. la consapevolezza del contesto delle fonti, della natura e delle conseguenze delle vecchie credenze;
3. la riflessione critica sulle assunzioni di supporto delle credenze;
4. la validazione delle nuove credenze attraverso un test empirico della verità delle pretese su cui si basano, quando appaiono fallibili o attraverso una stabilizzazione discorsiva continua delle loro giustificazioni per arrivare ad un possibile miglior giudizio;
5. l'intrapresa di azioni sulla base delle credenze validate.

Questo processo potenzia la disposizione individuale a costruire significati attraverso la consapevolezza trasformativa, che è un obiettivo dell'educazione degli adulti, come degli interventi di orientamento. I punti di vista si trasformano quando le persone imparano a diventare criticamente riflessive sul contenuto di un problema o del processo di risoluzione dei problemi. Al termine di un processo trasformativo più profondo, gli habitus mentali si trasformano, sempre secondo Mezirow, quando le persone imparano a diventare criticamente riflessive sulle premesse di un problema. Come abbiamo visto, l'approccio costruttivista all'orientamento sottolinea molto questi due aspetti del cambiamento e dell'esperienza come azione vissuta e momento di apprendimento.

Sulla possibile convergenza tra processi di orientamento e di formazione, è importante, con Orefice²⁰, riflettere attraverso un'analisi di sistema, partendo sempre dalla necessità di centrare il ragionamento sui bisogni delle persone.

Nella prospettiva di *lifelong learning*, l'apprendimento dura tutto l'arco della vita e si espande in tutti i contesti in cui il soggetto ha la possibilità di sviluppare nuovi saperi. L'idea che è alla base di questa nuova prospettiva è il concetto di *educabilità continua*, che non può quindi esaurirsi nei percorsi dell'educazione formale, ma che deve porre il soggetto nella condizione migliore per apprendere, in diversi contesti e in tempi diversi, competenze strategiche per esercitare pienamente i propri diritti di cittadinanza in una società ed in una economia basate sulla conoscenza. Le politiche europee, in particolare da Lisbona in poi, hanno fatto propri questi principi, promuovendo la creazione di opportunità formative anche non formali ed informali nei diversi ambiti di vita degli individui. Questa prospettiva ha un enorme impatto sui sistemi educativi e soprattutto sull'offerta formativa che non può quindi collocarsi soltanto all'interno dei percorsi educativi tradizionali, centrati sull'offerta rigida di istruzione, ma che deve invece valorizzare la domanda di nuovi saperi, partendo proprio dalle trasformazioni sociali, dai bisogni diversificati dei soggetti stessi, dalle nuove questioni pedagogiche collegate ad aspetti culturali, economici, politici ed esistenziali. "All'assetto dei saperi dell'istruzione, spendibili poi nella vita adulta, si sostituisce quello della creazione continua dei saperi personali, individuali e collettivi"²¹. Questo modello non riduce l'importanza dell'educazione formale e della scuola, in particolare, ma ne ridisegna le funzioni, all'interno di un sistema educativo in grado di connettere saperi diversi per affrontare problemi complessi, in una prospettiva di apprendimento in grado di valorizzare le differenze e anche le contraddizioni. Si tratta, come scrive Morin, di cambiare "la nostra attitudine ad organizzare la conoscenza"²².

Quando si parla di *lifelong learning* si pensa spesso ad una riorganizzazione dei sistemi educativi in funzione di un nuovo fabbisogno formativo legato all'educazione degli adulti e alla formazione continua. In realtà l'idea di *lifelong learning* è un modo di agire, ci parla dell'individuo e del suo processo individuale, soggettivo, di apprendimento, nella sua specificità e unicità. Per questo quando parliamo di *lifelong learning* e di *lifelong guidance* è più semplice pensare ad elementi di convergenza, proprio collegati a quello che accade alla persona, ai diversi compiti che ormai quotidianamente è chiamata ad affrontare, non solo come studente, come lavoratore o disoccupato, come genitore o come coniuge, ma come essere umano, nella propria complessità e unicità.

²⁰ Orefice P., *Lifelong guidance. Accompagnare la costruzione delle conoscenze personali*, in Iannis G. (a cura di). *Lifelong guidance. Accompagnare le scelte per tutto l'arco della vita*. Edizioni I Mori, Siena, 2009.

²¹ Orefice P., Società, educazione e conoscenza: dal razionalismo disciplinare alla razionalità planetaria, in Orefice P., Sarracino V. (a cura di), *Nuove questioni di pedagogia sociale*, Milano, Franco Angeli, 2004, p. 38.

²² Morin E., *La testa ben fatta*, Cortina, Milano, 2000, p.13.

La prospettiva del *lifelong learning*, in questo senso, apre una sfida importante proprio nell'ambito dell'integrazione tra i diversi contesti di apprendimento, valorizzando spazi e percorsi in cui il formale, il non formale e l'informale possano entrare in relazione, a sostegno dei processi soggettivi di apprendimento di ogni singola persona. In questa prospettiva i progetti formativi dovrebbero partire proprio dall'idea di apprendimento naturale, per attivare intenzionalmente, fin da subito, tutti i domini conoscitivi delle persone²³. Ed è proprio in questa prospettiva che, secondo Orefice, diventano strategici i servizi di *lifelong guidance*: la sfida di un sistema educativo integrato è proprio la capacità di partire non dalla rigidità delle strutture educative, ma dai processi di costruzione della conoscenza attivati dalle singole persone.

La *guidance* in questo senso è soprattutto guida e accompagnamento, anzi è una qualità dell'accompagnamento. Se pensiamo ad una guida alpina che deve accompagnare dei turisti lungo un sentiero di montagna, la qualità di questo accompagnamento non sarà solo legata alla conoscenza del sentiero e del territorio, ma la guida sarà tanto migliore quanto saprà comprendere le caratteristiche dei turisti, le precedenti esperienze, le aspettative, le potenzialità dei singoli di affrontare quel cammino. La guida dovrà aiutare le persone a decidere il livello di difficoltà da affrontare, illustrando anche percorsi alternativi, dovrà prevedere quando fermarsi per riposare, dovrà sostenere le persone nei momenti di difficoltà, come dovrà anche far vivere pienamente quella esperienza in montagna aumentando la consapevolezza rispetto al raggiungimento delle mete prefissate.

L'orientamento, in questa prospettiva di *lifelong guidance*, è soprattutto sostegno al personale processo di apprendimento naturale. In molti contesti di educazione formale, l'attenzione è spesso rivolta ad individuare gli "apprendimenti mancati" rispetto ad un programma predefinito, mentre in un sistema di *lifelong learning* dovrebbero essere valorizzati tutti i tipi di apprendimento, anche e soprattutto quelli inconsapevoli.

Il focus della *guidance* è la comprensione di come sta evolvendo la storia degli apprendimenti di una persona e dovrebbe agire, in concreto, come un "tutorato" sul progetto di crescita di una persona. Per questo anche gli strumenti della *guidance* dovrebbero adeguarsi all'evoluzione della persona: e questo è uno degli aspetti più importanti dell'approccio costruttivista, che, come vedremo, apre la pratica professionale all'uso di una molteplicità di strumenti, soprattutto di tipo qualitativo, e di percorsi strutturati di analisi dei saperi e delle competenze maturate dalla persona, anche e soprattutto in contesti non formali²⁴.

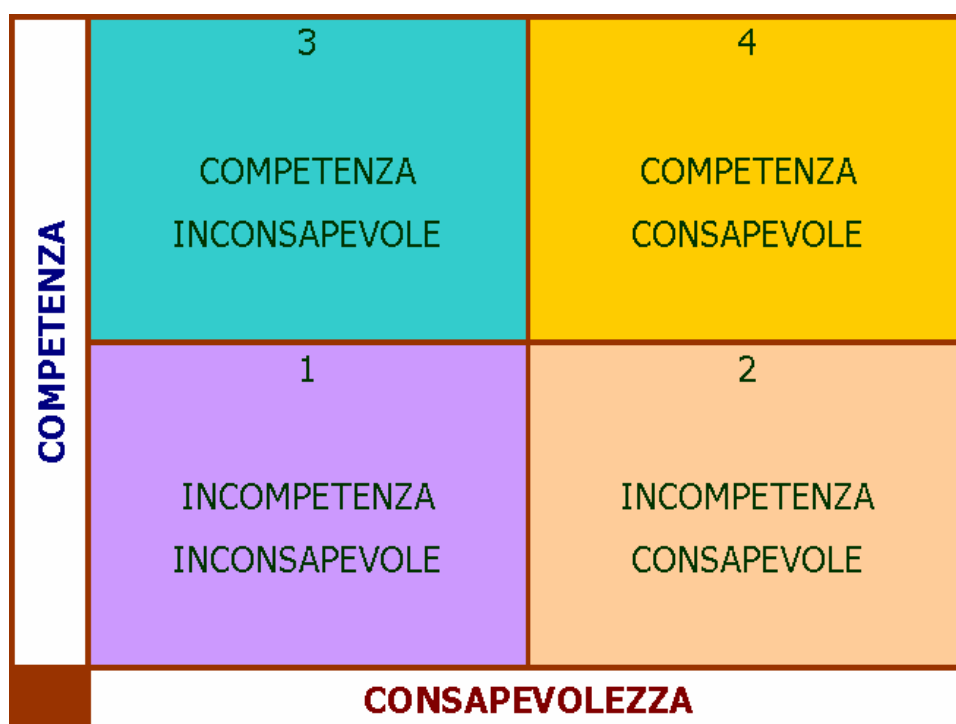
²³ Orefice P., *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Roma, Carocci, 2001.

²⁴ Alberici A., Serreri P., *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di Competenze*. Monolite Editrice, Roma, 2003.

La *guidance* si propone di garantire un accompagnamento personalizzato al processo formativo, attraverso una restituzione e una apertura verso nuovi percorsi, che siano in grado di valorizzare meglio l'apprendimento naturale, nel modo, nei tempi e nei contesti più vicini al soggetto e al suo modo di essere. La *guidance*, in questo senso, si occupa dei passaggi, della capacità del soggetto di adattarsi a nuovi contesti e di costruire nuove traiettorie di senso alla propria esperienza personale.

Il ruolo della *guidance*, come accompagnamento permanente all'educabilità, considerato che la costruzione dei significati, come abbiamo visto, è in parte non consapevole, è pertanto quello di far emergere la dimensione nascosta di tali significati, anche agendo su saperi impliciti e pre-consoci.

Nella *guidance* pertanto non possiamo trascurare gli aspetti di educabilità emozionale, in quanto la conoscenza profonda, nei suoi significati impliciti e taciti, è, come abbiamo visto²⁵, sempre sintesi tra emozionalità e razionalità, tra pensare e sentire. Nello schema che segue, tratta da Di Fabio²⁶, competenza e consapevolezza sono messe in relazione, proprio nell'ottica orientativa di una progressiva esplorazione, da parte della persona, di quelle aree di competenza dove la percezione del proprio saper fare è minore.



²⁵ Orefice P., *I Domini Conoscitivi*, Carrocci, Roma, 2001.

²⁶ Di Fabio A., *Bilancio di competenze e orientamento formativo*. ITER Giunti, Firenze, 2002.

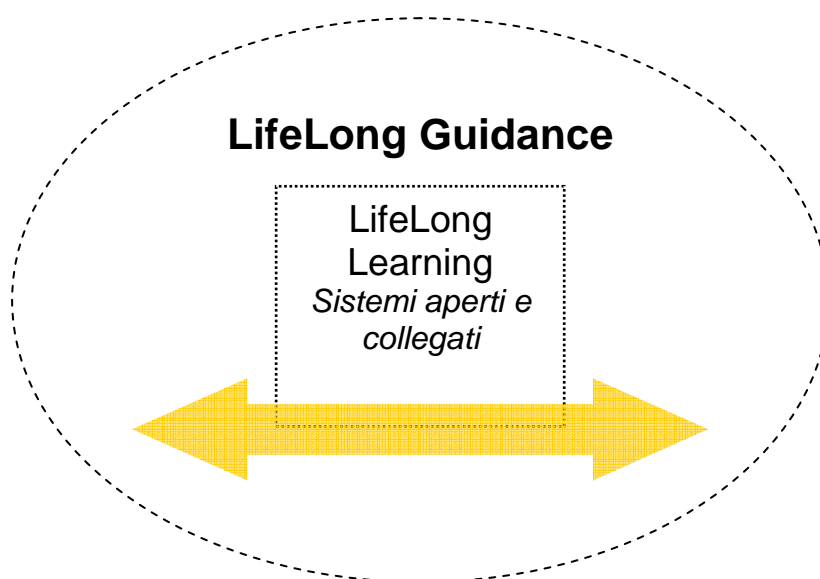
Un sistema di *lifelong guidance* in grado di garantire forme di sostegno e accompagnamento all'apprendimento diventa strategico proprio in funzione dello sviluppo di un sistema di *lifelong learning*.

Chi prende in carico il problema dell'apprendimento rispetto ai bisogni del mondo del lavoro? Chi si occupa di sostenere le scelte formative delle persone? Chi aiuta le persone ad elaborare progetti di carriera o di transizione professionale? Per ognuna di queste domande il problema della costruzione personale della conoscenza, ovvero la comprensione ed il sostegno di processi naturali di apprendimento è fondamentale.

La *guidance*, in questo senso, diventa la cornice in cui sviluppare l'apprendimento e facilitare l'accesso alle risorse necessarie per attivare processi di apprendimento mirati ai bisogni soggettivi: nei sistemi aperti le risorse possono essere molte e collocate in molti contesti diversi, ma questo non significa che siano facilmente accessibili.

L'orientamento, come *lifelong guidance*, è una cornice più ampia rispetto a quella dei sistemi educativi, poiché si occupa di un problema trasversale ai sistemi ed ha proprio la funzione di accompagnamento tra e oltre i sistemi. Il sistema di *lifelong learning* dovrebbe favorire la valorizzazione degli apprendimenti nella vita reale, mentre il sistema di *lifelong guidance* dovrebbe garantire un accompagnamento verso le forme della vita.

Il modello potrebbe essere rappresentato nello schema che segue.



L'azione di orientamento dovrebbe rimanere lo spazio di definizione del proprio progetto di vita, di chiarificazione delle proprie scelte, di riflessione critica. L'orientamento dovrebbe agire concretamente nella individuazione di una direzione e nella progettazione di un periodo di "messa alla prova" sul campo della validità della scelta stessa.

La formazione, in modo complementare, dovrebbe intervenire a sostegno di questa scelta attraverso la costruzione di contenuti, di abilità e di "buoni esempi", al fine di un miglioramento della prestazione e dell'affinamento delle competenze necessarie²⁷.

Tutto il processo, dinamico ed esplorativo, dovrebbe oscillare tra momenti di azione, di verifica, di riflessione e riorientamento, per ripartire con azioni in una spirale che porta al cambiamento del soggetto, verso livelli di autonomia e responsabilità sempre maggiori, nella progressiva costruzione di un progetto personale in grado di rispecchiare la soggettività e l'unicità individuale²⁸.

I processi formativi e quelli orientativi dovrebbero, dunque, restare connessi, ma formalmente separati, anche per salvaguardare l'utente da rischi di confusione, essendo differenti i bisogni a cui le diverse azioni tentano di fornire risposta, anche se entrambi si occupano del processo naturale di apprendimento della persona.

Secondo Grimaldi e Quaglino, un ipotetico utente potrebbe, infatti, non manifestare il bisogno di un momento formativo, mentre potrebbe esprimere un forte disorientamento, o viceversa, potrebbe esprimere buoni livelli di autonomia e capacità di auto-orientamento, ma forti bisogni di apprendimento di specifiche abilità o conoscenze. La persona dovrebbe quindi poter esprimere tali bisogni in un "punto" qualsiasi del sistema di *lifelong guidance* – il cerchio più ampio, nello schema tracciato da Paolo Orefice – per poi trovare, nello stesso sistema oppure in sottosistemi più specializzati, l'offerta di servizi orientativi o educativi adeguata a rispondere in modo qualificato e puntuale a tale bisogno. Si tratta di una sinergia che, in modo trasparente e con una massima centratura proprio sui bisogni della singola persona, potrebbe attivare le energie migliori di ogni sistema - o sottosistema – coinvolto, con reciproci vantaggi: una maggiore chiarezza di funzioni; l'ottimizzazione delle risorse, riducendo sovrapposizioni o carenze del sistema; il contatto virtuoso tra bisogni espressi e offerta formativa, così come auspicato dal Memorandum di Lisbona.

Un sistema di *lifelong guidance* in questo senso ha la necessità di rispondere a domande sociali così estese che nessuna struttura potrebbe mai fronteggiare da sola: si rende necessaria una valorizzazione di tutte le potenziali risorse orientative del territorio, attraverso processi governati di

²⁷ Grimaldi A., Quaglino G.P. (a cura di), *Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e autoformazione*. ISFOL, Roma, 2005, p. 167.

²⁸ Biagioli R., *L'Orientamento Formativo*, Pisa, Edizioni ETS, 2003.

integrazione e di “lavoro in rete”²⁹, che passano sia a livello del piano istituzionale, ma soprattutto in grado di confrontarsi ed agire su un piano culturale che coinvolga tutti gli operatori del sistema³⁰. In questa prospettiva, Maria Luisa Pombeni auspicava un maggior utilizzo, nel campo dell’orientamento ed in particolare nello sviluppo di sistemi, di metodologie di ricerca azione, volte proprio al cambiamento e alla valorizzazione di saperi contestuali verso la soluzione di problemi comuni a tutti i soggetti coinvolti attivamente nell’azione stessa di ricerca³¹.

Pombeni, che sicuramente è stata tra gli studiosi più attenti e autorevoli nella storia della ricerca italiana nel campo dell’orientamento, evidenziava la complessità delle questioni di sistema, ma, al tempo stesso, ci ha indicato anche possibili traiettorie di lavoro. Sul primo punto, il “come”, la posizione della psicologa bolognese era sicuramente verso l’apertura ad un contributo interdisciplinare allo studio e alla pratica dell’orientamento, in quanto “l’evoluzione storica, che ha portato al superamento di un approccio deterministico alle spiegazioni delle scelte di orientamento, infatti, non può non tener conto di contributi diversi che provengono sia dalla psicologia che dalle altre scienze sociali come la sociologia, l’economia e le scienze della formazione”.

Sul “chi”, nel sottolineare l’allargamento esponenziale della domanda sociale di orientamento e la conseguente maggiore complessità dei compiti dei professionisti impegnati in questo ambito, Pombeni ha parlato di “una stabilità di servizi, che vada al di là delle sperimentazioni FSE³² e che possa contare sul contributo di professionalità mature e qualificate”. In questo processo di ampliamento della gamma tradizionale dei servizi di orientamento, si inseriscono “azioni cosiddette di accompagnamento e tutorato delle esperienze connesse al processo di orientamento lungo tutto l’arco della vita”.

Infine, rispetto al “dove”, l’opzione sembra privilegiare “risorse dedicate” alle diverse funzioni di orientamento che operano in contesti diversi: dai servizi territoriali di informazione ai centri di orientamento – strutture territoriali che erogano come *mission prioritaria* servizi specialistici di orientamento e che in Italia sono ormai rare -, dai centri per l’impiego alle agenzie formative, dalle scuole alle università, ai centri per la formazione degli adulti. Si tratta, come si può notare, di luoghi dove, sempre con maggior frequenza, le persone possono accedere sia ad azioni di orientamento sia a percorsi formativi, formali e non formali. Questa prossimità “fisica” tra orientamento e formazione ci fa ben comprendere come e quanto necessarie siano, da un lato, l’organizzazione

²⁹ Consolini M., *Laboratorio di orientamento. Come organizzare percorsi individualizzati attraverso servizi in rete*, Franco Angeli, Milano, 2002.

³⁰ Iannis G. (a cura di). *Lifelong guidance. Accompagnare le scelte per tutto l’arco della vita*. Edizioni I Mori, Siena, 2009.

³¹ Pombeni M.L., Longlife guidance e professionalità degli operatori: le sfide per l’orientamento, in Grimaldi A. e Del Cimmuto A. (a cura di), *Dialoghi sull’orientamento. Dalle esperienze ai modelli*. Roma, Isfol, 2006.

³² In questi anni la maggior parte dei servizi di orientamento in Italia è stata finanziata in forma di progetti sperimentali, tramite risorse del Fondo Sociale Europeo (FSE).

chiara e trasparente di tali offerte di servizi, proprio per garantire la centralità dell'utente, e, dall'altro lato, la cooperazione attiva tra gli operatori, chiamati non solo a condividere spazi comuni, ma soprattutto modelli teorici, prassi e strumenti di intervento.

Al fine di garantire un positivo intervento di orientamento, l'operatore dovrà pertanto sempre essere consapevole delle finalità e delle possibili conseguenze delle proprie azioni: sarà suo compito monitorare i propri strumenti di azione e aggiornare il proprio sapere tecnico e operativo.

In particolare il sapere minimo dell'orientatore si compone di conoscenze molto ampie sulla realtà socio-economica del territorio per offrire sempre adeguate alternative al soggetto ed allargare quindi le possibilità e le soluzioni del problema. Le competenze di *networking* e di *team working* rappresentano un elemento essenziale nella formazione specialistica per gli operatori del sistema dell'EdA.

Per l'operatore di orientamento è inoltre importante possedere una forte capacità di lettura dei bisogni individuali e di sostegno psicologico nei processi individuali di transizione. L'orientatore deve essere in grado di mettere le persone a proprio agio, favorendo la comunicazione e un clima di massima fiducia. Attraverso la relazione interpersonale dovrà mettersi nella migliore condizione per analizzare e capire le richieste dell'utente, anche quando sono inesprese, per renderle sempre manifeste e consapevoli.

Una comunicazione chiara ed efficace è sempre necessaria per presentare tutte le alternative possibili, utilizzando le tecniche del colloquio individuale e della conduzione dei gruppi.

L'operatore di orientamento dovrà essere in grado di utilizzare le metodologie per la progettazione di percorsi di orientamento, dovrà possedere il maggior numero di strumenti operativi per l'orientamento e saper trasferire agli utenti le tecniche per una ricerca attiva delle opportunità di formazione e di lavoro.

L'operatore di orientamento dovrà quindi essere preparato a relazionarsi con soggetti molto diversi tra loro, per età, condizione sociale e familiare, per cultura e aspettative rispetto alla vita sociale e professionale.

Le azioni di orientamento, come anche i processi di formazione, in fase di programmazione degli interventi, devono considerare i processi di globalizzazione in atto, devono prendere in carico tutti le questioni connesse al tema emergente delle valorizzazione delle competenze e devono rispondere a richieste sociali e culturali di attivare processi di autonomizzazione. Queste istanze hanno un elemento comune proprio nella centratura sul processo soggettivo di *apprendimento*.

L'apprendimento è, in ultima analisi, contemporaneamente, il fine del processo di formazione e del processo di orientamento: solo alimentando il desiderio di apprendere si può garantire il successo dell'azione formativa come dell'intervento di orientamento.

Un ulteriore elemento fondamentale per l'orientamento è l'intenzionalità del processo, che è strettamente legata alla responsabilità di professionisti preparati ad intervenire sulle dinamiche soggettive. In particolare, se consideriamo, con Cambi³³, che il formare “è processo del soggetto e nel soggetto, è processo di costituzione del sé come soggetto-dotato-di-una-propria-forma, è percorso che dura tutta la vita”, e che “è autoformativo, è processo sempre aperto, è percorso intenzionale”, diventa evidente la prossimità dell'orientamento alle logiche della formazione permanente, alla luce proprio dell'intenzionalità di un processo che “orienta la cura-di-sé verso l'orizzonte di una forma-senso”. L'intenzionalità come carattere essenziale di una azione finalizzata al processo trasformativo del soggetto è sicuramente elemento proprio della prassi orientativa.

Il concetto di progetto è un ulteriore elemento di conoscenza, che dovrebbe essere oggetto di specifica azione formativa per gli operatori: il progetto è un oggetto immateriale che la persona costruisce in funzione dei propri obiettivi soggettivi e del contesto sociale a cui appartiene. L'analisi della “tenuta” del progetto individuale, rispetto a desideri, fantasie, stereotipi, ragioni consapevoli e inconsapevoli, è sicuramente compito dell'orientamento, come della formazione permanente.

Come scrisse Dewey, infatti: “il problema centrale dell'educazione basata sull'esperienza è quello di selezionare il genere di esperienze presenti che possono vivere creativamente nelle esperienze successive”³⁴.

La formazione degli operatori di orientamento del sistema di educazione degli adulti dovrebbe, in base a queste premesse, essere in grado di affrontare questi elementi essenziali dell'azione di orientamento, partendo proprio dalle esperienze degli operatori per promuovere non solo l'apprendimento di capacità tecniche, ma anche e soprattutto processi di riflessività in grado di valorizzare saperi complessi e potenziare la consapevolezza di ruolo e di appartenenza ad una specifica comunità professionale da parte degli operatori.

In questo senso, la scelta di lavorare molto sull'interazione e sulla disponibilità di spazi e momenti di confronto risponde in particolare all'esigenza di sviluppare competenze riflessive e critiche. Come sottolinea Striano “ogni pratica professionale dovrebbe venire a realizzarsi nell'ambito di specifiche ‘comunità di pratiche’ che presuppongono processi di interazione sociale e di comunicazione sostenuti da forme di razionalità pratica. È sulla base di questi processi che diventa possibile anche realizzare percorsi di riflessione critica in cui diversi attori possono mettersi in gioco, revisionare le proprie categorie di riferimento e le proprie modalità di azione, rivedere itinerari operativi e procedurali”³⁵.

³³ Cambi F. (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*. Tirrenia, Del Cerro, 2005, p.15.

³⁴ Dewey J., *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1993, p. 16.

³⁵ Striano M., *La “razionalità riflessiva” nell'agire educativo*, Liguori, Napoli, 2001, p. 156.

Come suggerisce anche Mortari, “perché si profili la condizione in cui il contesto educativo diventi il luogo dove si costruisce sapere a partire dall’esperienza, il pratico deve sviluppare la disposizione al pensiero riflessivo”³⁶.

³⁶ Mortari L., *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci, Roma, 2003, p.23.

