



140

I LIBRI DEL
FONDO SOCIALE EUROPEO

RAPPORTO ORIENTAMENTO 2009

L'OFFERTA DI ORIENTAMENTO IN ITALIA



140

I LIBRI DEL
FONDO SOCIALE EUROPEO



L'**Isfol**, Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, è stato istituito con D.P.R. n. 478 del 30 giugno 1973, e riconosciuto Ente di ricerca con Decreto legislativo n. 419 del 29 ottobre 1999 ed è sottoposto alla vigilanza del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. L'Istituto opera in base allo Statuto approvato con D.P.C.M. 19 marzo 2003, nel campo della formazione, delle politiche sociali e del lavoro al fine di contribuire alla crescita dell'occupazione ed al miglioramento delle risorse umane.

L'**Isfol** svolge e promuove attività di studio, ricerca, sperimentazione, documentazione, informazione e valutazione, consulenza ed assistenza tecnica. Fornisce un supporto tecnico-scientifico al Ministero del Lavoro, ad altri Ministeri, al Parlamento, alle Regioni e Province autonome, agli Enti locali, alle Istituzioni nazionali, pubbliche e private, sulle politiche e sui sistemi della formazione ed apprendimento lungo tutto l'arco della vita, del mercato del lavoro e dell'inclusione sociale. Fa parte del Sistema Statistico Nazionale. Svolge inoltre il ruolo di assistenza metodologica e scientifica per le azioni di sistema del Fondo sociale europeo, è Agenzia nazionale Lifelong Learning Programme - Programma settoriale Leonardo da Vinci.

Dove siamo

Via G. B. Morgagni, 33
00161 Roma
Tel. + 39 06445901

Riferimenti

Web: www.isfol.it
Presidente: **Sergio Trevisanato**
Direttore Generale: **Domenico Sugamiele**

La Collana

I Libri del Fondo sociale europeo raccoglie e valorizza i risultati tecnico-scientifici conseguiti nei Piani di attività Isfol per la programmazione di FSE 2007-2013 Obiettivo Convergenza PON "Governance e Azioni di sistema" e Obiettivo Competitività regionale e occupazione PON "Azioni di sistema"

La Collana

I Libri del Fondo sociale europeo è curata da **Isabella Pitoni** responsabile della Struttura di Comunicazione e Documentazione Istituzionale Isfol

ISSN: 1590-0002



UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo



MINISTERO DEL LAVORO
E DELLE POLITICHE SOCIALI
Direzione Generale per le Politiche
per l'Orientamento e la Formazione

fse per il tuo futuro
Programmi operativi nazionali
per la formazione e l'occupazione

140

I LIBRI DEL
FONDO SOCIALE EUROPEO

RAPPORTO ORIENTAMENTO 2009

L'OFFERTA DI ORIENTAMENTO IN ITALIA

ISFOL



RAPPORTO
ORIENTAMENTO

Il volume raccoglie i risultati di una ricerca curata dall'Area Politiche per l'Orientamento dell'Isfol, nell'ambito del PON Governance e Azioni di Sistema, Asse C. Obiettivo specifico 3.1.

La ricerca è stata realizzata in collaborazione con l'ATI composta da: Polis 2000 Srl., Tiva Srl, Studio Méta Et Associati Srl, CE.TRANS. Srl, Associazione Ciofs-Fp, Associazione Consorzio Scuole Lavoro.

Hanno partecipato al gruppo di lavoro per Isfol: **Anna Grimaldi** (direzione della ricerca), **Angelo Del Cimmuto** (coordinamento della ricerca), **Angela Barruffi**, **Stefania Ferrari**, **Sabrina Marciano**, **Giuseppa Montalbano**, **Rita Porcelli**, **Rosa Suglia**.

Il volume è a cura di **Anna Grimaldi**.

Sono autori dei testi: **Anna Grimaldi**, **Angela Barruffi**, **Angelo Del Cimmuto**, **Stefania Ferrari**, **Giuseppa Montalbano**, **Rita Porcelli**.

Sono autori degli approfondimenti tematici di cui al capitolo 3:

Jean Guichard (par. 3.2); **Pier Antonio Varesi** (par. 3.3);
Pier Giovanni Bresciani (par. 3.4); **Michele Colasanto** (par. 3.5);
Gian Piero Quaglino (par. 3.6); **Alberto Bramanti** (par. 3.7).

Testo chiuso a febbraio 2010

Coordinamento editoriale della collana

I Libri del Fondo sociale europeo

Valeria Cioccolo e Loretta Pacini

Copyright (C) [2010] [ISFOL]

Quest'opera è rilasciata sotto i termini della licenza
Creative Commons Attribuzione - Non commerciale -
Condividi allo stesso modo 2.5. Italia License.
(<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.5/it/>)



978-88-543-0047-7

Vogliamo qui rivolgere i nostri più sentiti ringraziamenti a tutti coloro che, a diverso titolo, hanno fornito un prezioso contributo al progetto Isfol.

I membri del Comitato di Indirizzo:

Alessandra Tomai, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Direzione Generale per le Politiche per l'orientamento e la formazione; **Romano Benini**, Unione delle Province d'Italia; **Fabrizio Dacrema**, CGIL; **Giuseppe De Biase**, CISL; **Speranzina Ferraro**, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, Direzione Generale per lo studente, l'integrazione, la partecipazione e la comunicazione; **Alessandro Ferrucci**, Tecnostruttura delle Regioni per il FSE; **Elena Gaudio**, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, Direzione Generale per l'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e per i Rapporti con i Sistemi Formativi delle Regioni; **Claudio Gentili**, Confindustria; **Iperide Ippoliti**, UIL; **Alessandra Longo**, Coordinamento delle Regioni per il FSE; **Andrea Messeri**, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Università, l'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica e per la Ricerca; **Paola Patasce**, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali Direzione Generale per le Politiche per l'Orientamento e la Formazione; **Gianluca Puliga**, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Direzione Generale del Mercato del Lavoro; **Francesca Giannessi**, CRUI; **Cecilia Spinazzola**, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, Direzione Generale per l'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e per i Rapporti con i Sistemi Formativi delle Regioni; **Emanuela Stefani**, CRUI.

I membri della Direzione Scientifica dell'ATI:

Francesco Avallone, **Alberto Bramanti**, **Pier Giovanni Bresciani**, **Michele Colasanto**, **Jean Guichard**, **Klement Polacek**, **Gian Piero Quaglino**, **Guido Sarchielli**, **Pier Antonio Varesi**.

I referenti delle società dell'ATI:

Alessia Rossi, Polis 2000; **Claudio Avallone**, Tiva; **Carla Ruffini**, Studio Méta & Associati; **Giovanni Mazzotti**, CE.TRANS.; **Suor Lauretta Valente**, Associazione Ciofs-Fp; **Giuseppina Traversa**, Associazione Consorzio Scuole Lavoro.

I colleghi Isfol che hanno partecipato alla prima fase della ricerca:

Keiri Becherelli, **Andrea Falcone**, **Maura Ferrara**, **Ambra Lorusso Caputi**, **Antonietta Maiorano**, **Gabriella Titomanlio**, **Paloma Vivaldi Vera**.

Le colleghe che ci hanno aiutato e sostenuto con grande pazienza soprattutto nella fase finale del lavoro:

Maria Andò, **Maria Antonietta Bosca**, **Cristina Botti**, **Francesca Campisi**, **Lucia Tardani**, **Corinna Torregiani**, **Monica Vassallo**.

Infine un grazie di cuore a tutti gli enti e le strutture che con la loro collaborazione e/o partecipazione hanno contribuito alla realizzazione della ricerca.



INDICE

Prefazione	11
Introduzione	15
1 Lo scenario teorico-culturale di riferimento: il contributo dell'Isfol al dibattito sull'orientamento	25
1.1 Dieci anni di studi e ricerche Isfol nel campo dell'orientamento	28
1.2 Variabili individuali e di contesto: dalla teoria alla messa a punto di strumenti validati	35
1.3 I percorsi di orientamento per i servizi pubblici del lavoro: dalla messa a punto alla sperimentazione di diverse pratiche di orientamento	37
2 La ricerca	49
2.1 Obiettivi	51
2.2 Metodologia	53
2.2.1 <i>Definizione dei criteri di individuazione dell'universo di riferimento</i>	53
2.2.2 <i>Il piano di comunicazione e promozione del progetto</i>	55
2.3 Dall'universo agli enti censiti	60
2.4 Istruzione e orientamento in Italia: inquadramento generale ed elementi di specificità	72
2.4.1 <i>Indirizzi e politiche attuali per l'orientamento nel sistema dell'istruzione</i>	72
2.4.2 <i>Servizi/attività di orientamento nei vari livelli scolastici: uno sguardo nazionale</i>	86
2.4.3 <i>Le professionalità operanti</i>	95
2.4.4 <i>Enti censiti relativi all'ambito dell'istruzione</i>	98
2.5 Sistema universitario e orientamento in Italia: inquadramento generale ed elementi di specificità	100
2.5.1 <i>Le origini dell'orientamento universitario</i>	100
2.5.2 <i>L'evoluzione del sistema universitario</i>	100
2.5.3 <i>L'offerta formativa</i>	102

2.5.4	<i>I laureati</i>	105
2.5.5	<i>Studenti fuori corso e abbandoni</i>	106
2.5.6	<i>Problematiche emergenti, obiettivi e aree dell'orientamento universitario</i>	108
2.5.7	<i>Tipologia delle attività di orientamento universitario</i>	112
2.5.8	<i>Enti censiti relativi all'ambito dell'Università e dell'Alta formazione</i>	114
2.6	Formazione professionale e orientamento in Italia: inquadramento generale ed elementi di specificità	116
2.6.1	<i>Tipologie di azioni orientative realizzate nell'ambito del sistema della Formazione Professionale</i>	125
2.6.2	<i>Tipologia dei ruoli professionali coinvolti nelle azioni orientative</i>	130
2.6.3	<i>Enti censiti relativi all'ambito della Formazione professionale</i>	131
2.7	Centri di orientamento e servizi per il lavoro in Italia: inquadramento generale ed elementi di specificità	133
2.7.1	<i>Tipologia ed evoluzione dei servizi/attività di orientamento nei servizi per il lavoro</i>	139
2.7.2	<i>Professionalità dei professionisti</i>	147
2.7.3	<i>Enti censiti relativi all'ambito dei Centri di orientamento e dei Servizi per il Lavoro</i>	151
2.8	Le aziende e l'orientamento in Italia: inquadramento generale ed elementi di specificità	153
2.8.1	<i>Orientamento dei lavoratori: segnali di presenza e sfide per il futuro</i>	160
2.8.2	<i>Enti censiti relativi all'ambito delle aziende</i>	164
2.9	Distribuzione regionale degli enti censiti per sistemi	166
3	I risultati qualitativi: le questioni ancora aperte	189
3.1	Le tesi emerse	189
3.2	Prima questione - I problemi di orientamento nella società affluente contemporanea: dalla scelta di una vocazione alla costruzione del sé	203
3.3	Seconda questione - Orientamento e questione istituzionale: note su un problema aperto	210
3.4	Terza questione - L'orientamento nel tempo della crisi, ed oltre	217
3.5	Terza questione - Orientamento, welfare e diritti di cittadinanza	239
3.6	Quarta questione - Pratiche di orientamento: considerazioni su metodi e strumenti	249
3.7	Quinta questione - Economia dell'orientamento: investimenti e benefici	259
4	I prossimi passi: gli sviluppi del progetto di ricerca	269
	Appendici	
	Rassegna bibliografica	277
	Rassegna normativa	297

*A Maria Luisa Pombeni nella certezza
di aver realizzato anche un suo desiderio*



PREFAZIONE

L'idea di realizzare il Rapporto nazionale sull'offerta di orientamento nasce dalla volontà della Direzione Generale per le Politiche per l'Orientamento e la Formazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali di offrire una fotografia dell'offerta di orientamento in Italia.

La ricerca, realizzata dall'Isfol nell'ambito dei PON "Governance e azioni di sistema" e "Azioni di sistema", si articola in tre annualità di lavoro (2009, 2010, 2011), che prevedono tre diverse indagini nazionali su tutte le organizzazioni - pubbliche e private - che offrono servizi di orientamento.

Tre rapporti annuali e una banca dati contenente l'anagrafe delle strutture orientative censite a livello nazionale sono il prodotto di queste tre indagini.

La prima annualità ha previsto la realizzazione di un'indagine censuaria quantitativa - che viene presentata in questo volume - condotta a livello nazionale, con differenziazione regionale, in riferimento all'universo composto dalle strutture che svolgono attività di orientamento. Ad oggi presentiamo una banca dati di 10.244 strutture. Nella seconda annualità verrà condotta, per ogni struttura censita, un'analisi della tipologia dei servizi offerti e delle risorse umane impiegate. L'ultima annualità sarà dedicata all'approfondimento delle metodologie impiegate e degli strumenti utilizzati. Tutto ciò permetterà di condurre un'analisi approfondita dell'offerta di orientamento nel nostro Paese con un affondo sulla tipologia dei servizi offerti, sulle metodologie utilizzate, sugli strumenti e sulle risorse umane impiegate.

Una delle principali motivazioni che ha portato il Ministero a promuovere questa ricerca sta nel fatto che l'orientamento si presenta sempre di più come un processo trasversale ai diversi ambiti della formazione, dell'istruzione e del lavoro, processo che fa capo ad una ampia ed eterogenea platea di soggetti. In particolare i mutamenti intervenuti nel corso dei due ultimi decenni nell'ambito dello sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, la globalizzazione del capitale, la delocalizzazione delle attività produttive, i cambiamenti del lavoro, hanno avuto delle inevitabili ripercussioni a livello sociale, economico ed individuale che hanno modificato in maniera sostanziale le relazioni tra individuo

e lavoro, i ruoli professionali e, più in generale, i percorsi di vita delle persone. L'orientamento, in questo contesto caratterizzato da rapidi mutamenti e da una instabilità della durata della prestazione lavorativa, diviene sempre più una forma strategica di politica attiva del lavoro soprattutto se lo si considera guardandolo da due versanti: come aiuto allo sviluppo della carriera e come capacità di far fronte alle transizioni che contraddistinguono la vita professionale e personale degli individui. Ci si riferisce ai continui passaggi tra formazione e lavoro, ai percorsi di mobilità orizzontale tra le professioni e le occupazioni, ai passaggi tra lavoro dipendente e autonomo, alla mobilità territoriale, ai percorsi di crescita professionale dei segmenti più deboli, alle carriere instabili dei giovani con titolo di studio elevato, ecc. Alla luce di tali mutamenti sociali e a fronte delle diverse istanze culturali che pongono categorie di utenti sempre più differenziate le domande a cui deve rispondere l'orientamento, a livello teorico e operativo, non sono più solo quelle del "che fare" ma soprattutto del "come fare" questa o quella particolare attività lavorativa, "come fare" a trovare lavoro, a mantenerlo, a modificarlo, a cambiarlo.

Per queste ragioni l'orientamento si arricchisce di termini come globale, integrato, *lifelong*, che vedono come protagonista la persona a tutto tondo, nelle sue diverse relazioni di vita, impegnato a dover imparare a prendere decisioni, a sviluppare forme di auto-orientamento e a stabilire su una scala delle priorità i principi e gli obiettivi delle sue scelte presenti e future. Di conseguenza, cresce il numero delle pratiche professionali che hanno come finalità quella di sostenere i processi di transizione, ovvero di mobilità professionale e personale che ciclicamente si presentano. Ciò dà luogo a pratiche di orientamento fortemente progettuali in cui l'intervento consulenziale assume sempre più la fisionomia di un percorso personalizzato che tiene nel debito conto la domanda di orientamento che, pur se calata in un preciso momento storico, appartiene in modo esclusivo al soggetto che l'ha formulata. Alla luce di quanto considerato, come peraltro sottolineato dalla Comunità Europea, per favorire l'occupabilità e sostenere lo sviluppo sociale, anche in termini di benessere collettivo e individuale, "orientare" diventa azione cruciale nell'accompagnare le transizioni, sempre più importante come strumento di accompagnamento dell'individuo nel suo percorso formativo-lavorativo durante l'intero arco della vita. Un orientamento di qualità, come è stato messo in luce dal rapporto italiano redatto per il *Memorandum Europeo*, deve fondarsi su esperienze orizzontali che vedono coinvolte scuole, centri di formazione professionale, università e servizi per l'impiego, in una prospettiva di rete. È necessario pertanto superare l'eterogeneità di linguaggi, trovare degli elementi condivisi che, sebbene nel rispetto delle diversità locali, facilitino i rapporti tra committenti, operatori ed utenti, per la costruzione di un servizio di orientamento connotato da un disegno unitario ed integrato dei processi. D'altro canto, pur riconoscendo la ricchezza e la molteplicità delle iniziative maturate sul territorio nazionale, appare di fatto evidente come il riferirsi ad una pluralità di istituzioni e strutture ha

portato l'orientamento, nel nostro Paese, ad uno sviluppo non sempre pienamente integrato dei servizi.

Il Rapporto Nazionale sull'Offerta di Orientamento sembra costituire, dunque, uno dei passi necessari a rendere possibile un'integrazione delle risorse esistenti, in un'ottica di ottimizzazione e valorizzazione dei diversi soggetti che operano nel campo dell'orientamento.

Il fattore chiave nella realizzazione di un ambito condiviso di orientamento, in grado di rispondere in maniera efficace ai fabbisogni di una utenza fortemente differenziata, risiede, infatti, proprio nella capacità di istituzioni ed operatori di coordinare le risorse, agendo in una logica di rete e di network cooperativo.

Alessandra Tomai

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali
Direzione Generale per le Politiche
per l'Orientamento e la Formazione



INTRODUZIONE

*“Solo dopo aver conosciuto la superficie delle cose
ci si può spingere a cercare quel che c'è sotto.
Ma la superficie delle cose è inesauribile”
I. Calvino, Palomar*

L'attuale investimento verso la tematica dell'orientamento costituisce uno dei fattori strategici del processo di sviluppo del nostro Paese e del rinnovamento delle politiche formative e del lavoro per l'impatto e le implicazioni positive che la trasversalità del fenomeno può determinare sulla qualità dell'intero sistema e, in particolare, sul rapporto tra scuola, formazione, università e lavoro. I processi di orientamento e ri-orientamento rivestono nella società complessa e mutevole di oggi una centralità crescente, in quanto, come peraltro sottolineato dalla Comunità Europea, favoriscono l'occupabilità e sostengono lo sviluppo sociale, anche in termini di benessere collettivo e individuale. La Comunità europea specifica, a questo proposito, nel documento *Politica di orientamento professionale in 36 Paesi: differenze e temi comuni*¹, una pluralità di funzioni dei servizi orientativi: “servizi tesi ad assistere persone di ogni età, in qualsiasi momento della vita, a compiere scelte educative, formative e professionali e a gestire la loro carriera”. Ciò può comprendere servizi in: scuole, università, enti di formazione, servizi pubblici d'impiego, aziende, volontariato/comunità e settore privato. I servizi possono essere individuali o collettivi, e possono essere diretti o a distanza (comprese reti d'aiuto e servizi su web). Includono informazioni sulla carriera (in forma cartacea, informatizzata, ecc.), strumenti di valutazione ed auto-valutazione, interviste, programmi d'istruzione e gestione della carriera, programmi di prova, programmi di

1. A.G. Watts, R. G. Sultana (2004), *Politica di orientamento professionale in 36 Paesi: differenze e temi comuni*, CEDEFOP, Salonicco. Documento commissionato dal CEDEFOP per la Conferenza Orientamento professionale e politica pubblica: colmare le lacune, organizzata da OCSE e Governo canadese in collaborazione con Commissione Europea, Banca Mondiale ed International Association for Educational and Vocational Guidance, Toronto, Canada, 6-8 ottobre 2003.

ricerca di impiego e servizi di transizione. Alla pluralità dei processi e delle funzioni corrisponde una *differenziazione delle strutture* che si occupano di orientamento. Negli Stati membri dell'Unione Europea infatti, questo servizio, è impartito attraverso una gamma di strutture e prassi diverse che abbracciano i sistemi dell'istruzione, della formazione, del lavoro.

È chiaro come la pratica dell'orientamento, mostrandosi a tal punto multi-sfaccettata, si presenti come processo trasversale ai diversi ambiti e si riferisca, oggi più di ieri, ad una variegata ed eterogenea quantità di soggetti erogatori.

“Orientare” diventa, in questo scenario, azione cruciale nelle fasi di transizione e sempre più importante come strumento di accompagnamento dell'individuo nel suo percorso formativo-lavorativo durante l'intero arco della vita. Per riprendere qui alcuni passi del recente documento Italia 2020² *“la difficile transizione dal mondo dell'istruzione e della formazione a quello del lavoro è una delle principali criticità del nostro Paese evidenziata in tutti i benchmark internazionali. Esiste, innanzitutto, una questione di “tempi” della transizione che sono eccessivamente lunghi e che alimentano preoccupanti fenomeni di disoccupazione, anche intellettuale, di lunga durata”* (pag. 8).

Un orientamento di qualità, come è stato messo in luce dal Rapporto Italiano redatto per il Memorandum Europeo, deve fondarsi su esperienze orizzontali che vedano coinvolte scuole, centri di formazione professionale, università e agenzie per il lavoro, in una prospettiva di rete. È necessario pertanto superare l'eterogeneità di linguaggi, trovare degli elementi condivisi che, pur nel rispetto delle diversità locali, facilitino i rapporti tra committenti, operatori e utenti, per la costruzione di un “sistema” di orientamento connotato da un disegno unitario ed integrato dei processi.

L'insieme di tali suggestioni ha sollecitato e sorretto l'ipotesi di lavorare per la messa a punto di un rapporto annuale sull'orientamento, impostato su un lavoro di natura istituzionale, e a livello nazionale, di raccolta, analisi, e lettura di quanto rientra nell'offerta di orientamento. Una tale iniziativa non solo può contribuire a fare il punto sullo stato dell'arte nel nostro Paese relativamente alla cultura e all'agire orientativo ma, attraverso il dialogo e l'integrazione tra i diversi ambienti e i diversi attori che si occupano del tema, potrebbe rappresentare un decisivo progresso per lo sviluppo di una rete nazionale di orientamento. Non è un caso che il progetto finalizzato alla realizzazione di un Rapporto Nazionale sull'Orientamento si collochi temporalmente con l'avvio della programmazione 2007-2013 che si innesta su un nuovo quadro europeo. La revisione della strategia di Lisbona individua la crescita e l'occupazione come i macro-obiettivi che vanno perseguiti con politiche che si sostengono reciprocamente e fortemente interconnesse, volte ad accrescere la partecipazione al mercato del lavoro, il miglioramento della

2. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2009), *Italia 2020 Piano d'azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro*, Documento ufficiale del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

qualità e della produttività del lavoro, il rafforzamento della coesione sociale e territoriale. Non si può tralasciare, per altro, il dato che colloca l'uscita del Primo Rapporto sull'Orientamento in uno scenario nazionale caratterizzato da una situazione particolarmente critica che ha comportato una decisa presa di posizione istituzionale relativamente alle politiche attive del lavoro, tra cui l'orientamento, che ha posto enfasi sulla necessità di accompagnare le transizioni, incrementare le integrazioni tra i sistemi e favorire l'emergere e lo sviluppo di nuove competenze oltre che rivisitare quelle già in possesso degli individui (si vedano i recenti documenti *Italia 2020* a cura del Ministero del Lavoro e Ministero dell'Istruzione e *Il futuro della formazione in Italia*)³. Stiamo vivendo forse la peggiore crisi finanziaria dell'ultimo mezzo secolo che ha prodotto una profonda crisi della economia reale assumendo sin da subito una dimensione mondiale a causa dell'interdipendenza tra le economie nazionali. Come sottolineato nel *Libro Bianco*⁴ la globalizzazione ha accresciuto la ricchezza delle economie e delle società, ampliando le possibilità di commercio mondiale, moltiplicando le opportunità di investimento finanziario, ma ha anche dimostrato una estrema vulnerabilità al presentarsi di shock negativi. Le dimensioni di tale crisi, unite ad alcune caratteristiche del nostro mercato del lavoro e ad alcuni indici relativamente ai livelli formativi e ai tassi occupazionali della popolazione italiana, rendono difficile la situazione nel nostro Paese e impongono una riflessione sulla necessità di ri-pensare il futuro con una seria programmazione di politiche attive per l'integrazione dei sistemi. Ci riferiamo al sistema scuola, università, formazione, lavoro. In Italia si registra una quota di drop-out pari al 19,3% a fronte di una media europea pari al 14,8% e in rapporto a un obiettivo europeo al 2010 pari al 10%; in generale la partecipazione ad attività di istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita è più bassa della media europea (6,2% a fronte di una media europea del 9,6% e in rapporto a un obiettivo europeo al 2010 pari al 12,5%).

I nostri giovani entrano tardi, rispetto ai loro coetanei europei, nel mercato del lavoro e spesso con lavori di bassa qualità. Sebbene ci siano segnali positivi, le donne sono ancora discriminate nell'accesso al lavoro, nel loro percorso di carriera nonché nella remunerazione per le significative difficoltà di conciliazione dei tempi di vita. Persiste uno stereotipo culturale sull'invecchiamento che non facilita l'occupazione degli over-cinquantenni. Assente anche la cultura nei nostri ambienti di lavoro di aggiornamento, implementazione, valorizzazione e ri-visitazione delle competenze acquisite nel corso della vita, in uno scenario dove, di contro, la crisi economica rappresenta un'opportunità per uscire dalla recessione più forti e competitivi, grazie a risorse umane colte e competenti e a imprese capaci di anticipare i propri fabbisogni professionali e di valorizzare il talento dei

3. Commissione di studio e di indirizzo sul futuro della formazione in Italia (2009), *Rapporto sul futuro della formazione in Italia*.

4. Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali (2009), *Libro Bianco sul futuro del modello sociale - La vita buona nella società attiva*.

lavoratori. Inoltre, con l'ingresso nel mercato del lavoro di nuovi soggetti portatori di diverse istanze culturali e con l'organizzazione sempre più flessibile dei luoghi produttivi che determinano la necessità di un continuo passaggio da un contesto di vita all'altro, che coinvolge inevitabilmente i processi decisionali e influisce sulle diverse scelte di vita, diventa importante ri-conoscere e ri-organizzare le proprie risorse. Questo gioco di equilibrio rende conto di competenze diverse da quelle di un tempo, segnando il cambiamento dalle competenze specialistiche a quelle trasferibili da un ambito all'altro, capaci di modificarsi e adattarsi in questo continuo passaggio di ruoli, spesso acquisite in ambiti informali e secondo modalità poco strutturate. In quest'ottica, la competenza si compone e si arricchisce di fattori individuali e soggettivi configurandosi in tal modo sempre più come la capacità di mettere insieme e organizzare le proprie conoscenze e risorse per far fronte, in maniera efficace e innovativa, a una nuova situazione personale e/o professionale che il contesto presenta. Emblematica è la frequenza con cui si legge e si afferma che le persone avranno molte "carriere" e molti lavori nel corso della loro vita, nonostante si riscontri questa evidenza ancora in pochi casi, più o meno fortunati (Alberici, 2006, 2007, 2007a). Le ragioni, infatti, per cambiare lavoro e muoversi verso altre direzioni non sono spesso vere e proprie scelte o percorsi facili e lineari. Insoddisfazione, stress, conflittualità elevate fino alla perdita del lavoro possono essere alla base di "carriere" interrotte, forzate e comunque sofferte. La carriera non è dunque più definibile né come percorso "evolutivo" di tipo verticale o comunque contraddistinto da tappe prefissate, né nei termini utilizzati da Reuchlin alcuni decenni fa, ovvero con riferimento alle dimensioni della sicurezza e della stabilità, da un lato, e della coerenza e continuità di una serie di passi, dall'altro. Nel presente il tratto distintivo è quello dell'incertezza: come sostiene Guichard *"il nostro modo di concepire i problemi relativi all'orientamento è determinato anche dagli interrogativi relativi alla nostra capacità di anticipare il futuro. Noi lo prevediamo incerto. Lo immaginiamo spesso instabile"* (Guichard, Huteau, 2001, p. 12).

In questo scenario caratterizzato da incertezza e instabilità a più livelli e su diversi fronti è facile perdere sicurezze, valori sociali, fiducia nel futuro: in altre parole è difficile mantenere uno stato di benessere sia a livello individuale che - a maggior ragione - a livello di organizzazioni e luoghi di lavoro. L'impatto della crisi sulla gestione del clima e sulle politiche di valorizzazione del capitale umano è infatti pesante sia nelle organizzazioni produttive che nelle pubbliche amministrazioni. La stessa filosofia manageriale del benessere organizzativo - laddove presente e praticata - deve ora misurarsi e ricalibrarsi sui vincoli e sulle nuove priorità della crisi.

A fronte di questa fotografia si impone una riflessione sulle politiche di valorizzazione del capitale umano e sul ruolo che le pratiche professionali devono svolgere in futuro: ci riferiamo a tutte le politiche attive - dall'istruzione, al lavoro, all'orientamento, all'inclusione sociale - che devono operare, con strumenti adeguati ai diversi contesti e ai diversi cicli di vita, in un'ottica integrata e pre-

ventiva agendo in ottica proattiva rispetto alla domanda. Più in generale, appare indispensabile allargare la riflessione sul ruolo esercitato e atteso dalle Amministrazioni centrali e, soprattutto, regionali, in risposta e oltre la crisi, attraverso politiche integrate volte ad accompagnare le persone verso i nuovi scenari. In tali circostanze la tematica dell'orientamento assume crescente centralità nell'ambito delle politiche sociali volte al benessere della persona e allo sviluppo professionale, acquisendo una connotazione sempre più globale e trasversale rispetto alle diverse fasi di vita dell'individuo e ai diversi contesti in cui questo si colloca. Il processo di ridefinizione, sul piano della propria organizzazione di vita ma anche sul versante dell'identità personale e professionale che si viene a costruire e modificare nel tempo, sono oggetto precipuo di qualsiasi azione orientativa e formativa che mette al centro la persona e la sua storia. Occorre disegnare nuove politiche, a livello regionale e centrale, che non si limitino a erogare passivamente tutele e sussidi, di tipo risarcitorio o assistenziale, a chi esce dalla condizione di soggetto attivo ma che prevedano e garantiscano continue opportunità e dispositivi per mantenere la condizione di soggetto attivo. In tal senso diventa importante indirizzare le persone verso comportamenti dinamici e stili di vita responsabili, prevenendo le situazioni di bisogno dovute a eventi fisiologici (infanzia, maternità, vecchiaia), patologici (malattia, infortunio, disabilità) o anche a particolari situazioni economiche (crisi aziendale o occupazionale, disoccupazione, fine lavoro) per garantire "una vita buona nella società attiva". O, per dirla con le parole del documento Italia 2020 *"Per essere effettivamente strumentali all'obiettivo della lotta alla disoccupazione e di uno stabile inserimento nel mercato del lavoro, i processi formativi e di orientamento devono porsi al di là della trasmissione tradizionale del sapere (e cioè del sapere inteso come complesso di conoscenze culturali e tecniche per lo svolgimento di una determinata attività lavorativa). Essi dovranno sempre più incidere sia sulla concreta applicazione del sapere in un dato contesto organizzativo sia sulle modalità di inserimento ambientale nei processi di produzione di beni o servizi"* (p. 9).

Ma se si condivide quanto detto allora è prioritario uno sguardo attento in grado di fotografare la realtà nazionale in materia di orientamento su quanto accade, a livello regionale, relativamente a strutture, professionisti, pratiche professionali. Come poter ri-organizzare le azioni orientative prima ancora di avere una visione organica sul fenomeno? Come sollecitare integrazione tra i sistemi senza prima la conoscenza dettagliata di ognuno di essi? Come proporre e sollecitare percorsi per implementare le competenze dei servizi e dei professionisti in questi impiegati se prima non si ha una descrizione organica di quanto avviene nel nostro Paese? Quali le caratteristiche e i bisogni delle singole Regioni, che, partendo da forti differenziazioni sociali ed economiche, evidenziano pattern che a volte appaiono scollati e lontani tra di loro? Questi interrogativi uniti alla consapevolezza di una marcata frammentazione delle azioni di orientamento nelle diverse regioni italiane, e alla mancanza di un quadro legislativo centrale che regoli e

normi rapporti e processi, anche se in una logica di rispetto delle autonomie locali, hanno sorretto l'ipotesi di lavoro per la realizzazione di un rapporto nazionale sull'orientamento. Un rapporto che sia in grado, fotografando la realtà italiana, con un forte spaccato regionale, di ricostruire l'universo potenziale delle strutture deputate a realizzare, a diverso titolo, attività di orientamento, con l'obiettivo di evidenziare sia le caratteristiche e gli elementi di significatività rispetto alle diverse realtà regionali e ai diversi contesti operativi, sia gli ambiti in cui tale offerta risulti non soddisfacente rispetto alla domanda, anche al fine di costituire una solida base per eventuali politiche di sviluppo locale.

Un obiettivo, questo, articolato nei vari anni: "Chi siamo e quanti siamo. Contiamoci" queste le parole chiave per questa prima annualità. Poi, tanti altri obiettivi: innanzitutto un obiettivo sistemico finalizzato all'identificazione di nuovi significati e funzioni dell'orientamento per pervenire a una cultura condivisa che accompagni questo cambiamento e che, tenendo conto dell'esistente, promuova una reale integrazione tra le politiche di orientamento, formative e del lavoro, che, sebbene nel rispetto delle singole competenze ed autonomie locali, possa prefigurare un'azione di *governance* per lo sviluppo di un sistema di qualità nel nostro Paese. Tale obiettivo generale sarà declinato, nel corso degli anni a venire, in sotto-obiettivi quali:

- compiere un monitoraggio quali-quantitativo di quanto viene realizzato in ambito regionale prima ancora che nazionale attraverso una mappatura locale dei servizi destinati a determinate categorie di utenza;
- organizzare i dati quantitativi e qualitativi raccolti in una mappa concettuale ed operativa condivisa e fruibile dai decisori regionali, dagli operatori/trici e dagli utenti;
- agire in una logica d'azione condivisa tra le diverse Regioni, Ministero del Lavoro - Isfol, sulla base, anche, del documento tecnico-scientifico *Prospettive di sviluppo di un sistema nazionale di orientamento*⁵, in vista del raggiungimento dei seguenti punti:
 - 1 redazione di un inventario delle prestazioni, regionali e locali di orientamento professionale, da confrontare con gli obiettivi della politica di apprendimento permanente in relazione alla tipologia di servizi e target;
 - 2 realizzazione di opportune sinergie tra i diversi sistemi territoriali di istruzione, formazione e lavoro;
 - 3 sviluppo di una modellizzazione efficace e pertinente di servizi, modalità organizzative, processi e prodotti per rispondere alle nuove esigenze di un'utenza molto più ampia e con caratteristiche differenziate;
 - 4 ri-definizione di obiettivi, metodologie, pratiche e competenze dei professionisti di orientamento;

5. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Direzione Generale per le Politiche per l'Orientamento e la Formazione (2004), *Prospettive di sviluppo di un sistema nazionale di orientamento*, Documento tecnico-scientifico.

5 raccolta, valorizzazione e disseminazione delle esperienze di eccellenza realizzate anche e soprattutto rispetto a buone prassi di networking territoriale.

È in questa cornice culturale che si colloca il Primo Rapporto Nazionale sull'Offerta di Orientamento. Il Rapporto 2009, qui presentato, è il frutto di un lungo e laborioso processo di lavoro che è partito fin dai primi mesi del 2008. L'impegno assunto allora, che ci appariva particolarmente prego di responsabilità per la mole e l'onere delle attività connesse, ci ha spinto, tuttavia, a raccogliere la sfida di realizzare un'indagine censuaria a livello nazionale, con uno spaccato regionale, compito di non poco rilievo nel momento in cui si è pensato di "raccolgere" ed elaborare in forma compiuta i fenomeni che contraddistinguono l'ampio, complesso e variegato mondo dell'orientamento.

Il Rapporto Orientamento 2009 si pone, per la sua novità e la sua peculiarità, come un primo e significativo passo per l'affermarsi di un dialogo aperto e condiviso con le istituzioni (in primis i soggetti esecutori a livello, almeno, regionale) e con i destinatari e gli esperti che connotano e animano l'orientamento nel nostro Paese, affinché questo lavoro possa contribuire, in maniera qualitativa, al pieno sviluppo e all'autosufficienza della persona e del contesto professionale in cui essa vive e opera.

Esso nasce anche per rispondere alle sollecitazioni che provengono sia da fonti comunitarie⁶ sia al rinnovato interesse che il Governo italiano ha posto negli ultimi mesi, come sottolineato precedentemente, per le questioni orientative, che sono divenute, insieme alla tematica strategica della formazione, una delle leve per affrontare e gestire in maniera concreta e propositiva l'attuale momento di crisi⁷.

Il Rapporto si pone, inoltre, in una naturale linea di continuità con le attività che l'Isfol - Area Politiche per l'orientamento - ha realizzato nel corso degli ultimi anni soprattutto nel fornire risposte concrete, in termini di modelli, strumenti e pratiche, ai decisori pubblici, i quali pur riconoscendo la qualità di quanto realizzato, hanno ribadito nel tempo la necessità di disporre di un quadro d'insieme aggiornato e attendibile dei servizi e delle attività di orientamento realizzate a livello del sistema Paese soprattutto nelle sue caratteristiche quantitative.

Anche la metodologia seguita, un'indagine censuaria nazionale con differenziazione a livello regionale, costituisce un contributo scientifico di livello al dibattito

6. Tra le varie e autorevoli fonti che negli ultimi anni si sono espresse sul tema in questione vale la pena citare un interessante lavoro del CEDEFOP, pubblicato nel 2008, dal titolo *De la politique à la pratique Une évolution systémique vers l'orientation tout au long de la vie en Europe*, CEDEFOP, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee.

7. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2009), *Italia 2020 Piano d'azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro*, Documento ufficiale e Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali - Commissione di studio e di indirizzo sul futuro della formazione in Italia (2009), Rapporto sul futuro della formazione in Italia.

in atto sulle scelte strategiche delle amministrazioni regionali e locali in tema di politiche orientative.

È per queste ragioni che il Rapporto si configura come un prodotto atteso per poter dare vita non solo a un dibattito scientifico fruttuoso tra i decisori regionali e gli operatori ma per stimolare un confronto costruttivo tra quanti chiedono una riflessione ampia e di qualità sul fenomeno orientamento considerato dal versante dell'offerta di servizi e/o di attività.

Per maggiore chiarezza espositiva il volume è stato articolato in tre parti concettuali così suddivise:

- Prima parte: lo scenario di riferimento, i fenomeni e le tendenze in atto nel contesto dell'orientamento alla luce degli studi e delle esperienze realizzate in Isfol, e non solo.

In questa prima parte si intende offrire un inquadramento di tipo culturale dell'elaborazione multidisciplinare e interdisciplinare presente nell'ambito dell'orientamento in funzione delle caratteristiche socio-culturali e legislative dentro il quale si colloca il dibattito attuale, anche nell'ottica di individuare alcuni primi tratti di innovazione e originalità.

- Seconda parte: metodologia, fasi e primi risultati del censimento.

Questa sezione del volume ripercorre il percorso di ricerca dalla descrizione degli obiettivi e della metodologia all'individuazione dell'universo di riferimento e ai risultati dell'indagine suddivisi per ambiti contestuali: istruzione, università, formazione e lavoro. Più precisamente, sono presentati i dati degli enti censiti al 31 dicembre 2009 sia su base regionale sia all'interno di ogni ambito preso in analisi restituendo la prima parte dell'anagrafe delle strutture che in Italia erogano azioni di orientamento. Tali strutture sono state contattate e per ognuna di esse sono state raccolte le informazioni contenute nel database allegato. Accanto a questo capillare lavoro di raccolta dati viene presentata una fotografia di inquadramento generale di ciascun macro ambito a cui la ricerca si rivolge. Tale fotografia vuole rappresentare una pista di analisi per i successivi approfondimenti che saranno oggetto delle prossime annualità e che consentiranno di articolare precisamente attività, modelli organizzativi e tipologie di strutture presenti all'interno di ogni macro-sistema.

- Terza parte: le questioni aperte.

Si riportano qui alcune questioni fondanti emerse durante il corso dell'indagine, e, soprattutto, nel permanere dell'interlocazione attivata e mantenuta a livello delle diverse regioni italiane, e che costituiscono nuclei qualitativi sui quali investire nel prossimo futuro. Per ognuno dei nodi individuati è riportata una riflessione sull'esistente e sulle possibili prospettive di sviluppo.

In conclusione vengono presentati i prossimi passi e gli sviluppi della ricerca. Completano il Rapporto una rassegna bibliografica e una rassegna normativa sullo stato dell'arte.

Allegato al volume è un Cd-Rom con l'anagrafe delle strutture che si occupano di orientamento censite in questa prima annualità⁸: 10.244 schede che riportano i dati anagrafici di 10.244 strutture.

E, nello spirito interattivo e di condivisione che è stato il motore del lavoro per chiudere questa breve introduzione, oltre ad augurare una *buona lettura* azzardiamo una domanda, per noi necessaria per capire l'interlocuzione e la sinergia di obiettivi e processo di lavoro: si riconosce il lettore in questo lavoro? si riconosce nel data base allegato? Le singole realtà regionali ritrovano una realistica e puntuale fotografia?

Se sì grazie per la partecipazione alla ricerca e l'invito alla continua collaborazione è d'obbligo. Attraverso la rete ed il nostro sito⁹ speriamo in una continua e fruttuosa informazione su tutte le iniziative: progetti, attività di cui siamo promotori e/o conoscitori e viceversa.

Se no, forse, considerata la vastità e la complessità dell'indagine, non è stato possibile, in questa prima annualità, raggiungere tutti. Ci rammarichiamo per questo, ma il lavoro è appena ai suoi esordi, e, considerata la continua evoluzione negli anni a venire, che vedrà per ogni annualità degli affondi specifici, è sempre possibile, o, meglio, auspicabile, iscriversi all'archivio nazionale e far parte della comunità che, insieme, ci accingiamo a costruire, nella convinzione che un simile lavoro trovi la sua naturale essenza nel coinvolgimento e nell'interesse comune delle singole realtà territoriali.

8. Ancora un grazie sentito a tutti gli enti e strutture che, con la loro collaborazione e partecipazione, hanno reso possibile la realizzazione di questo primo Rapporto sull'orientamento.

9. <http://www.rapporto-orientamento.it>

capitolo 1

LO SCENARIO TEORICO-CULTURALE DI RIFERIMENTO: IL CONTRIBUTO DELL'ISFOL AL DIBATTITO SULL'ORIENTAMENTO

Il quadro politico e socio-istituzionale nel quale si colloca la realizzazione di un Rapporto annuale sull'orientamento in Italia testimonia la crescente e diffusa attenzione verso il panorama dei contesti, dei professionisti e dei destinatari in relazione a cui si genera l'insieme di obiettivi, pratiche e strumenti dell'orientamento. Il tema, per vocazione trasversale ai diversi sistemi e dal carattere interdisciplinare, chiama in gioco un intreccio di elementi e questioni.

Nel corso degli ultimi quindici anni la qualità del dibattito sull'orientamento è andata crescendo e diversificandosi, spostando la sua centratura quasi esclusiva dal significato e dal ruolo che esso ha avuto negli ambienti che storicamente lo hanno visto nascere (istruzione e lavoro) a un'analisi approfondita che ha riguardato non solo la sua funzione ma anche le ricadute sociali, culturali ed economiche che lo sottendono (Avallone, 2002, 2006; Batini, 2009; Capone, 1999; Venini, 2002; Di Fabio, Mayer, 2004; Di Nuovo, 2003; Gentili, 2007; Loiodice, 2008; Messeri, 2007; Polacek, 1997; Selvatici, 2002; Serreri, 1997, 2001; Tanucci, 2006).

Obiettivo strategico dell'orientamento diventa quello di produrre conoscenza, da parte del soggetto che lo vive, su di sé e sull'ambiente in cui esso opera, sulle relazioni e sulle rappresentazioni che l'individuo costruisce nel rapporto con il mondo esterno.

Sulla base di queste premesse non possiamo non osservare come la finalità dell'orientamento sia mutata considerevolmente rispetto al recente passato per confluire su un nucleo forte in cui trova spazio sia la sua capacità di contribuire positivamente al benessere organizzativo e individuale, sia il suo contributo al recupero dell'identità professionale, secondo una visione ampia che lo vede assumere un ruolo preventivo e trasversale ai diversi sistemi.

Questo ri-posizionamento dell'orientamento è strettamente legato allo scenario in cui si svolge il confronto sulle politiche destinate allo sviluppo dell'istruzione, della formazione e del lavoro, politiche che si inscrivono all'interno di una dimensione sovranazionale in cui è affermato e condiviso da tempo sia il concetto di *lifelong learning* sia quello di *lifelong guidance*. Questi due concetti, diventati delle vere e proprie linee-guida, consentono di evidenziare il contributo dei diversi sistemi -

istruzione, università, formazione professionale, servizi per il lavoro e imprese - alla costruzione di una rete nazionale in grado di integrare diverse esigenze territoriali e servizi locali in vista della ridefinizione dell'ambito di azione delle pratiche orientative (il concetto di transizione e di carriera, ad esempio) e dello sviluppo delle competenze necessarie per accedere e restare nel mercato del lavoro.

Il mondo del lavoro non è più identificato e definito, infatti, da un set di compiti svolti da un soggetto e la carriera non è più caratterizzata da una serie di progressioni ed avanzamenti verticali all'interno di un organigramma stabile ed immutabile. Le definizioni di carriera e di sviluppo di carriera si sono, in linea con tale mutata situazione economico-sociale, trasformate nel tempo per rispondere ai cambiamenti dei sistemi organizzativi ed occupazionali e alla complessiva trasformazione della concezione del lavoro (Quaglino, Rossi, Ghislieri, 2005; Grimaldi, Del Cimmuto 2007). "Lo sviluppo di carriera interessa l'intera esistenza di un individuo e non solo la sua occupazione, la sua collocazione nei contesti di realizzazione, l'identità e le circostanze che evolvono, cambiano, si prospettano in reciproca interazione" (Wolf, Kolb, 1980). Il lavoro oggi può essere considerato in maniera più adeguata come una successione di periodi occupazionali, all'interno o all'esterno di una posizione/ruolo lavorativo collegati a esperienze di apprendimento e di formazione. Diventa quindi fondamentale per le persone imparare a gestire e governare tali cambiamenti, riorganizzando in maniera consapevole il proprio progetto formativo-professionale ogni volta che la situazione lo richiede, senza per questo perdere la propria identità personale, sociale e professionale (Grimaldi, 2007). L'individuo è chiamato a essere gestore proattivo, capace di rispondere all'evoluzione del proprio sistema di bisogni e aspettative, ai cambiamenti della natura e struttura dell'occupazione e dei rapporti di lavoro (contratti a tempo determinato, lavoro saltuario, progressiva riduzione del lavoro a tempo indeterminato e a tempo pieno, ecc.) all'inarrestabile processo di globalizzazione e alle continue richieste di apprendimento lungo l'intero arco della vita professionale (Grimaldi, Del Cimmuto 2007).

All'interno di questo quadro di riferimento, l'attenzione di studiosi e professionisti si è gradualmente concentrata verso tutte quelle azioni e pratiche professionali a forte valenza consulenziale finalizzate a sostenere il soggetto nei suoi delicati e difficili passaggi e transizioni. Come accennato in precedenza la rinnovata concezione di orientamento, come *lifelong* (durante l'arco della vita) assume un nuovo significato, non tanto verso il singolo individuo, quanto verso il servizio, nel senso che è necessario prevedere azioni diverse a seconda del differente ciclo esistenziale delle persone, dall'adolescente, per agire precocemente, all'over 55, per re-inserire nel mondo del lavoro un soggetto ancora attivo e superare lo stereotipo dell'invecchiamento professionale come inattività. L'orientamento, in quest'ottica, dovrebbe permettere alla persona di attribuire significato di continuità (personale, sociale e professionale) a un percorso costituito da esperienze sempre più segmentate.

Appare dunque evidente la necessità di intendere l'orientamento come un processo continuo, attraverso il quale l'individuo sviluppa capacità e acquisisce strumenti che lo mettono in grado di porsi in maniera sempre più consapevole e

critica di fronte alla realtà che lo circonda e di compiere scelte più responsabili, sia sul piano individuale che su quello sociale (Pombeni, 1996). Ne consegue l'impossibilità di realizzare interventi di orientamento occasionali, legati a eventi unici, come l'ingresso nel mondo del lavoro, e la necessità di ricollocare l'azione orientativa lungo la dimensione dell'accompagnamento, del sostegno motivazionale, dell'attribuzione di significato all'esperienza di crescita professionale, della consapevolezza dei propri stili di fronteggiamento della realtà (Grimaldi, 2003a). Si sono modificati anche i luoghi dell'orientamento: se fino a qualche anno fa questo era prevalentemente collocato all'interno di un solo sistema (generalmente quello scolastico o comunque universitario), oggi si pone come trasversale ai diversi sistemi. Si fa strada una concezione di servizio integrato dove la pratica professionale relativa all'agire orientativo non può essere considerata la somma di una serie di servizi, ma un'azione olistica che vede l'interazione tra i diversi sistemi dove si pratica l'orientamento e dove sia valorizzata la componente formativa in grado di favorire modifiche cognitive e sviluppare competenze necessarie per auto-orientarsi. In questa direzione, una pista di lavoro consiste nel puntare su un'attività orientativa diacronica il cui sviluppo è longitudinale rispetto al percorso di vita del soggetto e che assume come unità temporale l'intero arco della vita lungo la dimensione dello sviluppo nei luoghi dell'apprendimento e del lavoro, capace così di promuovere e valorizzare competenze e interessi specifici che possono supportare l'individuo nella messa a punto di progetti personali e professionali flessibili, indispensabili per posizionarsi e riposizionarsi in maniera consapevole (Grimaldi, Del Cimmuto, 2007).

A partire da questi elementi di sfondo, si vuole ripercorrere nelle pagine a seguire il contributo offerto dall'Isfol nel corso di questi ultimi dieci anni nell'ambito degli studi e degli interventi dedicati all'orientamento, in riferimento al panorama tecnico-scientifico sia nazionale sia internazionale.

Ci sembra rilevante, infatti, in questo primo Rapporto, presentare la disamina dei nodi culturali e delle logiche istituzionali intorno a cui sono stati strutturati e condotti i principali studi e le più significative ricerche, con l'intento di rileggerne i risultati in un'ottica che tenga conto dell'attuale momento storico. Nei documenti istituzionali (si veda Libro Verde, Programma di azioni "Italia 2020", Rapporto sul futuro della formazione in Italia), con cui il Governo ha delineato le strategie di risposta al periodo di recessione che stanno attraversando i mercati economici europei, vengono individuate tra le principali azioni di intervento, per favorire l'occupabilità, la connessione tra l'attività lavorativa e il percorso formativo, anche universitario, là dove esso si configura come 'spazio e tempo' di crescita professionale-personale delle persone e la strategicità delle esperienze di transizione tra scuola e lavoro. In tale scenario culturale viene posta enfasi al ruolo strategico dell'orientamento definito come la "premessa per una società attiva e snodo attraverso cui misurare la qualità dei servizi per il lavoro e la formazione e la capacità delle istituzioni locali di fare buon uso delle opportunità del Fondo Sociale Europeo" (Benini, 2009).

1.1 DIECI ANNI DI STUDI E RICERCHE ISFOL NEL CAMPO DELL'ORIENTAMENTO

La letteratura recente in materia di orientamento ha definitivamente dimostrato, anche grazie ai lavori ideati e realizzati dall'Area Politiche per l'Orientamento Isfol, che nel processo di scelta, prima, e nel successo lavorativo, dopo, intervengono una pluralità di fattori, in parte di ordine personale, in parte di ordine sociale, e in parte di ordine contestuale. Tali fattori sono strettamente correlati e interagiscono dando origine in concreto a scelte e comportamenti lavorativi assai diversificati. È quindi indispensabile, alla luce di tali acquisizioni scientifiche, che nell'analizzare e orientare la scelta si tenga conto di tutte le determinanti che intervengono nel processo. Allo stesso modo risulta quanto mai strategico per il sistema dell'orientamento riuscire a individuare quali caratteristiche cognitive e affettive intervengono a guidare e sorreggere il comportamento lavorativo.

Gli studi realizzati dall'Isfol, in linea con quanto enfatizzato precedentemente, hanno da tempo ancorato la loro fattibilità ai seguenti concetti chiave:

- la centralità della persona in relazione al contesto socio-economico di riferimento;
- la responsabilità e/o autonomia della persona;
- l'attivazione della persona vs l'assistenza del servizio;
- il benessere individuale e/o organizzativo;
- la conciliazione tra tempi di vita.

Non si vuole qui tracciare un excursus dettagliato di quanto realizzato dall'Isfol in questo vasto campo dell'orientamento, quanto piuttosto proporre una rilettura dei principali risultati raggiunti dall'Area Politiche per l'Orientamento, per ripensare l'esperienza passata nell'ottica del presente e degli attuali scenari territoriali. Non possiamo, infatti, non tener conto del panorama attuale caratterizzato da un mercato del lavoro, definito convenzionalmente come luogo in cui si incontrano la domanda e l'offerta di lavoro, dove i segni della precarietà e della flessibilità rendono le riflessioni e le scelte sul proprio futuro sempre più difficili (Grimaldi, 2007). Passare in rassegna i principali riferimenti su cui si è fondata la progettazione e sperimentazione degli interventi di orientamento messi a punto dall'Isfol in questi anni, appare oggi un'operazione necessaria per collocare e inquadrare l'evoluzione dei modelli e dei principi ispiratori che ne sono stati alla base.

Sappiamo che l'urgenza di rispondere in tempi brevi alla pressante richiesta di domande ed esigenze socio-economiche ha prodotto nel corso degli anni una forte crescita di pratiche e di attività di orientamento a cui non è corrisposta, spesso, un'accurata riflessione teorico-culturale. Le indagini Isfol, realizzate a livello nazionale, evidenziano, a questo proposito, che la gran parte dei professionisti (oltre il 50%), pur descivendo in maniera analitica e dettagliata le

pratiche professionali agite non riesce ad ancorarle a una consapevole cornice culturale. L'idea che se ne ricava è che sia prevalso l'accumulo di esperienze e sperimentazioni sporadiche a scapito di un pensiero su un servizio integrato e duraturo.

Il ruolo propositivo dell'Isfol, in un'ottica europea, anche in considerazione della recente legislazione in materia di orientamento, non può prescindere dal proporre ipotesi innovative sia relativamente a modelli, metodologie e strumenti sia relativamente a modalità di intervento e pratiche professionali. Questi principi si traducono nelle seguenti finalità istituzionali:

- sviluppare una cultura dell'orientamento *lifelong*;
- imparare a conoscere e comprendere il mercato del lavoro e le sue "leggi" individuando modalità di cooperazione con il sistema delle imprese;
- sviluppare i principi di base dell'apprendimento, insegnare ad apprendere, insegnare la creatività, lo spirito dell'iniziativa e di autonomia nel corso della formazione iniziale;
- usare le possibilità offerte dall'Europa incentivando gli scambi culturali tra i paesi e le opportunità di studio e di lavoro all'estero.

L'Isfol ha maturato, negli anni, un'esperienza significativa e riconosciuta a livello europeo, in termini di analisi sia della domanda sia dell'offerta di orientamento, contribuendo alla definizione stessa dell'orientamento in termini di politica attiva del lavoro, alla identificazione di validi modelli culturali a cui ancorare l'agire orientativo, e all'arricchimento della pratica professionale di modelli e strumenti innovativi. Ripercorrendo il lavoro effettuato e in corso si identificano i seguenti obiettivi e ambiti prioritari.

L'obiettivo strategico prioritario che sorregge e sostiene le diverse attività è quello di pervenire a una cultura condivisa di orientamento che solleciti un processo di regolarizzazione dell'attuale frammentarietà di azioni, pratiche, servizi e professionisti e che, valorizzando le esperienze innovative e significative, messe in atto da più parti e a diversi livelli, possa promuovere una politica di orientamento, in stretto raccordo con le politiche formative e del lavoro, secondo un approccio *lifelong*.

Tale obiettivo generale si sviluppa lungo questi punti:

- monitorare l'esistente, relativamente a servizi, professionisti, strutture, utenti;
- migliorare la capacità di governare e ricondurre a sistema le diverse filiere dell'offerta di orientamento;
- pervenire allo sviluppo di una modellizzazione efficace e pertinente di servizi, modalità organizzative, processi e prodotti per rispondere alle nuove esigenze di un'utenza molto più ampia e con caratteristiche differenziate;
- favorire lo sviluppo di competenze auto-orientative per migliorare l'occupabilità delle persone, in particolare dei giovani;
- favorire l'ingresso consapevole e la permanenza dei giovani nel mondo del lavoro;

- pervenire alla messa a punto di modelli e strumenti orientativi innovativi e originali (anche on-line), che, nel rispetto del ciclo di vita delle persone, facilitino le capacità imprenditoriali, di *coping* e di *empowerment*;
- pervenire alla messa a punto e la diffusione di azioni orientative volte a facilitare una migliore conciliazione tra tempi di vita;
- rafforzare le politiche, le misure e le pratiche professionali destinate a favorire l'inserimento al lavoro di soggetti adulti, con particolare riferimento alle categorie a maggior rischio di esclusione;
- facilitare il processo di riconoscimento delle competenze acquisite anche in luoghi informali da parte di diversi target di soggetti adulti, in particolare donne e over 45, che si ri-inseriscono nel mercato del lavoro;
- supportare i processi di cambiamento con metodologie innovative e partecipative;
- accompagnare le persone ad affrontare eventuali situazioni di mobilità o di vero e proprio outplacement;
- pervenire alla messa a punto e alla diffusione di azioni orientative volte alla promozione della salute sul lavoro;
- implementare le competenze dei servizi di orientamento verso la realizzazione di servizi innovativi finalizzati a migliorare la qualità e la produttività del lavoro e a potenziare la coesione sociale e territoriale;
- sviluppare modelli di competenze per professionisti di orientamento e standard orientativi di qualità per i servizi che siano condivisibili e sostenibili nel tempo;
- favorire lo sviluppo di reti territoriali, anche complesse, e realizzare opportune sinergie tra i diversi sistemi territoriali di istruzione, formazione e lavoro per facilitare la disseminazione, il raccordo e l'integrazione delle diverse esperienze.

Il lavoro dell'Isfol, ha, inoltre, contribuito allo sviluppo di una cultura condivisa. Nello specifico, nei diversi tavoli di lavoro tra Isfol, Istituzioni e Professionisti, è stato ridefinito, attraverso l'esperienza dei professionisti, il vero obiettivo delle azioni di orientamento. Il risultato di tale lavoro può essere considerato la maggiore consapevolezza che l'orientamento non ha la *mission* salvifica di "trovare lavoro ai propri utenti" bensì "favorire un processo di appropriazione di strategie efficaci di lettura delle proprie potenzialità e delle risorse del territorio al fine di poter favorire l'occupazione delle persone". È necessario che i processi di orientamento forniscano alle persone la possibilità di avere più chiaro il proprio percorso di scelta; di poter, in ogni diversa fase della vita, rintracciare il proprio percorso di orientamento (la propria storia professionale); e soprattutto che sia chiaro, per le persone, il tipo di sostegno che è possibile ricevere e attraverso quali modalità.

L'oggetto specifico dell'azione orientativa si pone al centro di un *continuum* che vede ad un estremo la totale de-responsabilizzazione dell'utente, connotando l'orientatore come "sostituto" nel processo di scelta e, dall'altro, la totale "auto-regolazione" da parte dell'utente che determina l'assenza di supporto da parte del professionista. Oggi i target a cui l'orientamento si rivolge sono divenuti molteplici,

includendo anche soggetti adulti che fuoriescono dal mercato del lavoro, i quali spesso non sono attrezzati ad affrontare in modo autonomo processi di rielaborazione del proprio progetto professionale e necessitano, pertanto, di un supporto tecnico-specialistico che solo l'orientatore può fornire. Ciò su cui è importante riflettere è la necessità di favorire lo sviluppo di un atteggiamento "flessibile" in cui, anche se non per scelta, probabilmente uno o più cambiamenti, nella vita professionale, si dovranno affrontare, e pertanto è necessario dotarsi di risorse e strumenti per poter affrontare tali transizioni. È, inoltre, importante sottolineare come ogni processo di cambiamento, per quanto fonte di ansia, se ben gestito e governato, può portare nella vita di chi lo mette in atto dei benefici e dei vantaggi, aumentandone la qualità della vita ed il sentimento di soddisfazione (Solimeno, Porcelli, Bosca, 2009). *Nell'ottica dell'empowerment (avere potere sulla propria vita), cambiare "bene" è possibile, a patto che l'individuo assuma, almeno in parte, il ruolo di soggetto attivo del proprio cambiamento, e non di soggetto passivo che lo subisce senza avere alcun potere su di esso* (Solimeno, porcelli, Bosca, 2009, pag. 19). *Ed il cuore del processo di cambiamento sta, in quest'ottica, proprio nell'apertura di nuove possibilità in aggiunta, e non in sostituzione, a quella/e precedenteli. Cambiare significa aggiungere e, forse, ma non necessariamente, mettere in opera nuove possibilità* (Bruscaglioni, 2007). *La costruzione di possibilità mentali personali e la conseguente mèta-possibilità di scelta, permette all'individuo di scegliere e, di conseguenza, di non abdicare mai del tutto al sentimento di responsabilità e di protagonismo sulla propria vita* (Solimeno, Porcelli, Bosca, 2009, pag. 20).

La ricerca sviluppata in Isfol, in linea con quanto realizzato a livello internazionale, ha posto l'accento sulla necessità di identificare dimensioni e modelli culturali in grado di sollecitare e sostenere l'agire orientativo, anche allargando l'orizzonte verso i legami e le intercorrelazioni/integrazione tra i diversi sistemi, cercando, così, di diminuire il divario tra quanto dichiarato dalla letteratura di riferimento e quanto agito negli ambienti operativi territoriali.

Con questa consapevolezza e intenzionalità di ricerca uno dei primi lavori realizzati dall'Isfol nel 2001, è stato un esame critico e una razionalizzazione dei principali modelli e strumenti in uso sul territorio nazionale ed internazionale nei diversi contesti scientifico-operativi¹⁰. Tale sollecitazione appariva quanto mai urgente in un momento in cui alla mole di strumenti che da ogni parte continuavano a prodursi, sembrava contrapporsi un "vuoto" concettuale relativamente ai modelli teorici di riferimento.

Senza voler riproporre nuovamente una panoramica storico-concettuale che fissi modelli e correnti di pensiero intorno all'orientamento (per i quali si rimanda alla ricca letteratura di riferimento contenuta in appendice) ci pare importante, tuttavia, richiamare i più recenti contributi nordamericani ed europei in materia di

10. Per una disamina dei diversi approcci presenti nella letteratura sull'argomento le concezioni e principi di riferimento si rimanda al testo "Modelli e strumenti a confronto: una rassegna sull'orientamento" a cura di Anna Grimaldi (2002).

vocational guidance e *career counseling* sulla scia dei quali è condivisa l'impostazione di fondo sviluppata anche negli studi dell'Isfol.

Questo tipo di ricerca e intervento si colloca nell'ambito di un modello cognitivista-costruzionista, che rappresenta sicuramente il modello predominante in tutta la letteratura nordamericana nel campo dell'orientamento professionale e che trova ampio consenso anche nel panorama europeo. Basti pensare al lavoro congiunto di Savickas (2009) con molti altri studiosi europei apparso lo scorso l'anno sul *The Journal of Vocational Behavior* dal titolo "*Life designing: a paradigm for career construction in the 21st century*", per cogliere quanto il panorama degli studi sull'orientamento professionale appaia oggi connotato da alcune parole chiave comuni e ricorrenti. Si sottolinea ancora una volta che l'interesse è verso lo studio di tutte quelle dimensioni che sostengono la comprensione delle rappresentazioni che l'individuo costruisce, formula e ri-formula continuamente sul proprio contesto e sulle strategie che mette in atto per analizzare e relazionarsi con la realtà.

Partendo da tali presupposti e considerazioni la prospettiva culturale qui condivisa sposta il focus dalla centratura sul soggetto alla centratura sulla relazione tra soggetto e contesto di riferimento. In tale ottica diventa di particolare interesse lo studio dei processi di attribuzione di significato che i soggetti - in quanto attori entro un tessuto di relazioni - sviluppano relativamente all'ambiente esterno e al proprio ruolo, e più in generale rispetto alla propria vita (life design).

In tale evoluzione il concetto di orientamento (Guichard, 2005) enfatizza alcuni passaggi concettuali che l'Isfol ha contribuito a determinare.

Un primo passaggio riguarda lo spostamento da un processo di orientamento con un approccio etero-diretto ad un processo basato su un approccio auto-diretto. Negli ultimi anni la necessità di far fronte ai cambiamenti precedentemente descritti ha spostato l'attenzione verso pratiche professionali auto-dirette, dove è centrale il ruolo dell'individuo e la sua capacità di scegliere in modo responsabile ed autonomo (Grimaldi, Del Cimmuto, 2007).

Orientare, in questo senso, significa consentire all'individuo di prendere coscienza di sé, della realtà occupazionale e del proprio bagaglio cognitivo per poter progredire autonomamente nelle scelte in maniera efficace e congruente con il contesto. Obiettivo dell'orientamento, quindi, diventa quello di favorire nel soggetto la ricerca e la comprensione della propria identità e del proprio ruolo in una determinata realtà, così da potenziare le competenze orientative di qualsiasi individuo; più che offrire risposte immediate e definitive come supporto in specifiche fasi della vita, l'orientamento è visto come uno strumento di sviluppo di conoscenze e capacità, azione a carattere globale in grado di attivare e facilitare il processo di conoscenza del soggetto (Grimaldi, 2007).

Un secondo passaggio fondamentale riguarda la natura stessa dell'agire dell'orientamento: da una natura colmativa, dove l'intervento di orientamento si configura come una indicazione da seguire, ad una natura maturativa, dove l'intervento professionale si manifesta come uno strumento strategico non solo di rico-

noscimento delle proprie capacità, ma anche di sviluppo di nuove conoscenze e competenze, volto a potenziare la capacità di muoversi autonomamente tra il dentro e il fuori, tra passato, presente e futuro.

A questo proposito, i lavori di ricerca Isfol suggeriscono alcune indicazioni che possono costituire altrettanti direzioni di approfondimento e percorsi di sviluppo:

- l'orientamento si presenta come momento ciclico, nel quale si possono definire le proprie scelte e individuare una direzione per il proprio percorso di vita nonché di verifica sul campo della validità della scelta stessa. La formazione può intervenire a sostegno di questa scelta attraverso la messa a disposizione di contenuti e di buoni esempi al fine di un miglioramento della prestazione e dell'affinamento delle competenze. Appare sempre più fondamentale la centratura sul soggetto che apprende. In questo senso variabili come soggettività e riflessività spostano l'asse dall'orientamento all'auto-orientamento così come dalla formazione si passa verso l'auto-formazione;
- le esperienze sinergiche tra formazione ed orientamento sono rare e soprattutto spesso implicite e/o ricostruite a posteriori. Sarebbe auspicabile, di contro, alla luce delle considerazioni fin qui esposte, un intento cosciente di ricerca di una convergenza e di un completamento reciproco tra i due domini.

Alla luce di tali argomentazioni l'orientamento è definito come azione "globale" con finalità maturativa, che deve facilitare la capacità ad auto-orientarsi e che porta a definire l'orientamento: *"una consulenza di processo volta a facilitare la conoscenza di sé, delle proprie rappresentazioni sul contesto occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento, sulle strategie messe in atto per relazionarsi ed intervenire con tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative"* (Grimaldi, 2005).

In questa definizione di orientamento è possibile ritrovare alcuni dei concetti chiave riportati in premessa, tra cui: centralità della persona in relazione al contesto socio-economico di riferimento; responsabilità e/o autonomia della persona; attivazione della persona vs l'assistenza del servizio; benessere individuale e/o organizzativo.

Nuovi bisogni, nuove domande, un notevole ampliamento della tipologia di utenti si traducono nella ricerca di nuove pratiche professionali - *tutoring, mentoring, coaching* - più centrate sulla lettura e sull'analisi delle storie personali e professionali, finalizzate alla riflessione sulle proprie caratteristiche e competenze, per poterle riorganizzare in vista di un cambiamento individuale ogni volta che ne sorga la necessità (Grimaldi, 2002), e soprattutto la necessità, per gli operatori, di identificare ed esplorare, puntualmente, le variabili che concorrono a determinare il processo di scelta: di ordine sia individuale sia situazionale (Grimaldi, 2007).

Il focus del processo si è quindi spostato dalla dimensione individuale a quella di relazione tra mondo esterno e interno (Grimaldi, 2003a). Mutano anche le modalità di lavoro, che passano da una relazione più vicina al modello medico-diagnostico a una di tipo più dialettica e paritaria, tipica della consulenza di processo.

Sono, quindi, stati avviati, in tale ottica, studi innovativi nei contenuti e nelle metodologie che mirano in prima battuta a una analisi puntuale e critica su tipologia dei servizi, modelli, enti, professionisti, ecc. onde poter disporre di repertori ragionati sull'argomento.

1.2 VARIABILI INDIVIDUALI E DI CONTESTO: DALLA TEORIA ALLA MESSA A PUNTO DI STRUMENTI VALIDATI

L'urgenza di "ripensare l'orientamento" in un'ottica più circolare e continua è stata enfatizzata in ogni contesto europeo. Come già sottolineato, nel "processo di scelta" i fattori determinanti, che ogni volta possono giocare un ruolo più o meno consistente nella presa di decisione relativa al proprio percorso formativo e professionale, sono legati alle caratteristiche soggettive dell'individuo e alla connessione di queste con le variabili di contesto socio-economico-culturale in cui il soggetto è inserito. *"Il lavoro orientativo deve, quindi, focalizzarsi non solo sullo sviluppo della consapevolezza dei punti di forza e di debolezza degli individui, ma anche sui significati ed i valori che i propri gruppi familiari e sociali attribuiscono al lavoro e allo studio e sull'esplorazione dei vincoli e delle opportunità presenti nei diversi contesti economici e sociali, nonché sull'influenza dei mezzi di comunicazione di massa sulle aspirazioni e gli atteggiamenti degli individui verso lo studio e il lavoro. Senza un'analisi dei vincoli socio-culturali ed economici si può essere indotti a ritenere che il mondo dei desideri e quello delle potenzialità possano prevalere su tutto: ciò è auspicabile, ma non è sempre vero e, dunque, occorre che le persone ricostruiscano pazientemente la mappa della loro realtà, individuando opportunità e vincoli e, fra questi, quelli modificabili e quelli no"* (Solimeno, Porcelli, Bosca, 2009, pag. 33).

L'Isfol - Area Politiche per l'Orientamento, è impegnata da anni nello studio delle diverse dimensioni che caratterizzano il costruito multidimensionale dell'orientamento. Nello specifico l'interesse è rivolto a tutte quelle dimensioni¹¹ che sostengono la comprensione delle rappresentazioni che l'individuo formula e ri-formula continuamente sul proprio contesto di riferimento e sulle strategie che mette in atto per analizzare e relazionarsi con tali realtà contestuali. L'esperienza di costruzione e validazione di diversi strumenti¹² (Grimaldi, 2003a; Grimaldi e Ghi-

11. Le dimensioni oggetto di studio sono state molteplici: le principali dimensioni individuali approfondite sono l'Autoefficacia; il Coping; l'Attribuzione causale - Locus of control; gli Interessi professionali; i Valori professionali; la Motivazione; l'Empowerment; l'Equilibrio tra ambiti di vita; la Gestione delle differenze culturali; tra quelle di contesto sono state approfondite: Famiglia; Gruppo dei pari; Scuola; Università; Contesto socio-economico; Servizi territoriali; Mass-media.

12. Tra gli strumenti messi a punto dall'area si menzionano: **Io di fronte alle situazioni**: un questionario sugli stili di coping destinato ai giovani (18-21 anni). Lo strumento è stato standardizzato su un campione nazionale di oltre 2000 soggetti; **Io di fronte alle situazioni di lavoro**: un questionario sugli stili di coping destinato agli adulti, lo strumento è stato standardizzato su un campione nazionale di oltre 2000 soggetti. **Se capitasse a me**: un questionario sugli stili di attribuzione destinato ai giovani (17-21 anni). Lo strumento è stato standardizzato su un campione nazionale di oltre 2000 soggetti. **Situazioni in gioco**: un "kit di carte" da utilizzare in gruppo volto a favorire la scoperta delle proprie modalità emotive, cognitive e comportamentali di fronteggiamento delle situazioni. **Dentro la foto**: un "set di foto", che possono essere utilizzate come stimolo per l'esternalizzazione delle proprie caratteristiche professionali e personali. **Val.ori.** (valutazione orientamento): uno strumento per la valutazione della consulenza orientativa. Lo strumento è stato standardizzato su un campione nazionale di circa 1500 soggetti. **L'analisi della domanda**: un kit di 10 schede a supporto degli operatori per la gestione del primo colloquio dei percorsi di consulenza orientativa. Lo stru-

slieri, 2003; Grimaldi, Ghislieri e Montalbano, 2006; Grimaldi, 2007; Grimaldi, Porcelli, Rossi, 2007; Grimaldi, Rossi, Montalbano, 2006; Grimaldi, Pombeni, 2007) e la loro sperimentazione all'interno di percorsi integrati di orientamento hanno rappresentato una valida azione concettuale e metodologica che ha sostenuto il lavoro dei professionisti dell'orientamento nell'erogazione dei servizi e ha arricchito il repertorio di strumenti con questionari facilmente fruibili, di elevata validità metodologica ed operativa, nonché di grande utilità nell'esplorazione di quelle che si sono rivelate come alcune tra le dimensioni cruciali nella consulenza orientativa. Grazie a questi lavori è stato pertanto possibile affiancare alla filosofia portante dell'insieme dei "prodotti" del progetto di ricerca, che è sempre stata quella di privilegiare il metodo, dedicando particolare attenzione agli aspetti di validità e affidabilità degli strumenti messi a punto, un secondo risultato, non meno importante, che è quello di garantire al contempo un'elevata utilizzabilità e fruibilità degli strumenti stessi, pensati per essere capaci di rilevare dimensioni importanti nei processi orientativi, e, al contempo, pensati per essere efficaci mezzi di approfondimento e conoscenza, di immediato utilizzo e chiara comprensione (Grimaldi, Ghislieri, Montalbano, 2006).

mento è stato testato, a livello nazionale, su un sensibile numero di operatori, che lo ha ritenuto particolarmente efficace. **Questionari sui valori lavorativi e sulle credenze di autoefficacia nella ricerca e nel mantenimento del posto di lavoro:** si tratta di 7 scale messe a punto e standardizzate su una popolazione di circa 4000 soggetti adulti. Le scale costituiscono un utile strumento di supporto agli operatori di orientamento per la loro pratica professionale (scala dei bisogni lavorativi, scala dei valori lavorativi, scala di percezione del mercato del lavoro, scala di percezione delle competenze per l'ingresso nel mercato del lavoro, 3 scale di autoefficacia - nella ricerca del lavoro, nel mantenimento del lavoro, nella gestione dei problemi complessi). **Questionario sull'occupabilità:** recentemente l'area si è cimentata in un lavoro di messa a punto di uno strumento di misura per la valutazione dell'occupabilità di un soggetto in cerca di lavoro. Lo strumento, ancora in corso di sperimentazione, sarà targetizzato sulla base delle variabili socio-anagrafiche e delle condizioni occupazionali del soggetto considerato.

1.3 I PERCORSI DI ORIENTAMENTO PER I SERVIZI PUBBLICI DEL LAVORO: DALLA MESSA A PUNTO ALLA SPERIMENTAZIONE DI DIVERSE PRATICHE DI ORIENTAMENTO

Nel corso degli anni passati, proprio per rispondere alle nuove esigenze e domande di una rinnovata e più complessa utenza si è assistito ad un proliferare di azioni, molte di altissima qualità, che, lontane dall'acquisire un carattere di servizio consolidato sono state confinate nell'ambito sporadico delle sperimentazioni. È necessario, allo stato attuale del quadro contestuale appena delineato, compiere uno sforzo per superare la fase di sperimentazione e passare a quella di sedimentazione per la messa a regime di un servizio di orientamento integrato e sistemico. Proprio in risposta a questa esigenza è nato in Isfol il filone di ricerca relativo alle pratiche di orientamento, il cui obiettivo strategico è quello di pervenire ad una cultura condivisa di orientamento che solleciti un processo di regolarizzazione dell'attuale frammentarietà di azioni, pratiche e servizi. Il lavoro di ricerca è consistito nell'ideazione, nella messa a punto di percorsi originali nell'ottica di favorire lo sviluppo e la qualità dei processi di orientamento e di facilitare l'inserimento lavorativo di tutte quelle persone, che per motivi diversi, entrano e/o ri-entrano nel mercato. La metodologia di lavoro che ha caratterizzato l'attività di questi anni ha visto la realizzazione delle seguenti fasi processuali:

- lo sviluppo, in una logica di rete infra-strutturale, di una partnership tra i soggetti che agiscono a livello territoriale nei diversi contesti formativi e lavorativi delle realtà regionali;
- lo sviluppo di azioni a valenza orientativa finalizzate al riconoscimento e alla spendibilità delle competenze possedute attraverso percorsi di consulenza modulari basati su metodologie innovative e destinati a specifici target.

I filoni di attività dedicati a questo ambito sono:

- pratiche di orientamento volte ad accrescere le competenze dei giovani per progettare un percorso professionale aderente al contesto territoriale: l'obiettivo specifico di questa ricerca è la messa a punto di un modello e di una metodologia operativa da realizzarsi nei contesti territoriali di riferimento, che si propone di favorire l'ingresso consapevole e la permanenza dei giovani nel mondo del lavoro. La proposta si colloca in una logica di servizio preventivo che agisce nella direzione del potenziamento e non della cura che intende favorire un ruolo attivo e propositivo dei giovani nella società civile. Riprendendo uno dei passi del Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro (Italia 2020): *'dobbiamo spiegare ai giovani e alle loro famiglie che i processi di vero cambiamento non possono mai prescindere dall'impegno e dalla responsabilità personali'*, la filosofia a cui si ancora il lavoro di ricerca è vicina a questa concezione in quanto si propone di attivare i gio-

vani potenziando la loro capacità di lettura dei propri bisogni e delle opportunità di servizio presenti nel loro contesto di riferimento (in questo caso specifico scuola-agenzie per il lavoro). Le difficoltà insite nelle fasi di scelta, sia formative che lavorative, in un contesto caratterizzato da forte competitività e incertezza, rappresentano, una grossa fonte di difficoltà per i giovani che permane e si traduce in stress e perdita di motivazione nella ricerca e nel mantenimento di una collocazione lavorativa. Due appaiono le direzioni fondamentali di sviluppo: da un lato favorire l'acquisizione di conoscenze dettagliate sul contesto di riferimento (offerta formativa, opportunità occupazionali, mondo del lavoro, ecc.), dall'altro aumentare il livello di auto-consapevolezza e riflessività sulle proprie caratteristiche, interessi, motivazioni, valori e competenze al fine di favorire la messa a punto di un progetto di vita personale-professionale realizzabile. A tale proposito l'Isfol ha messo a punto due pratiche orientative rivolte ai giovani: "*passoallapratICA*", percorso di consulenza orientativa che si pone come obiettivo quello di sostenere i giovani, in uscita dal sistema scolastico/formativo, nel processo di scelta. Il percorso promuove e potenzia le competenze auto-orientative dei giovani supportandoli nel processo di conoscenza di sé e nella definizione del progetto futuro. Il percorso è stato sperimentato sul territorio nazionale, con la supervisione di Isfol, e ha coinvolto numerosi servizi per il lavoro e numerose scuole (Grimaldi, Rossi, 2005); "*a scuola mi oriento*", pratica rivolta ai giovani dei primi due anni di scuola secondaria di secondo grado che si propone di favorire un atteggiamento e un comportamento attivo e consapevole rispetto al proprio percorso scolastico e al proprio processo di orientamento. La pratica si propone di accrescere la consapevolezza di sé e di supportare lo sviluppo di competenze che consentano ai giovani di costruire autonomamente il loro processo di scelta. Il percorso è stato sperimentato in alcuni Istituti della provincia di Roma (Grimaldi, Barruffi, Porcelli, 2006);

- costruzione di un progetto professionale aderente al contesto: l'obiettivo di questa ricerca è quello di rafforzare le politiche regionali e le pratiche professionali destinate a favorire servizi in tema di occupazione. La mutevolezza del nostro mercato del lavoro, soprattutto se associato a particolari periodi di crisi, rende difficile per le persone pensare al proprio futuro in termini operativi e con obiettivi aderenti al contesto. Questo è tanto più vero per chi vive una condizione di precarietà lavorativa o di esclusione dal mercato del lavoro. Viceversa la costruzione di un progetto professionale di (re)impiego realistico rappresenta l'esito di un processo che prende il suo avvio proprio nella pensabilità di un futuro che tiene conto insieme dei desideri e delle ambizioni della persona e delle caratteristiche del proprio contesto di riferimento. In tale ottica i principi dell'offerta di orientamento, come declinati in sede comunitaria, devono sostenere i cittadini a diventare competenti e autonomi per quanto riguarda sia la programmazione che la gestione dei propri percorsi professionali e delle proprie fasi di transizione. La ricerca pertanto non va nella direzione esclusiva di mettere a punto un servizio più o meno qualificato al quale il giovane o l'adulto

to possa accedere ma di allestire una situazione grazie alla quale la persona possa diventare l'attore del percorso. Nell'ambito di questo filone di studi si colloca la progettazione e sperimentazione del percorso *"Pensare il futuro"*. Una pratica in gruppo di consulenza orientativa specialistica, rivolto a soggetti adulti che si trovano in una fase di transizione. Si propone, attraverso il confronto continuo in gruppo, di favorire la conoscenza, la riflessione, l'attivazione e la maturazione delle risorse personali, al fine di favorire la messa a punto di un progetto professionale individuale aderente al contesto e realisticamente realizzabile. Il percorso è stato sperimentato, grazie al coinvolgimento dei C.O.L. (Centri di orientamento al lavoro) di Roma e con la supervisione di Isfol, su quattro diversi gruppi di soggetti - disoccupati, lavoratori atipici, lavoratori in mobilità professionale, giovani laureati - e ha dato ottimi risultati (Grimaldi, Avallone, 2005).

- il Bilancio di competenze: il metodo del bilancio di competenze costituisce una valida pratica tanto in materia di gestione delle carriere professionali quanto nell'orientamento degli adulti o nella definizione di progetti di formazione in una prospettiva lifelong. L'utilità di integrare queste tre finalità in un medesimo processo contribuisce ad evidenziare le differenze tra la pratica del bilancio e gli altri metodi di valutazione delle competenze fondati unicamente sul lavoro di expertise le cui conclusioni si impongono spesso alle persone sotto forma di una valutazione oggettiva. La multifunzionalità che caratterizza la pratica di bilancio pone enfasi su tre diversi obiettivi:
 - un obiettivo individuale come azione di orientamento di supporto alla scelta della persona;
 - un obiettivo sociale per la comunità come azione di supporto alle politiche attive per rafforzare l'occupabilità;
 - un obiettivo formativo come azione tesa all'implementazione delle competenze.

L'interesse per la promozione del metodo del bilancio di competenze nei soggetti adulti non è il frutto di un bisogno improvviso di innovazione, ma trova le sue ragioni, negli effetti dei cambiamenti che caratterizzano, già dalla fine del secolo scorso, lo svolgimento della vita adulta, in generale, ed i rapporti dell'uomo con il lavoro. Pressioni del mondo economico, assenza di visioni professionali a lunga scadenza, perdita del lavoro rendono sempre più attuale la pratica del bilancio di competenze, che per sua natura è un percorso di consulenza rivolto a coloro che hanno avuto esperienze di lavoro e sono interessati, per motivi di ricollocazione o per motivi legati allo sviluppo di carriera, a fare il punto sulle proprie competenze per incrociarle con le opportunità offerte dal contesto. Tutto ciò al fine di valutare quali risorse personali sono maggiormente spendibili in quel momento e in quella data situazione e quali invece hanno bisogno di essere migliorate e implementate. All'interno di questo filone di ricerca Isfol ha messo a punto *"Bi.dicomp."*, un percorso di bilancio di competenze, con l'intento di farne un modello italiano realizzabile nei nostri

servizi per il lavoro. È rivolto a soggetti adulti con esperienza professionale e lavorativa e comunque non immediatamente inseriti nel mondo del lavoro o prossimi all'uscita. Il percorso è stato sperimentato, con la supervisione Isfol, sul territorio nazionale da centri per l'impiego e da altre strutture per il lavoro, coinvolgendo - dalla fase di progettazione a quella di campo - i diversi contesti organizzativi locali (regioni, province, comuni, enti pubblici e privati) che si occupano a vario titolo di azioni orientative (Grimaldi, Rossi, Montalbano, 2006).

A seguito della sperimentazione di "Bi.dicomp." l'Area Politiche per l'Orientamento ha costituito un Tavolo Nazionale che è stato impegnato in una approfondita riflessione su alcune questioni chiave nel tentativo di condividere un linguaggio ancorato a un solido modello culturale e tradurre tale riflessione in un documento tecnico, nella quale fossero delineati e definiti alcuni indispensabili standard di qualità relativamente a sede, professionisti e servizi di bilancio. A seguito della disseminazione dei contenuti del documento a livello nazionale lo stesso è stato presentato alla FECBOP (La Federazione Europea dei Centri di Bilancio e di Orientamento professionale di cui Isfol stesso è membro associato) che durante la riunione del Comitato Tecnico Europeo del 9 settembre 2009 ne ha dato un parere estremamente favorevole e ha chiesto il consenso per poterlo adottare come documento europeo (Grimaldi, 2010);

- orientarsi tra tempi di vita - verso una politica di condivisione: le indicazioni che la Commissione Europea fornisce sia per far fronte ai profondi cambiamenti sociali ed economici derivanti dalla mondializzazione e dalla società dell'informazione, sia per contrastare la disoccupazione, individuano come leve la formazione e l'orientamento. Ad essi vengono riconosciuti diversi compiti:
 - promuovere la cittadinanza attiva e l'emancipazione personale;
 - incidere nella lotta all'esclusione sociale;
 - favorire l'uguaglianza delle opportunità, l'integrazione sociale e l'occupabilità.Sostenere le persone nel loro percorso di sviluppo professionale significa fornire loro gli strumenti per comprendere le molteplici questioni che attraversano i vari domini di vita, nel loro spesso inestricabile intreccio, e offrire una chiave di lettura che sia di aiuto nella messa a punto di un progetto professionale. Significa inoltre intercettare la persona nel suo spostarsi dal mercato del lavoro, con entrate e uscite in diversi contesti organizzativi, alla vita familiare, caratterizzata da mutevoli esigenze a seconda della sua composizione. Significa in ogni caso porre sempre al centro l'individuo che continuamente e ricorsivamente si muove tra un contesto e un altro, vivendo il passaggio tra logiche temporali e valoriali diverse, tra differenti universi culturali. E in questo passaggio può vivere tali differenze come uno scollamento insanabile, difficile, come una criticità oppure come una possibilità, a seconda della fase del ciclo di vita che attraversa e anche delle caratteristiche personali: in ogni caso agisce all'interno di una cultura e di un contesto sociale, che possono imprigionarla in

norme e regole cristallizzate piuttosto che sfidarla immettendola nel corso di un'evoluzione culturale profonda cui poter soggettivamente contribuire. Detto ciò non sorprende che la questione della conciliazione sia stata messa al centro dei processi di orientamento con sempre maggiore insistenza. Occupandosi il mondo della consulenza orientativa di storie personali e di lavoro e di progetti mancati o realizzati, non si può eludere la questione di come si tengono insieme o si sono tenuti insieme i molteplici ruoli giocati negli ambiti della propria vita. L'intreccio è inevitabile e indissolubile. E di fatto questo nodo è sempre stato un fulcro importante in tutti gli interventi di sostegno e consulenza rivolti a persone adulte impegnate a ridefinire e sviluppare il proprio percorso personale e lavorativo. E, dunque, la dimensione dell'equilibrio tra i diversi contesti di vita ha incontrato maggiore interesse e concentrazione nelle pratiche di orientamento rivolte a soggetti in età adulta essenzialmente per due motivi: la prima, ha a che fare con ragioni socio-politiche. La questione della conciliazione non è tanto o solo un problema privato e del singolo, ma una questione sociale, organizzativa e istituzionale; la seconda ragione attiene a una dimensione socio-culturale. Si sono ridefiniti i confini tra la sfera del lavoro e quella della vita privata, e si sono abbattute le barriere che rendevano meno flessibili e permeabili tempi e spazi produttivi e riproduttivi. L'attenzione verso questa tematica riflette così la difficoltà tipica dei nostri giorni, dove diversi fattori sociali, familiari, ed economici ma anche di organizzazione dei tempi nelle città, rendono sempre più complesso tenere insieme vita di lavoro e vita personale. Lo sforzo è dunque quello di coniugare tra loro sfere tenute tradizionalmente distinte, nelle quali ciascuno fa i conti con contesti sociali e culturali. Se tutto questo vale sul piano delle organizzazioni, l'interesse verso il tema della conciliazione tra gli ambiti di vita è di cruciale importanza anche nei servizi per il lavoro (Grimaldi, Porcelli, Rossi, 2009).

In linea con tali riflessioni l'Isfol ha messo a punto "*in.la.v.*" un percorso di consulenza orientativa rivolto a donne e uomini adulti che intendono sostenere scelte professionali più in sintonia con le diverse sfere di vita. Si propone di sostenere i soggetti nel processo di ridefinizione delle proprie risorse di vita, professionale e personale, al fine di acquisire strumenti per cercare soluzioni e prendere decisioni in vista del proprio progetto professionale. Il percorso è stato sperimentato, con la supervisione Isfol, sul territorio nazionale da alcuni centri per l'impiego e da altre strutture per il lavoro, coinvolgendo - dalla fase di progettazione a quella di campo - i diversi contesti organizzativi locali (regioni, province, comuni, enti pubblici e privati) che si occupano a vario titolo di azioni orientative (Grimaldi, Porcelli, Rossi, 2007);

- azione di accompagnamento e *outplacement* per la gestione delle transizioni lavorative e per il rafforzamento dei processi di innovazione e competitività: accanto ai tradizionali ammortizzatori sociali concessi dallo Stato alle aziende con esubero di personale, l'*outplacement* si pone come strumento di politica attiva che può essere, nel modello Isfol, gestito dalle agenzie per il lavoro pub-

bliche, su mandato delle aziende a favore dei lavoratori. La filosofia del percorso Isfol **“azione di accompagnamento e outplacement per la gestione delle transizioni lavorative”** è quella di accompagnare le persone ad affrontare eventuali situazioni di mobilità o di vera e propria fuoriuscita dall’azienda, o ancora, in occasione di processi di ristrutturazione aziendale. L’attività, avviata nella seconda metà del 2008 è ancora in corso, ed è volta alla progettazione e all’implementazione di un servizio per le imprese da differenziarsi a seconda del ciclo di vita professionale delle persone in vista di processi di mobilità, fuoriuscita (*outplacement*), pensionamento anticipato. L’obiettivo del percorso è quello di permettere a colui o a coloro che ne beneficiano di trovare più agilmente una nuova collocazione conforme al proprio potenziale e, dunque, alle proprie legittime aspirazioni, al di fuori delle strutture dell’impresa di origine. L’erogazione del servizio dovrebbe essere prevalentemente a cura dei servizi pubblici per l’impiego (CPI) o, anche, di altre strutture di intermediazione (pubbliche e private). Si può presentare quindi come un “servizio” informativo, logistico e orientativo, che l’azienda, datrice di lavoro, offre a un dipendente o a più dipendenti dal/i quale/i ha deciso di separarsi attraverso la consulenza di esperti specializzati per facilitarlo/i lungo il percorso di ricerca di un’altra congrua sistemazione professionale. In questo senso, vengono ridotti i tempi di permanenza nella condizione di disoccupazione, si accelera il processo di transizione, agendo come regolatore dei bisogni insiti tanto nella domanda quanto nell’offerta;

- azione di orientamento a supporto dell’*active ageing*: il percorso di orientamento ha l’obiettivo di rafforzare le politiche regionali e le pratiche professionali destinate a favorire l’inserimento e/o la permanenza al lavoro di soggetti adulti e, in particolare, di soggetti in età matura - over 45 - con l’ottica anche di superare lo stereotipo dell’invecchiamento professionale e personale e valorizzare le competenze acquisite in contesti informali. In momenti di difficoltà aziendale il costo del personale diventa un fattore critico e la soluzione più semplice per far quadrare i conti è quella di favorire processi di pensionamento anticipato. Questa strada, sicuramente più breve e facile, non rappresenta una soluzione proficua, né per l’azienda né per i lavoratori, in quanto non consente di valorizzare e utilizzare l’esperienza e la professionalità acquisita dalle persone comportando un vero e proprio depauperamento delle competenze dell’azienda, oltre che produrre danni psico-sociali sulle persone. Di contro, investire su tali risorse porterebbe, invece, a un *driver* di sviluppo e *management* delle competenze all’interno dell’organizzazione. Allo stesso modo l’ingresso di personale in età matura, anche se proveniente da contesti organizzativi diversi, può costituire una notevole risorsa e portare valore aggiunto soprattutto in momenti di crisi aziendale. A tale proposito Isfol nella seconda metà del 2008 ha proposto il percorso **“azioni di orientamento a supporto dell’active ageing”** l’attività, attualmente ancora in corso, consiste nell’ideazione, sperimentazione e diffusione a regime nelle diverse realtà dei servizi territoriali

di un percorso di orientamento consulenziale definito di **mentoring**, per adulti over 45, nell'ottica di favorire lo sviluppo e la qualità dei processi di apprendimento e socializzazione organizzativa;

- l'orientamento come leva strategica di politica attiva del lavoro. La flessibilità e le transizioni che accompagnano la vita lavorativa non riguardano solo i tempi di lavoro, le rigidità contrattuali, la più o meno marcata deregolamentazione del lavoro e la ridefinizione del rapporto tra lavoro, non-lavoro e "quasi-lavoro", ma soprattutto il passaggio, la transizione tra un lavoro e un altro lavoro. Ad esempio:

- i percorsi di mobilità orizzontale tra le professioni e le occupazioni;
- i passaggi tra lavoro dipendente ed indipendente, la mobilità territoriale;
- i percorsi di crescita professionale dei segmenti più deboli;
- le carriere instabili dei giovani con titolo di studio elevato;
- le situazioni di vario genere che riguardano le fasce deboli e più basse della popolazione in età lavorativa e le figure professionali più qualificate e collocate nelle posizioni più elevate del mercato del lavoro.

In questo contesto l'orientamento (Grimaldi, 2007) si caratterizza oggi come leva strategica di politica attiva del lavoro, soprattutto se si considerano le sue funzioni di: aiuto allo sviluppo della carriera (professionale e personale); potenziamento delle capacità di far fronte alle transizioni che contraddistinguono la vita professionale degli individui; ampliamento delle capacità degli individui, specie di quelli appartenenti alle fasce deboli, di cogliere le opportunità occupazionali. I destinatari delle azioni di orientamento assumono sempre più un ruolo da protagonisti (Grimaldi, Pombeni, 2007), in quanto chiamati a prendere decisioni, a sviluppare forme di auto-orientamento, a stabilire su una scala delle priorità i principi e gli obiettivi delle loro scelte presenti e future. A tal proposito si registra anche una crescita delle forme consulenziali di orientamento che hanno l'obiettivo di sostenere i processi di transizione e di mobilità professionale. In quest'ottica assumono maggiore rilievo concetti ed espressioni come la promozione della conoscenza di sé (dei punti di forza e di debolezza, del proprio talento) e del mondo del lavoro (conoscere le opportunità formative ed educative disponibili, le aree occupazionali, le aree professionali, le prospettive), per poter definire un percorso personale e professionale articolato in obiettivi formativi e di carriera, a breve e medio termine. Un tema specifico di interesse in questo filone di ricerca è relativo alle competenze per l'occupabilità: il mercato del lavoro si ridefinisce oggi attraverso la ricerca di un maggiore equilibrio tra politiche passive e attive, capaci di arginare la precarietà e frammentarietà degli ingressi di molti lavoratori, che spesso ne escono in modo forzato e prolungato. La strategia dell'occupabilità punta, quindi, a incidere sui problemi della disoccupazione di lungo periodo mediante azioni e strumenti di tipo preventivo, che poggiano su un intervento precoce a livello individuale improntato alla compartecipazione dei vari attori che possono ampliare le opportunità in materia di formazione e lavoro. Ricor-

diamo che l'occupabilità rappresenta la probabilità del lavoratore di trovare e mantenere nel tempo un'occupazione adeguata al proprio profilo professionale, e richiede diverse competenze per riuscire a superare gli ostacoli che possono impedire di trovare un lavoro soddisfacente, conservarlo o migliorarlo. Sul percorso di occupabilità agiscono, infatti, numerosi ostacoli che acquisiscono valenze diverse in relazione alle specifiche dinamiche dei mercati locali nonché agli specifici gruppi di inoccupati. Questi ostacoli si traducono in vere e proprie barriere all'accesso al mercato del lavoro per una crescente fascia di popolazione in età di lavoro. In questo quadro, l'orientamento professionale diventa ancora di più un'importante leva per creare condizioni facilitanti ed emancipanti all'inserimento o al re-inserimento lavorativo dei soggetti più fragili;

- transizioni e benessere organizzativo: è frequente pensare che la ricerca di un miglior benessere organizzativo e personale sia una questione da affrontare nel momento in cui si è inseriti in un posto di lavoro o si è socializzati dentro una determinata cultura aziendale. L'ottica preventiva a cui l'approccio culturale Isfol si ancora, è invece tipica dell'orientamento professionale, che agisce come leva trasversale sulle diverse esigenze di scelta e collocamento lavorativo. Diventa oggi necessario: porsi domande relative al bisogno di leggere le connessioni tra il sistema lavoro e il sistema della salute; interrogarsi sulle trasformazioni che riguardano la società, l'occupazione e gli aspetti legati alla salute e alla sicurezza sul luogo di lavoro; implementare il dialogo sociale sui temi che connettono problematiche relative alle tipologie di lavoro (in termini di transizioni tra lavoro-lavoro), alla competitività organizzativa, ai costi sociali ed economici dovuti al deficit di salute nei luoghi di lavoro. Le trasformazioni del mercato del lavoro pongono in gioco nuovi indicatori da considerare quando si affrontano temi relativi al governo del benessere sul luogo di lavoro. Tra questi:
 - il tema delle donne;
 - il tema dell'invecchiamento della popolazione attiva;
 - il tema delle transizioni.

Tra le cause degli incidenti sul lavoro troviamo (Eurispes): assuefazione al rischio (abitudine, ripetitività dei gesti); sottostima dei rischi; mancato rispetto delle procedure; aumento dello stress; precarietà del lavoro legata ad una formazione insufficiente. Sembra pertanto evidente la connessione tra qualità dell'occupazione e qualità della vita lavorativa. Occuparsi di transizioni significa probabilmente oggi interessarsi del benessere delle organizzazioni (intese come 'l'insieme delle persone che in un determinato tempo e spazio agiscono la mission organizzativa vivendola come parte integrante delle proprie storie personali/professionali'), e di conseguenza tenere conto delle storie personali e di lavoro, dei progetti che i soggetti sono riusciti a portare a termine e di quelli mancati. Non si possono eludere questioni relative alle fasi di vita delle persone, al fatto che i dipendenti, a prescindere dalla tipologia di

contratto, hanno storie di vita familiare con figli e questioni di cura da gestire. Rafforzare la cultura della prevenzione coinvolgendo soggetti istituzionali diversi che, a seconda delle proprie competenze e della propria mission di servizio, possano agire nell'ottica dell'educazione-sensibilizzazione al fine di prevenire i rischi psico-fisici nei luoghi di lavoro sembra oggi un'azione importante da realizzare. A fronte di tali evidenze empiriche, il tema della sicurezza nei luoghi di lavoro diventa oggi un ambito di interesse che chiama in causa anche attori che tipicamente non si sono occupati di questo. L'interesse per questo tema si è spostato dalla esclusiva prevenzione degli infortuni e delle malattie alla conservazione attiva della salute, nell'assunto che le persone siano precursori primari della propria salute. È ormai infatti convinzione condivisa che la cultura della salute, all'interno dell'organizzazione, associata a modalità organizzative, comunicative e di *empowerment* che promuovano la soddisfazione lavorativa e facilitino un bilanciamento tra vita lavorativa e vita privata, attivino sensibilità verso la sicurezza e riducano anche i rischi di infortunio. Il tema del benessere organizzativo è al centro dell'attenzione dell'opinione pubblica e degli organi competenti a livello comunitario e nazionale. Anche la letteratura sull'argomento enfatizza la necessità di allestire e promuovere dispositivi a sostegno delle organizzazioni e dei lavoratori per promuovere condizioni di lavoro sicure e salubri nonché modalità organizzative a sostegno di un maggior equilibrio personale e condizioni di vita soddisfacenti. Sulla base di tali argomentazioni e dell'interesse mostrato dagli ambienti operativi territoriali, l'Isfol ha avviato un progetto di ricerca volto alla implementazione delle competenze delle agenzie per il lavoro, soprattutto quelle pubbliche, ma non solo, verso questa dimensione, nella convinzione che l'azione di sensibilizzazione promossa nelle aziende, da parte di questi ultimi, possa generare una domanda di intervento sul tema del Benessere Organizzativo;

1.3 I percorsi di orientamento per i servizi pubblici del lavoro: dalla messa a punto alla sperimentazione di diverse pratiche di orientamento

- i professionisti dell'orientamento: dalla definizione dei profili professionali alla messa a punto e sperimentazione di percorsi formativi dedicati a tali figure. Un filone importante di studi che Isfol ha condotto, dal 2002 ad oggi, è quello relativo ai profili professionali di chi si occupa di orientamento. Il lavoro di ricerca si caratterizza per aver posto le basi per lo sviluppo di una riflessione ad ampio spettro sulle dinamiche e sulle condizioni che appaiono oggi necessarie per poter correttamente parlare della professionalità degli operatori di orientamento e della formazione degli stessi. Il dibattito sul tema delle figure professionali ha avuto come fulcro il confronto-scontro tra quanti considerano la professionalità dell'orientatore come unica e quanti invece sostengono la necessità della definizione di più profili professionali per l'orientamento. Come è stato ampiamente sostenuto nel corso degli ultimi anni nei diversi convegni e sedi istituzionali che si sono occupate di questa tematica, anche se è possibile rilevare a livello sociale una sorta di "attesa" per il riconoscimento di una figura unica di professionista dell'orientamento, le indagini ed i confronti con i territo-

ri evidenziano che una concezione di questo tipo non tiene conto dei diversi contesti organizzativi in cui un operatore di orientamento deve muoversi e, quindi, della diversità dei fabbisogni e delle strategie da adottare per rispondere in maniera efficace e coerente alle domande che continuamente la platea di utenti pone. Per sostenere lo sviluppo di un sistema di orientamento, decentrato a livello locale ma che, contemporaneamente, operi in una logica di rete con tutti gli altri soggetti che si occupano, a vario titolo, di azioni orientative, è necessario agire secondo delle visioni più ampie, che riconducano i parametri di funzionamento del sistema ad un potenziale meta-sistema territoriale che si basi sull'adozione e sul perseguimento di alcune finalità strategiche - ottimizzazione delle funzioni, condivisione degli obiettivi, coordinamento dei servizi, integrazione delle risorse - che siano collegate all'insieme di attività e/o servizi erogati e che nello stesso tempo divengano il terreno su cui far crescere il nuovo ruolo degli operatori di orientamento. La ricerca ha introdotto il discorso sulla opportunità di considerare il numero, il ruolo e la funzione delle figure impegnate nei contesti orientativi. È infatti importante partire dalla consapevolezza che il processo di costruzione sociale di una professione è un processo specifico che non corrisponde alla semplice messa in atto di conoscenze e buone pratiche. Tale processo può avere gradi differenti di istituzionalizzazione e assumere connotazioni specifiche in rapporto, ad esempio, all'ambito organizzativo ove principalmente si esplica l'attività lavorativa. *“Per il modo in cui si è sviluppato l'orientamento nel nostro paese, non si è venuta delineando in questi anni una figura professionale in senso stretto, ma piuttosto una configurazione professionale di aree di attività fortemente influenzata dal contesto sociale e organizzativo che eroga il servizio piuttosto che dall'identità (formazione, professionalità, ecc.) dell'operatore. La mission di una certa organizzazione e il tipo di bisogni specifici espressi dagli utenti, che fanno riferimento a quel contesto, influenzano sia l'attività professionale sia il profilo dell'operatore. Di fatto si trova nelle esperienze in atto una grande diversificazione all'interno della categoria sociale che in qualche modo (e in misura maggiore o minore) tende ad identificarsi con il gruppo degli orientatori”* (Pombeni, 2006 pp. 73). Il lavoro di ricerca è partito dall'esame di almeno tre variabili critiche: *“la specificità dell'azione erogata (finalità, contenuti, metodologie, ecc.) e il contesto di riferimento dell'intervento (scuola, formazione professionale, centri per l'impiego); il rapporto fra figure dedicate (che ricoprono un ruolo specialistico nel sostegno al processo di orientamento) e altre professionalità (come i formatori, i tutor, gli operatori dell'inserimento lavorativo, gli operatori dell'informazione, ecc.) che, nel quadro di una mission professionale diversa, svolgono una funzione orientativa propedeutica o complementare all'attivazione di questo processo; la necessità di distinguere fra certificazione/riconoscimento delle professionalità già attive (maturate con l'esperienza sul campo e con percorsi molto variegati di formazione sul lavoro) e i percorsi di formazione in ingresso dei 'nuovi' operatori* (Pombeni, 2006 pp. 74). Come è possibile immaginare, l'e-

terogeneità di contesti e di figure che si sono in questi anni districate nella erogazione di servizi di orientamento ha determinato la necessità di identificare dei cluster di attività, coerenti per obiettivi e metodi di intervento, che tengono conto anche di peculiarità professionali diversificate ma soprattutto di riuscire a leggere tali azioni tenendo conto anche dei diversi contesti in cui esse venivano erogate. Il lavoro di ricerca Isfol ha condotto alla ipotetica delineazione di quattro profili professionali e ad una ipotesi relativamente ai percorsi formativi (Grimaldi, 2003b; Grimaldi, Del Cimmuto, 2006). Nello specifico si tratta di quattro ambiti di professionalità dedicate: operatore dell'informazione orientativa; tecnico dell'orientamento; consulente di orientamento; analista di politiche e servizi di orientamento (Grimaldi, 2003b pp. 105-116). I primi tre ambiti fanno riferimento all'erogazione di interventi rivolti direttamente all'utente (trasmissione di informazioni, monitoraggio-tutoring dei percorsi, consulenza alla persona nella determinazione della scelta e nella costruzione di un progetto personale e professionale); il quarto rientra nell'alveo di quei compiti gestionali (analisi, ideazione, pianificazione, programmazione, valutazione degli interventi) che sono abbastanza diffusi nelle organizzazioni e che consentono di progettare azioni in una logica intra-sistemica ed inter-sistemica. *“La proposta formativa Isfol relativa ai 4 profili individuati scaturisce da un'ampia riflessione sull'esistente, che aveva come obiettivo quello di contribuire ad elevare qualitativamente il sistema dell'orientamento, attraverso la valorizzazione delle risorse umane che vi operano e in vista della costruzione di un meta-sistema in cui trovi adeguato spazio un dispositivo di natura formativa a carattere ricorrente che si riveli capace di far crescere i livelli di professionalità degli operatori e con essi di tutto il sistema”* (Grimaldi, Del Cimmuto, 2006, pp. 19-20).

Il modello Isfol, nella sua interezza, si pone, dunque, all'interno di uno scenario in mutamento che appare caratterizzato da un lato, dall'avanzare del processo istituzionale di accreditamento delle sedi formative ed orientative¹³, dall'altro dallo svilupparsi di un fertile dibattito fra decisori pubblici, esperti ed addetti ai lavori che vede un loro coinvolgimento diretto ai fini della elaborazione di un contributo specialistico al processo di professionalizzazione delle funzioni di orientamento; entrambi i fenomeni riguardano non solo le sedi isti-

13. L'accREDITAMENTO delle sedi formative ed orientative ha il suo naturale riferimento nel Decreto Ministeriale n. 166 del 25 maggio 2001 emanato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (allora della previdenza sociale) come Decreto attuativo di quanto previsto dal Decreto Legislativo n. 112 del 1998. Il dm 166 contiene in allegato un modello operativo di accreditamento che, in applicazione dell'Accordo Stato-Regioni del febbraio 2000 relativo all'accREDITAMENTO delle strutture formative - allegato A -, affida al Ministero del Lavoro il compito di individuare i requisiti ed i criteri minimi per accreditare le strutture formative ed orientative. Il Ministero per definire gli standard ha istituito una Commissione di esperti che si avvale del contributo tecnico dell'Isfol e a cui hanno partecipato fin dalle origini, oltre a rappresentanti dello stesso Ministero, funzionari delle Regioni Piemonte, Lombardia, Emilia-Romagna, Toscana, Lazio, Puglia e Calabria designati dal Coordinamento delle Regioni come soggetti pilota. La fase di sperimentazione, tuttora in corso, vede il coinvolgimento di tutte le Regioni, le quali stanno procedendo nella messa a punto dei dispositivi attuativi in vista della messa a regime di quanto previsto dal dm 166.

tuzionali, regionali e locali ma soprattutto i contesti organizzativi nei quali si svolge prevalentemente l'attività orientativa. In questo ambito si sono create le condizioni per lo studio e la definizione dei profili professionali delle figure dedicate presenti nei contesti organizzativi sopra indicati, con la precisa volontà di elevare il livello qualitativo delle risorse umane ivi impegnate ed operare efficacemente per lo sviluppo di un meta-sistema territoriale di orientamento. Uno dei nodi critici nel processo di professionalizzazione risulta essere, oltre al problema del riconoscimento giuridico e sociale, il tema delle competenze tecnico-professionali e della formazione dedicata. Come afferma Pombeni (2006, pp. 72): *"competenza e professione hanno un denominatore comune in quanto è sul luogo di lavoro che si trovano le radici del processo di professionalizzazione ed è sul lavoro che si sviluppa e si mette in atto la competenza professionale"*. Il lavoro di ricerca Isfol su questo specifico ambito, in una prospettiva futura, si spera possa favorire l'emergere e il rafforzarsi di quegli elementi di consolidamento di azioni istituzionali di riconoscimento e certificazione delle figure professionali dell'orientamento. Segnali di dinamismo in questo senso in atto ci sono, tra questi evidenziamo: l'esigenza di definire un corpus di conoscenze scientifiche di riferimento (Guichard e Huteau 2003)¹⁴, la spinta al riconoscimento sociale (nascita di associazioni, proposte di albo professionale, ecc.), la differenziazione intergruppo fra figure professionali di confine (dibattito sul ruolo dello psicologo), l'attivazione di percorsi formativi dedicati (corsi di laurea e master) (Pombeni, 2006, pp. 73). L'auspicio è quello che le tante esperienze possano portare ad un consolidato istituzionale che permetta ai professionisti di essere riconosciuti ufficialmente visto il ruolo strategico che a loro viene affidato.

14. Guichard J., Huteau M. (2003), *Psicologia dell'orientamento professionale. Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni*, Raffaello Cortina, Milano.

capitolo 2

LA RICERCA

L'attività di ricerca che origina e dà forma al Rapporto Nazionale sull'Orientamento è stata progettata in funzione di tre elementi distintivi del fenomeno indagato e che hanno rappresentato i criteri guida per organizzare operativamente la fase di raccolta dei dati per questo primo anno.

- 1** Il primo elemento è che l'offerta di orientamento in Italia è cresciuta sensibilmente in questi ultimi dieci anni facendo aumentare il numero e le tipologie di strutture presenti nei diversi territori regionali senza conoscerne le caratteristiche e i profili organizzativi. Questo aspetto tipico di ogni fenomeno di crescita ha indotto a progettare una ricerca esplorativa che non ha ipotesi precise da verificare ma nasce da interessi generali di conoscenza;
- 2** il secondo elemento ha a che fare con il momento storico in cui si colloca l'indagine, connotato da crisi socio-economica e occupazionale ma parimenti dalla necessità di ripensare le politiche attive del lavoro e dunque anche gli strumenti di riprogettazione professionale della consulenza orientativa e di carriera. Questa duplice nota congiunturale ben si coniuga con l'aspetto longitudinale della indagine che segue un periodo di sviluppo almeno triennale consentendo una lettura evolutiva dei principali trend del fenomeno orientamento in Italia;
- 3** il terzo aspetto si lega alla complessità delle azioni definite di orientamento potenzialmente erogabili all'interno di molteplici contesti e ambiti di riferimento (scuola, università, formazione professionale, centri di orientamento e servizi per il lavoro, aziende). Alla complessità dell'oggetto di indagine abbiamo risposto con una rilevazione progressiva e graduale per quanto riguarda modalità e strumenti di raccolta dei dati, oltre che nei tempi.

Se numerosità, varietà e complessità sono i segni distintivi del fenomeno e degli oggetti di indagine, l'atteggiamento esplorativo con una rilevazione distribuita nel tempo e graduale nel processo di contatto e coinvolgimento sono le caratteristiche del progetto di ricerca messo a punto dall'Isfol. Non a caso saranno svolte tre diverse indagini nazionali, una per ogni anno di questo triennio 2009-2011,

che condurranno alla stesura di tre diversi Rapporti annuali sullo stato dell'orientamento in Italia.

Come si è già avuto modo di sottolineare ogni indagine verte su fuochi e dimensioni di analisi differenti.

La prima, di cui si rende conto in questo volume, ha un obiettivo prettamente censuario di individuazione e conteggio delle strutture che sono deputate o organizzate al loro interno per offrire interventi di orientamento. La seconda indagine svolgerà un approfondimento relativo alla tipologia dei servizi offerti e alle risorse umane impiegate in tali strutture, e la terza infine concentrerà l'attenzione sugli aspetti legati alle metodologie e agli strumenti utilizzati e maggiormente diffusi.

2.1 OBIETTIVI

La realizzazione e diffusione di un Rapporto Orientamento ha un duplice obiettivo generale che vale la pena richiamare anche in questo capitolo. Da un lato esiste l'esigenza di pervenire a una lettura analitica e puntuale dell'offerta di orientamento in Italia, in grado di evidenziare caratteristiche peculiari ed elementi di significatività, differenziazione, sovrapposizione e/o carenze delle attività e delle pratiche nelle diverse realtà regionali e nei diversi contesti operativi. Dall'altro è fondamentale conoscere i bisogni e le esigenze dei destinatari finali di questi interventi, ovvero delle differenti tipologie di utenti che si sono "affacciati" sempre più numerosi sulla scena dei servizi di orientamento.

Questa duplice finalità di ricerca si è tradotta anche in una duplice attività: la prima è volta a conoscere l'offerta di orientamento in Italia (di cui si rende conto in questa sede), e la seconda a rilevare la domanda dell'utenza rispetto ai servizi di orientamento disponibili. L'incrocio e il confronto tra questi due diversi dati consentirà, nelle prossime fasi di sviluppo del progetto, di elaborare indirizzi e strategie di intervento mirati su specifiche fasce di popolazione e bisogni orientativi. Conoscere le forme e i toni della domanda di orientamento presente oggi nel nostro Paese non può, infatti, che innalzare la qualità e la profondità dell'offerta disponibile anche in funzione di una sua migliore segmentazione e distribuzione territoriale.

L'aumento delle conoscenze rispetto ai bisogni orientativi dell'utenza attuale e potenziale riveste, dunque, un'importanza strategica nella progettazione di interventi di orientamento differenziati negli obiettivi e nella metodologia di lavoro e coerenti con richieste di "aiuto" che hanno un carattere personale, ma anche socio-economico da non sottovalutare.

Al momento della pubblicazione di questo volume le due indagini, quella sull'offerta e quella sulla domanda di orientamento, seguono fasi e tempi distinti di lavoro, ma è intenzione dell'Isfol pervenire alla fine del 2010 a un unico prodotto di ricerca che consenta di leggere i dati raccolti in modo sinergico e integrato. Il "Rapporto Orientamento" che ne originerà potrà quindi configurarsi come una sorta di monitoraggio quali-quantitativo delle esigenze e delle risposte di orientamento possibili nei vari contesti e ambiti di intervento, con una mappatura dei servizi costantemente aggiornata sia a livello nazionale sia regionale.

Obiettivo altrettanto importante che si prefigge il Rapporto Orientamento è quello di raccogliere e valorizzare le esperienze di qualità e i casi di eccellenza, partendo dalle buone pratiche di *networking* territoriale oggi esistenti, anche nell'ottica di promuovere lo sviluppo di sinergie efficaci e sostenibili in futuro. In particolare questo obiettivo è oggetto del secondo e terzo anno di lavoro.

Per quanto riguarda invece il primo anno dedicato alla rilevazione censuaria delle strutture che svolgono attività di orientamento a livello nazionale, sono stati realizzati i seguenti obiettivi:

- definizione dei criteri di individuazione dell'universo di riferimento;

2.1 Obiettivi

- composizione dell'universo potenziale di riferimento e costruzione di un indirizzario ragionato;
- messa a punto dei questionari da somministrare alle strutture e ai professionisti con lo svolgimento di una fase di pre-test;
- comunicati e conferenza stampa in fase di avvio del progetto;
- realizzazione di incontri di presentazione del progetto a livello nazionale e regionale propedeutici alla raccolta dei dati;
- realizzazione del sito internet del progetto;
- realizzazione dell'indagine di campo a carattere quali-quantitativo e analisi dei dati emersi;
- realizzazione di un database su supporto informatico scalabile e aggiornabile.

Inoltre, per quanto, il Rapporto si configuri come prodotto promosso dal Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali e dall'Isfol, il raggiungimento di un obiettivo di rete e di condivisione di quanto realizzato hanno suggerito l'opportunità di costituire un Comitato di Indirizzo che vede la partecipazione delle istituzioni più rappresentative¹⁵. Compito di tale Comitato di Indirizzo è assolvere ad una funzione di cabina di regia del lavoro. In particolare, il Comitato si confronta sulle impostazioni generali delle diverse azioni, sull'individuazione delle aree da esplorare, sull'individuazione delle piste da percorrere per favorire e sollecitare, attraverso i risultati del Rapporto, lo sviluppo di politiche orientative in accordo con le politiche formative e del lavoro in un'ottica sistemica. Un Comitato di Indirizzo così concepito garantisce, inoltre, un aggiornamento continuo anche relativamente alle tematiche culturali e alle aree di intervento che via via si vanno definendo e si configura, per la molteplicità di attori coinvolti, di per sé come azione sinergica e partecipata.

Per ognuno degli obiettivi sopra descritti si riportano qui di seguito i passaggi metodologici e operativi realizzati dal gruppo di ricerca.

15. Il Comitato di Indirizzo, oltre che dal gruppo di lavoro Isfol e dal Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali - DG POF -, che lo promuovono e coordinano, è composto da: Romano Benini - Unione delle Province d'Italia -, Fabrizio Dacrema - CGIL -, Giuseppe De Biase - CISL -, Speranzina Ferraro - Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca - Direzione Generale per lo studente, l'integrazione, la partecipazione e la comunicazione -, Alessandro Ferrucci - Tecnostuttura delle Regioni per il FSE -, Elena Gaudio - Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca - Direzione Generale per l'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e per i Rapporti con i Sistemi Formativi delle Regioni -, Claudio Gentili - Confindustria -, Iperide Ippoliti - UIL -, Alessandra Longo - Coordinamento Tecnico delle Regioni per il FSE -, Andrea Messeri - Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca - Dipartimento per l'Università, l'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica e per la Ricerca -, Gianluca Puliga - Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali - Direzione Generale del Mercato del Lavoro -, Francesca Riannesi - CRUI -, Cecilia Spinazzola - Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca - Direzione Generale per l'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e per i Rapporti con i Sistemi Formativi delle Regioni -, Emanuela Stefani - CRUI -.

2.2 METODOLOGIA

2.2.1 Definizione dei criteri di individuazione dell'universo di riferimento

Per la realizzazione del censimento delle strutture che svolgono attività di orientamento sono stati anzitutto identificati i differenti contesti territoriali in cui tali strutture operano, che corrispondono alla Regione o alle Province autonome. Più precisamente, sono stati identificati 22 contesti territoriali: Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Emilia-Romagna, Friuli Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Marche, Molise, Piemonte, Provincia autonoma di Bolzano, Provincia autonoma di Trento, Puglia, Sardegna, Sicilia, Toscana, Trentino Alto Adige, Umbria, Valle d'Aosta, Veneto.

All'interno di ciascun contesto territoriale sono state individuate le potenziali strutture, pubbliche e private, che svolgono attività di orientamento, utilizzando fonti ed elenchi disponibili e accessibili. Si ricorda che il numero di strutture da censire di anno in anno verrà aggiornato e i dati raccolti potranno subire variazioni e modifiche in base agli aggiornamenti operati.

Nel rispetto della realizzazione di un'indagine censuaria è stata privilegiata una metodologia estensiva che ha individuato come unità statistica di rilevazione ogni Regione e come unità di analisi le singole organizzazioni pubbliche e private che in un determinato territorio regionale erogano/offrono servizi di orientamento, nell'ambito di 5 diversi macro-contesti:

- 1 istruzione
- 2 università e alta formazione
- 3 formazione professionale
- 4 centri di orientamento e servizi per il lavoro
- 5 aziende.

L'ottica di questo censimento, trasversale ai sistemi dell'istruzione, dell'università, della formazione e del lavoro, ha richiesto di differenziare tali strutture rispetto ai diversi fabbisogni orientativi cui rispondono, quindi rispetto al proprio specifico target di riferimento, ma anche rispetto alla localizzazione regionale e alla distribuzione territoriale delle sedi.

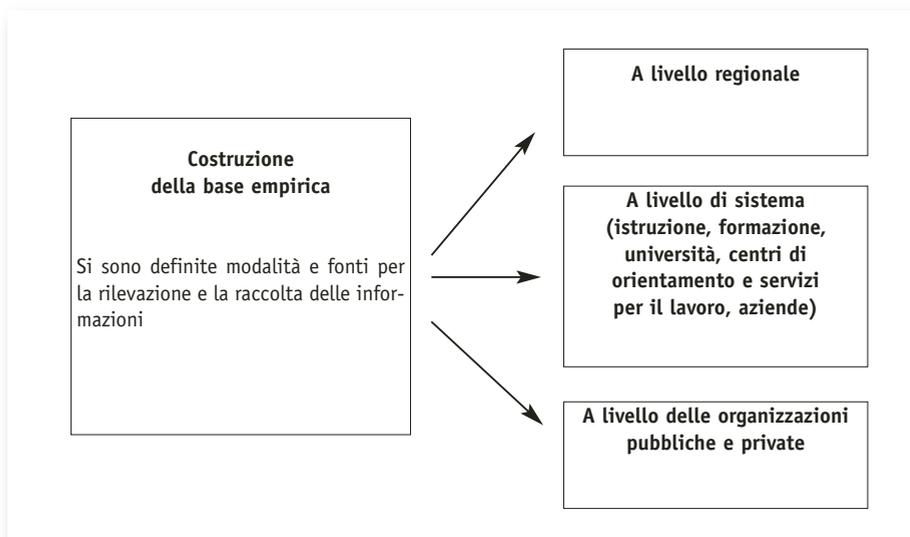
Data la numerosità e differenziazione di queste strutture si è deciso di raggiungere la "popolazione" di riferimento, ovvero un potenziale universo stimato attraverso il reperimento di informazioni tratte dalle seguenti fonti:

- gli elenchi delle strutture rinvenibili sui siti del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali da cui si sono ottenuti i riferimenti delle scuole secondarie di I e II grado, gli Atenei pubblici e privati, gli Enti di ricerca, gli Istituti Statali di Istruzione Universitaria a Ordinamento Speciale, gli Istituti di Eccellenza, Accademie, Conservatori, Istituti dell'Alta Formazione Musicale, oltre che l'elenco dei centri per l'impiego e delle agenzie per il lavoro accreditate;

- gli Assessorati Regionali Istruzione e gli Assessorati Regionali Lavoro e le Agenzie Regionali per il Lavoro attraverso i quali è stato possibile rintracciare l'elenco degli enti accreditati per la formazione e l'orientamento;
- le pagine della "Guida Monaci" per quanto riguarda i criteri di composizione delle aziende di grandi dimensioni (quelle con più di 1.000 dipendenti). Per fare fronte all'esigenza di raggiungere anche imprese di dimensioni medie, come comunicato sul sito web www.rapporto-orientamento.it -, si è scelto di includere tra i soggetti da contattare anche le Associazioni di categoria. Nello specifico, per quanto riguarda il mondo delle imprese medie italiane - vista la loro diffusione e numerosità - si è ritenuto fondamentale il supporto e il coinvolgimento delle principali Associazioni di Categoria nel diffondere e promuovere il progetto in oggetto. L'indagine si rivolge dunque sia alle aziende che erogano direttamente attività di orientamento al loro interno, sia alle strutture che inseriscono tali azioni nell'ambito delle proprie attività istituzionali attraverso la costituzione di servizi *ad hoc* o la realizzazione di progetti specifici come nel caso delle associazioni di categoria;
- altre fonti tra cui gli archivi dello stesso Isfol (ad esempio l'archivio di tutti i CPI; l'archivio di tutti i CFP e/o degli organismi di formazione; ecc.).

In sintesi, la costruzione della base empirica tiene conto dei tre livelli indicati in figura 1.

Figura 1
La composizione dell'universo nella prima annualità di ricerca



Le informazioni relative alle strutture individuate sono state organizzate in un primo indirizzario ragionato che consente di essere interrogato attraverso i principali campi di seguito riportati (cfr. database allegato su cd-rom).

Denominazione struttura		Indirizzo	Cap	Città	Provincia	Regione
Telefono 1	Telefono2	Fax	Email1	Email2	Sito Web	Referente

Ogni indirizzo è dunque accompagnato da alcuni dati di interesse in modo da costituire un database elettronico sotto forma di un indirizzario nazionale scalabile e aggiornabile.

2.2.2 Il piano di comunicazione e promozione del progetto

Nell'ambito della progettazione della rilevazione estensiva del primo anno si è puntato a definire e organizzare un'efficace e capillare azione di comunicazione e promozione del progetto¹⁶. Questa attività ha avuto un carattere e un respiro nazionale.

Il progetto di censimento delle strutture di orientamento ha richiesto da subito un forte coinvolgimento di tutte le strutture che a livello locale nelle diverse Regioni si occupano di orientamento. Anzitutto si è trattato di far conoscere l'iniziativa per identificare chiaramente i diversi livelli e riferimenti implicati. D'altro canto solo attraverso la consapevolezza della rilevanza del progetto da parte di tutti gli attori istituzionali e locali è stato possibile ottenere la collaborazione necessaria a condurre la ricerca con successo sin dal suo avvio.

L'occasione di far crescere la cultura dell'orientamento nel paese, coinvolgendo i mezzi di informazione e gli *opinion leader* del settore, primi alleati dell'Isfol nel suo tentativo di fare un bilancio su scala nazionale delle attività di orientamento, è possibile proprio e anche in virtù della capillarità del piano censuario di ricerca. In altri termini, la comunicazione è stata considerata una leva importante, attraverso la quale dare incisività alle attività del gruppo di lavoro e stimolare le strutture locali contattate nel corso del progetto.

Per sostenere il progetto l'Isfol ha fatto ricorso a canali di comunicazione quali: ufficio stampa, web, incontri e seminari.

Ufficio stampa - Data la rilevanza del progetto l'ufficio stampa dell'Isfol¹⁷ ha lavorato nella direzione di informare numerosi media nazionali e locali per dare visibilità agli obiettivi e ai risultati attesi dell'indagine favorendo una buona risonanza e diffusione. È stata organizzata una conferenza stampa di presentazione a livello nazionale e in parallelo sono state rilasciate più di una intervista con gior-

16. Per massimizzare la visibilità del progetto e rinforzarne l'identità, sono stati ideati e realizzati i seguenti prodotti di comunicazione:

- logo del progetto "Rapporto Orientamento";
- layout grafico del sito web e delle aree riservate;
- format per documenti, inviti e presentazioni;
- "cartolina promozionale";
- "pieghevole informativo";
- scheda di partecipazione, programma e attestato di partecipazione incontro nazionale (11 giugno 2009).

17. Si ringrazia Maria Rosaria Colella per la sua disponibilità e collaborazione.

nalisti di testate generaliste e specialistiche. In occasione di questi incontri è stata prevista la redazione di una cartella stampa che è stata inviata ai media, e numerosi comunicati sono stati diffusi attraverso il web.

Per una capillare diffusione del progetto è stato anche possibile organizzare specifiche attività di ufficio stampa locali con invio di comunicati e interviste che hanno avuto l'obiettivo di far crescere la notorietà del progetto e di costruire un contesto più collaborativo nel quale operare. La valutazione di queste attività è stata svolta sulla base delle esigenze/reazioni delle strutture locali alle richieste inoltrate all'Isfol e ai vari ricercatori coinvolti sul campo nel corso del primo incontro di presentazione di cui si rende conto qui di seguito congiuntamente a tutti quelli regionali.

Incontri iniziali di presentazione del progetto a livello nazionale e regionale pro-pedeutici alla raccolta dei dati - Per far conoscere il progetto e sensibilizzare la comunità degli operatori dell'orientamento è stata organizzata una sorta di "road show" dedicato agli addetti ai lavori. Per questo sono stati realizzati, prima della fase di raccolta dati, 21 incontri nelle diverse realtà territoriali indicate in precedenza.

Gli obiettivi affidati a questi incontri sono stati fondamentalmente tre:

- presentare l'indagine dell'Isfol (finalità, modalità, strumenti, ecc);
- ricostruire con i presenti lo scenario locale in cui si colloca l'indagine;
- realizzare una fase di pre-test dei questionari di ricerca e iniziare a pianificare la loro somministrazione.

In particolare, la condivisione dello strumento con gli *stakeholder* di riferimento, avvenuta anche nel corso delle riunioni con il Comitato di Indirizzo, ha fatto emergere suggerimenti utili e interessanti per la revisione dei questionari. Per questa fase di testing è stata proposta una scheda di raccolta di commenti, appositamente messa a punto per l'occasione, che ha consentito di evidenziare ulteriori annotazioni importanti per integrare e affinare alcune domande, e più in generale per rilevare i nodi e le questioni critiche.

In generale, in tutti gli incontri si è riscontrata un'ampia partecipazione del mondo dell'istruzione, della formazione professionale e dell'associazionismo (soprattutto di ispirazione cattolica) e un crescente coinvolgimento delle Istituzioni (enti, servizi e rappresentanti delle Regioni e delle Province); gli ambiti dell'Università e delle imprese sono stati scarsamente rappresentati.

Una tipologia di massima dei soggetti intervenuti permette di identificarli come appartenenti a:

- Organi ed enti delle Regioni, delle Province, dei Comuni
- Istituti scolastici secondari di primo e secondo grado
- Università
- Associazionismo
- Agenzie di collocamento
- Enti ed Agenzie per la formazione professionale e i servizi alle imprese
- Camera di commercio

- Sindacati
- Imprese
- Imprese Cooperative
- Liberi professionisti
- Media.

Complessivamente è emersa una positiva accoglienza del progetto e una convinta motivazione a parteciparvi. Le presenze agli incontri regionali sono andate via via aumentando, cosicché gli incontri stessi hanno potuto rappresentare una prima apprezzata occasione di avvicinamento tra i diversi contesti e sistemi.

Il coinvolgimento delle Regioni e delle istituzioni locali, in un'ottica di condivisione e di crescita qualitativa dell'offerta di servizi e di attività orientative, insieme alla concertazione e alla collaborazione con le istituzioni ha rappresentato il percorso ideale per favorire la partecipazione attiva al progetto da parte dei vari attori interessati. Gli incontri, inoltre, hanno avviato una proficua e dinamica interlocuzione con i soggetti significativi delle diverse realtà locali che ha consentito la lettura di una molteplicità di tematiche in relazione a bisogni specifici e criticità territoriali. I principali risultati emersi da tale confronto sono riportati nel capitolo 3.

Il sito del progetto - Il sito web dedicato www.rapporto-orientamento.it è stato realizzato per perseguire questi obiettivi specifici:

- garantire all'iniziativa un'adeguata visibilità a livello nazionale;
- accrescere la partecipazione degli enti e facilitare la raccolta dati;
- pubblicizzare gli eventi correlati;
- diffondere i dati di ricerca.

Un progetto di questo genere non può infatti che beneficiare di un sito internet dedicato volto a tenere in contatto tutti i soggetti coinvolti. Il progetto di comunicazione online, messo a punto sin dai primi mesi di attività, concepisce il sito web come uno strumento di informazione, ovvero con una un'area pubblica, accessibile da qualunque utente collegato a internet, realizzata con le seguenti caratteristiche:

- un *layout* grafico originale, organizzato con un menù di navigazione strutturato su più livelli e con i *link* a tutte le pagine pubbliche;
- una *home page*, costruita per dare visibilità al progetto, contenente le sintesi degli ultimi articoli e delle *news* pubblicati nel *blog*;
- alcune pagine dedicate alla descrizione del progetto, alle finalità e agli obiettivi, ai referenti istituzionali, alle fasi di lavoro previste, ai contatti;
- il "*Blog dell'Orientamento*", un *blog* informativo attraverso il quale potranno essere pubblicati diversi tipi di contenuti: le comunicazioni ufficiali sul progetto (avviamento, apertura delle fasi, chiusura ecc.), le ultime notizie sullo stato di avanzamento del progetto, le novità, gli eventi in calendario, i report di ricerca;
- un'area destinata ai partecipanti, attraverso la quale sarà possibile accedere ai questionari e alle istruzioni per la compilazione.

Il sito web è stato costruito nel rispetto degli standard internazionali di usabilità ed è un prodotto aperto e scalabile, sviluppato con tecnologie che potranno consentire di introdurre modifiche o sviluppare nuove funzioni. Di seguito in figura 2 è riportata l'home page del sito.

Figura 2
Home page del sito
www.rapporto-orientamento.it



Per rispondere a un'esigenza emersa nel corso dei primi incontri regionali con gli *stakeholder* dei vari contesti coinvolti nell'indagine ed agevolare la compilazione di uno strumento, comunque impegnativo, al maggior numero di rispondenti si è optato per una doppia modalità di compilazione dei questionari: cartacea e online. Per consentire questa forma "mista" di raccolta dei dati, all'interno del sito web è stata predisposta un'Area Riservata agli enti che partecipano alla ricerca. Agli stessi enti è stato chiesto di registrarsi, compilando un modulo online. Al termine della procedura di registrazione, ciascun ente riceve in maniera automatica la propria password di ingresso.

Una volta effettuata la registrazione, ogni ente può accedere alla suddetta Area Riservata e scegliere se:

- compilare il questionario in formato cartaceo;
- compilare il questionario in formato elettronico, direttamente online.

In caso di compilazione in forma cartacea, l'utente può scaricare il questionario in formato digitale (pdf), stamparlo, compilarlo e inviarlo (via fax o via posta ordinaria). In caso di compilazione in formato elettronico, l'utente può compilare il questionario direttamente online. Il sistema di compilazione tiene traccia dei dati raccolti, impedendo a ciascun ente di compilare involontariamente il questionario più di una volta. In qualsiasi momento, tutti gli enti che si sono registrati online possono aggiornare autonomamente i propri dati anagrafici.

Il sito web contiene anche un'area riservata ai tecnici e ai ricercatori coinvolti nel lavoro, strutturata con le seguenti caratteristiche:

- 1 un sistema di accessi con permessi differenziati: ogni utente ha un proprio profilo e viene identificato al momento dell'accesso; il sistema consente di attribuire compiti diversi ai differenti soggetti coinvolti nella gestione del progetto e del sito (amministratore, editor dei contenuti, ricercatore, ecc.);
- 2 un sistema di aggiornamento dei contenuti che consente di modificare in tempo reale, tramite un computer connesso a Internet, le pagine e gli articoli dell'area pubblica del sito web;
- 3 un motore di ricerca nel database dell'anagrafica degli enti e una piattaforma per il caricamento dei dati, dedicata ai ricercatori incaricati dell'immissione dei dati provenienti dai questionari cartacei;
- 4 un archivio dei documenti di lavoro;
- 5 un sistema di reportistica sul numero di enti e di questionari compilati.

2.3 DALL'UNIVERSO AGLI ENTI CENSITI

L'universo - Non esistendo un universo noto di enti e strutture che si occupano di orientamento nel nostro Paese, il primo *step* di lavoro oggetto di indagine è consistito nella stima di un potenziale universo di riferimento, ricostruito attraverso una ricerca attiva tra tutte le fonti di dati disponibili. Il primo risultato dell'indagine è dunque quello di rendere nota la numerosità degli enti e delle strutture che potenzialmente sono legittimate a svolgere attività di orientamento (scuole, università, agenzie per il lavoro, centri di orientamento, aziende, ecc.). Il passo successivo è quello di verificare, partendo da tale universo, non solo la loro reale esistenza e la corrispondenza dei relativi dati anagrafici, ma soprattutto l'effettiva erogazione di servizi/azioni di orientamento al loro interno: non tutte le strutture identificate, infatti, erogano di fatto servizi di orientamento. D'altra parte lo stesso universo di riferimento potrà subire, nel corso del tempo, variazioni sia nella sua composizione numerica, in senso positivo e/o negativo, sia nella composizione tipologica. Come è noto, infatti, l'offerta di orientamento in Italia negli ultimi anni è cresciuta vertiginosamente e senza regolamentazioni facendo aumentare il numero e le tipologie di strutture presenti nei diversi territori regionali ma senza una corrispondente conoscenza delle caratteristiche e dei profili organizzativi. Il *trend* che se ne delinea è quindi poco prevedibile e stimabile. Inoltre la molteplicità dei soggetti organizzativi, soprattutto di natura privata, che continuamente si aggiunge alla lista, rende molto difficile se non addirittura impossibile l'identificazione di un universo stabile e reale. D'altra parte la stessa indagine che qui si presenta, oltre a fornire una serie di indicazioni sul fenomeno orientamento nel nostro Paese, in linea con gli obiettivi prefissati e precedentemente descritti al lettore, configurandosi alla stregua di un osservatorio permanente dei diversi sistemi, contribuisce e contribuirà negli anni a venire all'aggiornamento, in termini sia numerici sia contenutistici, dello stesso universo.

Al momento, l'ampiezza dell'universo è il risultato di una stima operata, all'interno di ogni macro ambito preso in considerazione, a partire dalle categorie dei seguenti contesti: istituzioni scolastiche (in particolare Scuole secondarie di I e II grado), Università, Accademie e Istituti di Alta Formazione, Centri di formazione professionale (ovvero agenzie formative), Servizi pubblici e privati per il lavoro (ovvero Servizi per l'impiego, Col, Cilo, Centri di orientamento, Agenzie per il lavoro ex art. 4 del D.Lgs. 276/2003, Informagiovani, ecc.), Organizzazioni produttive (ovvero aziende definite di grandi dimensioni con più di 1.000 dipendenti). Complessivamente l'universo (e quindi anche la rilevazione degli approfondimenti sui dati nell'arco dei tre anni) conta 22.502 strutture come riportato nella tabella 1 e nel grafico 1.

AMBITI/SISTEMI	UNIVERSO
Aziende	1.107
Centri di formazione professionale	7.242
Centri di orientamento e servizi per il lavoro	2.733
Istruzione	11.196
Università e Alta Formazione	224
Totale	22.502

Tabella 1
Stima dell'universo potenziale di riferimento distribuito nei cinque macro ambiti di riferimento

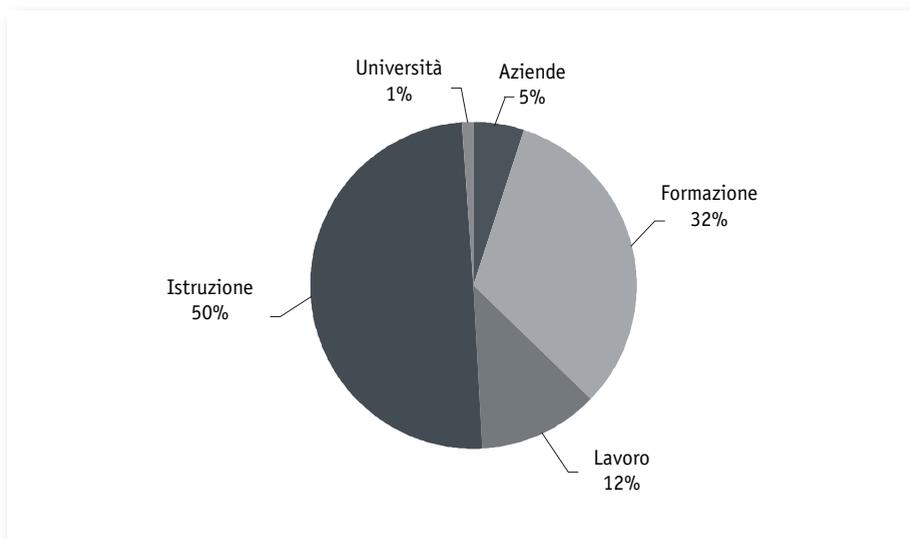


Grafico 1
Stima dell'universo potenziale di riferimento distribuito nei cinque macro ambiti di riferimento.

La dicitura lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

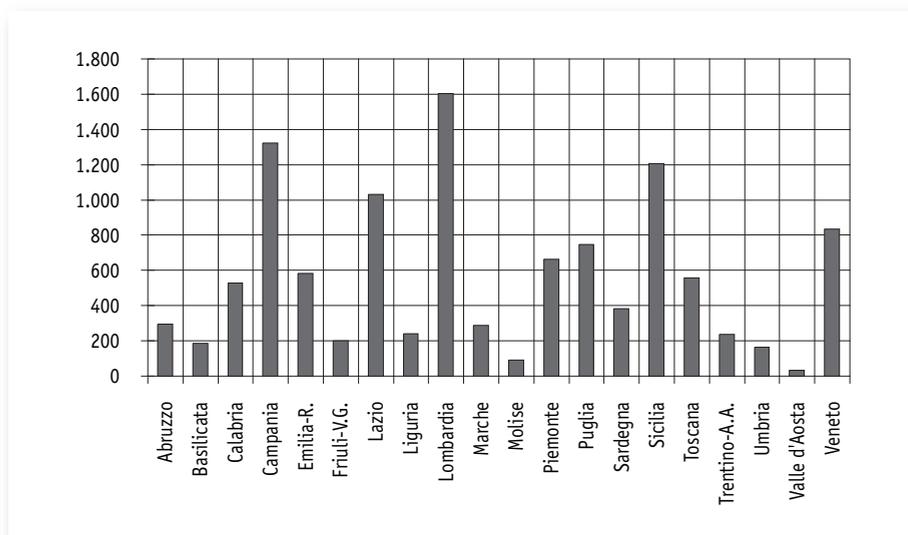
Di seguito vengono presentati i dati dell'universo stimato suddivisi per ciascun macro-ambito di riferimento. Nello specifico nella tabella 2 si riportano i dati relativi al Sistema Istruzione con la suddivisione nelle tipologie di scuola secondaria statale/non statale di I e II grado.

Tipologia	Numerosità
Istituti scolastici di I grado statali	5.458
Istituti scolastici di I grado non statali	678
Istituti scolastici di II grado statali	3.459
Istituti scolastici di II grado non statali	1.601
Totale	11.196

Tabella 2
Universo - Composizione "Sistema Istruzione"

Nel grafico 2 si riporta la distribuzione dell'universo delle scuole stimate su base regionale.

Grafico 2
Universo -
Distribuzione
regionale
"Sistema
Istruzione"



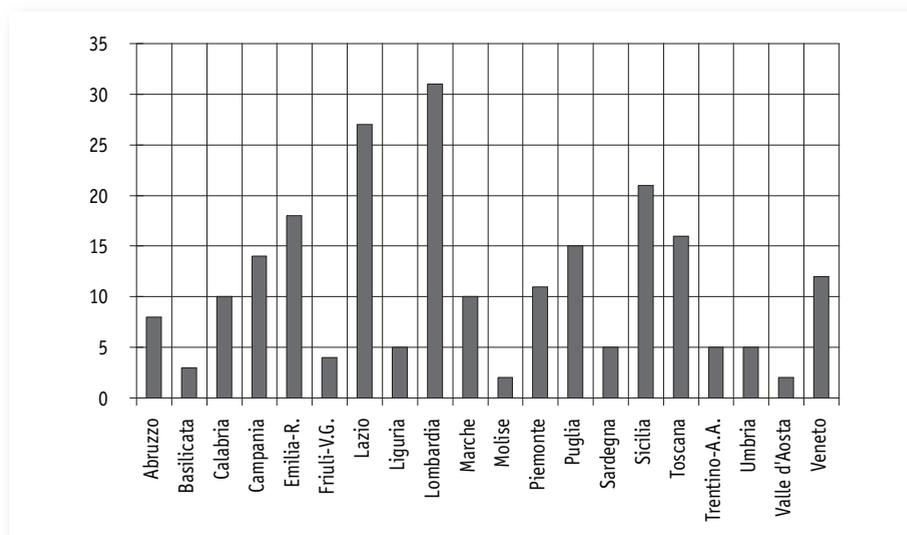
Nella tabella 3 si riportano i dati relativi al "Sistema Università e Alta Formazione" con la suddivisione nelle tipologie di Accademie, Conservatori di musica, Istituti musicali e per le industrie artistiche, Università statali e non statali.

Tabella 3
Universo -
Composizione
"Sistema
Università e Alta
Formazione"

Tipologia	Numerosità
Accademie (Belle Arti e Arte Drammatica)	46
Conservatori di musica	57
Istituti musicali e per le industrie artistiche	26
Università statali	67
Università non statali	28
Totale	224

Nel grafico 3 si riporta la distribuzione dell'universo delle università riferito all'ambito delle Università e degli istituti di Alta Formazione, stimato su base regionale.

Grafico 3
*Universo -
 Distribuzione
 regionale
 "Sistema
 Università e Alta
 Formazione"*



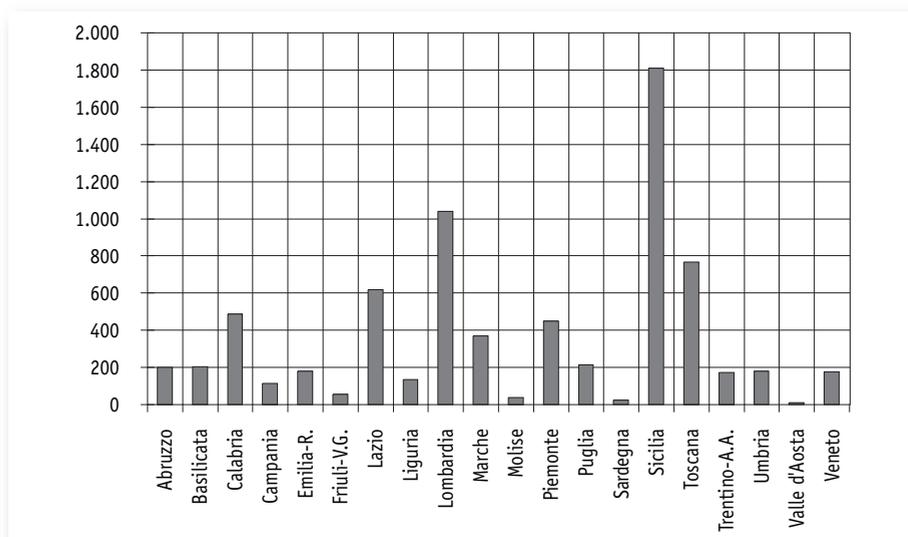
Nella tabella 4 si riportano i dati relativi alla numerosità degli enti della formazione professionale. Il valore assoluto riportato è da intendere alla luce delle trasformazioni *"in fieri"* che connotano il sistema della formazione professionale regionale, che è tenuto a misurarsi con le norme sull'accreditamento delle sedi, e tiene conto dei cambiamenti intervenuti nelle strutture di formazione professionale accreditate anche o solo per l'orientamento. Ciò spiega come in alcune Regioni (ad esempio, in Puglia) le azioni di orientamento non possono essere realizzate al di fuori di quelle formative e, pertanto, le sedi non possono essere accreditate solo per l'orientamento, mentre in altre (ad esempio, in Sardegna) è stato, nel corso degli ultimi anni, riconsiderato il sistema dell'accREDITAMENTO, fenomeno questo che ha comportato alcune modifiche al livello operativo.

Tipologia	Numerosità
Enti/centri di formazione professionale	7.242
Totale	7.242

Tabella 4
*Universo -
 Composizione
 "Sistema
 Formazione
 Professionale"*

Nel grafico 4 si riporta la distribuzione dell'universo che compone l'ambito degli enti e dei centri di formazione professionale stimato su base regionale.

Grafico 4
*Universo -
 Distribuzione
 regionale
 "Sistema
 Formazione
 Professionale"*



Nella tabella 5 si riportano i dati relativi all'ambito dei centri di orientamento e dei servizi per il lavoro che, al momento, non possono essere considerati completi di tutte le tipologie di strutture esistenti nel panorama nazionale sia pubbliche che private o del privato sociale. La molteplicità di realtà organizzative che operano all'interno di questo macro ambito ha richiesto un'attenzione nella strutturazione dell'indagine che consentirà al termine delle tre annualità di censire tutte le tipologie di centri/servizi di orientamento e per il lavoro che nelle diverse realtà territoriali possono avere differenti denominazioni tra cui: Centro di informazione e/o orientamento (es. Informagiovani, Informalavoro, COL, CILO, Sportelli Multifunzionali, ecc); Agenzia per il lavoro autorizzata dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali; Fondazione, onlus; Associazione senza fini di lucro o di promozione sociale; Cooperativa sociale.

Allo stato attuale le categorie incluse nella stima dell'universo sono quelle riportate nella tabella 5.

Tabella 5
*Universo -
 Composizione
 "Sistema Centri
 di orientamento
 e servizi per il
 lavoro"*

Tipologia	Numerosità
Agenzie per il lavoro	735
Centri di orientamento al lavoro di Roma	21
Centri per l'impiego	771
Informagiovani	1.206
Totale	2.733

Nel grafico 5 si riporta la distribuzione su base regionale dei dati dell'universo relativi ai Centri di orientamento e ai servizi per il lavoro categorizzati come precedentemente illustrato.

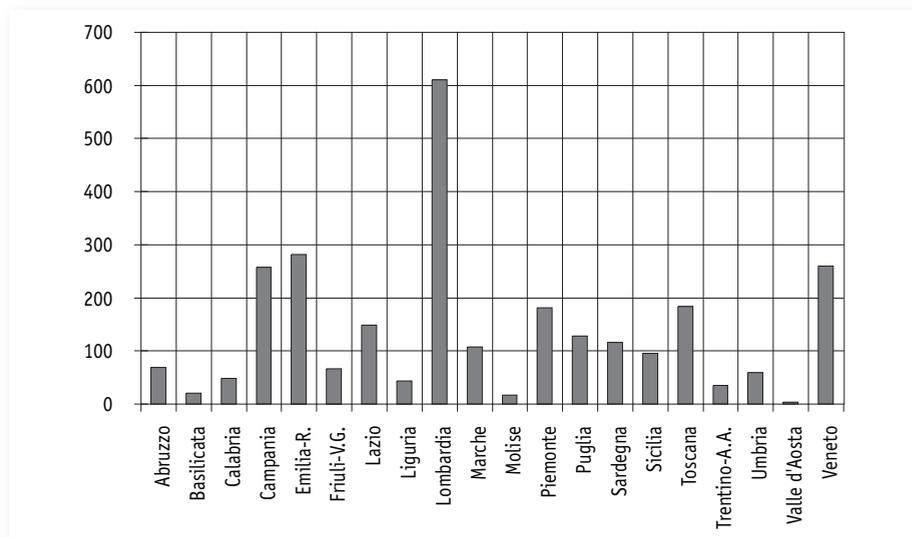


Grafico 5
Universo -
Distribuzione
regionale
"Sistema Centri
di orientamento
e servizi per il
lavoro"

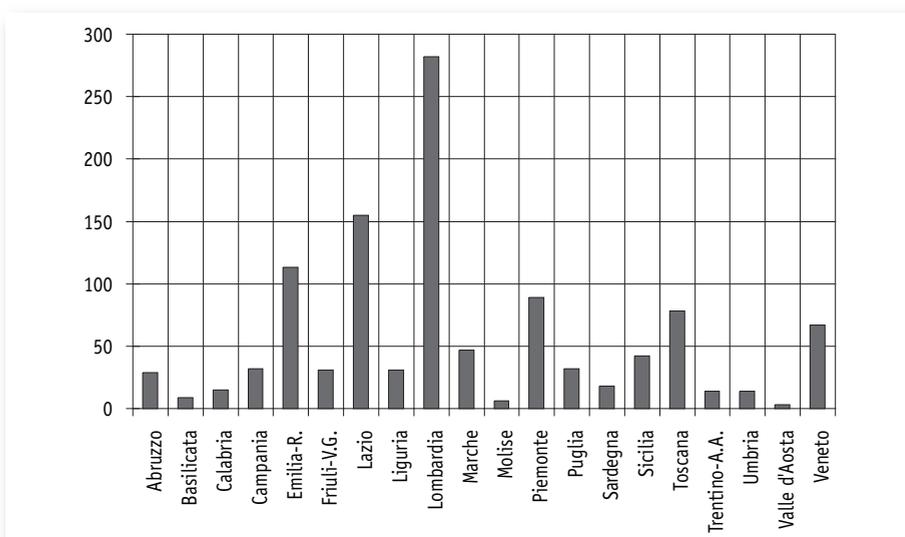
Nella tabella 6 si riportano i dati relativi al "Sistema Aziende" che contempla al suo interno, e solo per questa prima annualità, alcune delle principali sedi territoriali delle associazioni di categoria. Questo dato è relativo a una scelta metodologica iniziale che teneva insieme le realtà aziendali e alcune associazioni territoriali di riferimento. Dopo un attento confronto nell'ambito degli incontri con il Comitato di Indirizzo si è valutato opportuno distinguere questi due ambiti. Come definito negli obiettivi, l'indagine è aperta alle organizzazioni produttive di medie e grandi dimensioni nella convinzione che solo aziende di tale entità possano occuparsi di orientamento al proprio interno. In funzione del raggiungimento degli obiettivi relativi alla prima annualità di ricerca, e non avendo informazioni sulle imprese che svolgono effettivamente attività di orientamento al proprio interno, si è scelto di selezionare solo le grandi imprese (quelle con più di 1.000 dipendenti). Successivamente per far fronte all'esigenza di raggiungere anche imprese di dimensioni medie, e nella convinzione che il progetto di ricerca possa arricchirsi con la lettura di processi di orientamento avviati nelle organizzazioni, si è scelto di includere tra i soggetti da contattare anche le Associazioni di categoria e di chiedere loro il supporto nella fase di coinvolgimento delle aziende. A tal fine è stata rivolta una comunicazione specifica di invito a partecipare all'indagine a un bacino più ampio di realtà associative del Paese (tra cui Cna; Confapi; Confesercenti; Confartigianato; Coldiretti).

Tabella 6
*Universo -
 Composizione
 "Sistema
 Aziende"*

Tipologia	Numerosità
Aziende con più di 1.000 dipendenti	643
Associazioni di categoria: Confagricoltura	93
Associazioni di categoria: Confcommercio	268
Associazioni di categoria: Confindustria	103
Totale	1.107

Nel grafico 6 si riporta la distribuzione su base regionale dei dati dell'universo relativo al "Sistema Aziende", categorizzato come precedentemente illustrato.

Grafico 6
*Universo -
 Distribuzione
 regionale
 "Sistema
 Aziende"*



Di seguito si presentano i dati relativi alla distribuzione regionale dell'universo stimato (tabella 7 e grafico 7). Si ricorda che tali dati sono il risultato di una ricognizione sistematica e ragionata delle principali fonti informative a disposizione. Nel corso degli anni, e soprattutto alla luce della rilevazione sul campo prevista per la realizzazione dei diversi rapporti annuali, questo dato potrà subire delle modifiche, avvicinandosi sempre di più al dato reale e non esclusivamente a quello potenziale.

Regioni/Sistemi	A	F	L	I	U	Totale
Abruzzo	29	202	69	294	8	602
Basilicata	9	204	20	185	3	421
Calabria	15	486	48	528	10	1.087
Campania	32	114	258	1.324	14	1.742
Emilia-Romagna	113	179	282	584	18	1.176
Friuli-Venezia Giulia	31	55	67	201	4	358
Lazio	155	619	149	1.032	27	1.982
Liguria	31	133	44	239	5	452
Lombardia	282	1.040	610	1.604	31	3.567
Marche	47	370	107	288	10	822
Molise	6	37	17	91	2	153
Piemonte	89	450	181	662	11	1.393
Puglia	32	214	128	748	15	1.137
Sardegna	18	23	116	384	5	546
Sicilia	42	1.811	95	1.206	21	3.175
Toscana	78	766	184	558	16	1.602
Trentino-Alto Adige	14	173	35	236	5	463
Umbria	14	180	59	163	5	421
Valle d'Aosta	3	9	4	34	2	52
Veneto	67	177	260	835	12	1.351
Totale	1.107	7.242	2.733	11.196	224	22.502

Tabella 7
Universo -
Distribuzione per
Regioni/Sistemi

Leggenda: A= sistema aziende; F= sistema formazione professionale; L= sistema Centri di orientamento e servizi per il lavoro; I= sistema istruzione; U= sistema università e alta formazione

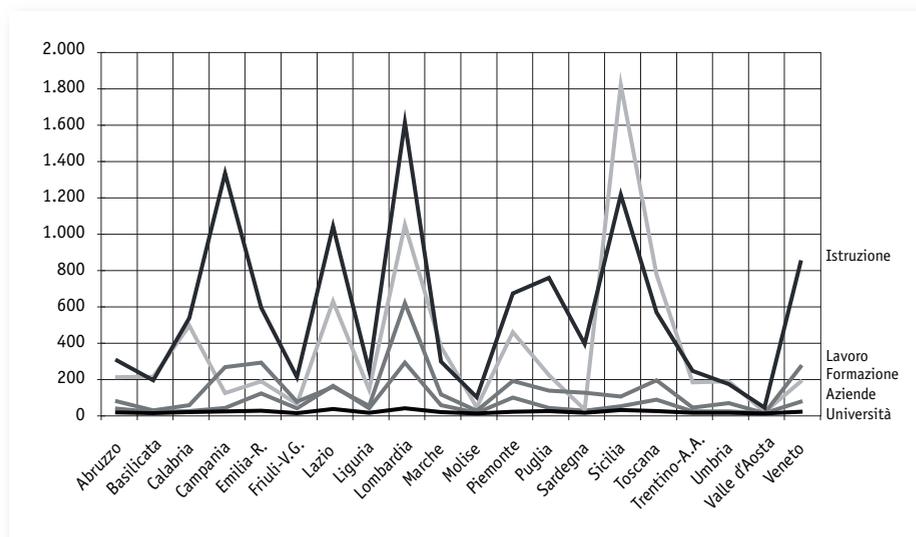


Grafico 7
Universo -
Distribuzione per
Regioni/Sistemi

Gli enti censiti - Dopo la fase di costruzione dell'universo potenziale di riferimento si è proceduto alla fase di verifica dei dati presenti nel database degli enti attraverso un contatto di tutte le strutture catalogate. Tale contatto è avvenuto prevalentemente via telefono o email con l'obiettivo di individuare un referente che confermasse o meno i dati presenti in indirizzario soprattutto sul fronte dell'effettiva realizzazione di attività di orientamento. Solo per gli enti/strutture che hanno dichiarato di svolgere azioni di orientamento si è proceduto con la somministrazione di una specifica scheda anagrafica (cfr. figura 3) rinvenibile sul sito web del progetto o inviata via fax o, ancora, reperibile presso i poli di ricerca regionali attivati appositamente per rendere più agevole la raccolta dati e/o mantenere alta l'interlocuzione e il confronto con i diversi territori. Tutte le informazioni relativamente alle variabili anagrafiche delle strutture censite sono riportate nel data base riportato nel cd-rom allegato al presente volume. Il data base è consultabile secondo le principali categorie catalogate: sistema di riferimento, regioni, province, ecc. e presenta una scheda per ogni ente censito. Per quanto concerne i dati relativi al referente indicato per ogni ente censito, necessari per gli ulteriori sviluppi della ricerca, per motivi legati alla privacy non sono stati pubblicati.

Figura 3
Modulo di
registrazione

Dati Organizzazione

Denominazione:

Indirizzo:

Cap:

Città:

Regione:

Provincia:

Telefono:

Fax:

Dati Organizzazione

Email:

Sito Web:

Sistema di appartenenza

Istruzione (scuole secondarie di primo e secondo grado)

Università e Alta Formazione

Formazione professionale (enti, centri e agenzie formative)

Centri di orientamento e servizi per il lavoro (agenzie per il lavoro, associazioni, fondazioni, onlus, ecc)

Aziende

Dati referente

Nome:

Cognome:

Genere: ▼

Email: (utilizzata per la registrazione)

Cellulare: (facoltativo)

Di seguito si riportano i dati degli enti censiti nella prima annualità (fino alla data del 31/12/2009). Come è possibile osservare nella tabella 8 e nel grafico 8 gli enti che hanno partecipato alla ricerca, compilando la scheda socio-anagrafica, e quindi gli enti che, almeno al momento, hanno realmente dichiarato di svolgere attività di orientamento, sono 10.224, di cui il 50% (n=5139) è rappresentato dal sistema dell'“istruzione”; il 25% (n=2550) dai “centri di orientamento e servizi per

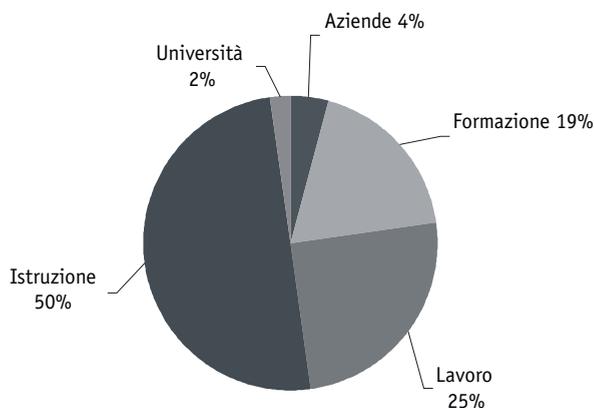
2.3 Dall'universo agli enti censiti

il lavoro"; il 19% (n=1902) dal sistema della "formazione professionale"; il 4% (n=430) dal sistema denominato "aziende"; il 2% (n=223) dal sistema "Università e Alta formazione". Relativamente all'universo stimato in questa prima annualità sono stati censiti complessivamente il 45% degli enti. Relativamente alla numerosità stimata nei diversi sistemi i centri censiti e che hanno dichiarato di svolgere attività di orientamento (si ricorda che il primo dato di verifica dell'indagine consisteva nell'accertamento relativo all'effettiva realizzazione di servizi di orientamento dell'ente) rappresentano per il sistema "aziende" il 39%, per il sistema "formazione professionale" il 26%, per il sistema "centri di orientamento e servizi per il lavoro" il 93%, per il sistema "istruzione" il 46% ed infine per il sistema "Università e Alta Formazione" il 99%.

Tabella 8
Enti censiti

Sistema	Numerosità
Aziende	430
Enti/centri di formazione professionale	1.902
Centri di orientamento e servizi per il lavoro	2.550
Istruzione	5.139
Università e Alta Formazione	223
Totale	10.244

Grafico 8
Enti censiti - La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro



Di seguito si presentano i dati relativi alla distribuzione regionale degli enti censiti fino al 31/12/2009 nei diversi ambiti individuati (tabella 9 e grafico 9) che saranno implementati e, all'occorrenza, aggiornati nel corso degli anni.

Regioni/Sistemi	A	F	L	I	U	Totale
Abruzzo	3	15	70	68	10	166
Basilicata	12	153	24	180	4	373
Calabria	15	477	53	542	10	1.097
Campania	1	3	238	128	14	384
Emilia-Romagna	56	97	294	614	19	1.080
Friuli-Venezia Giulia	8	36	57	211	4	316
Lazio	105	99	109	909	27	1.249
Liguria	3	130	47	232	7	419
Lombardia	61	125	582	227	22	1.017
Marche	50	135	105	311	9	610
Molise	4	27	16	94	2	143
Piemonte	35	131	187	329	11	693
Puglia	2	13	116	73	13	217
Sardegna	11	13	89	132	5	250
Sicilia	21	298	110	551	23	1.003
Toscana	2	31	175	97	17	322
Trentino-Alto Adige	1	2	27	7	5	42
Umbria	1	9	39	61	5	115
Valle d'Aosta	2	12	4	7	2	27
Veneto	37	96	208	366	14	721
Totale	430	1.902	2.550	5.139	223	10.244

Tabella 9
Enti censiti -
Distribuzione per
Regioni/Sistemi

Leggenda: A= sistema aziende; F= sistema formazione professionale; L= sistema Centri di orientamento e servizi per il lavoro; I= sistema istruzione; U= sistema università e alta formazione

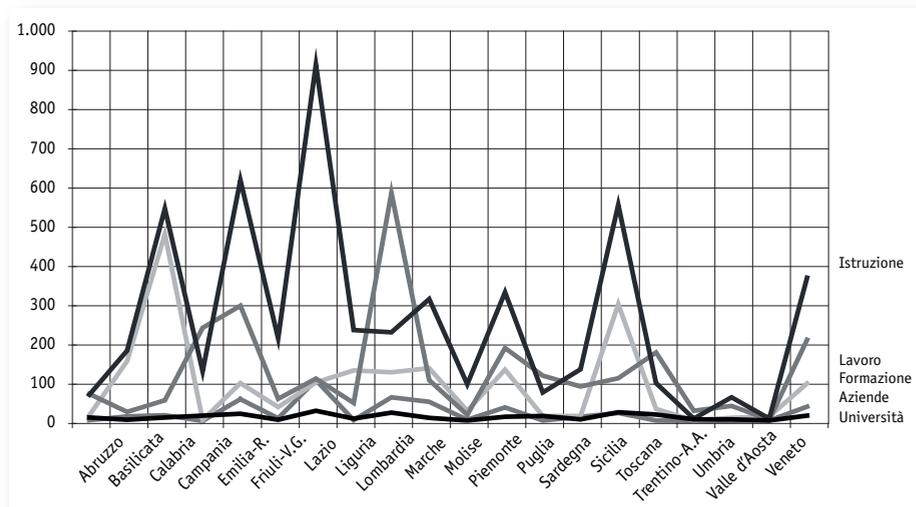


Grafico 9
Enti censiti -
Distribuzione per
Regioni/Sistemi

La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

2.4 ISTRUZIONE E ORIENTAMENTO IN ITALIA: INQUADRAMENTO GENERALE ED ELEMENTI DI SPECIFICITÀ

“Il percorso di istruzione corrisponde alla fase di vita in cui la persona pone l’esperienza formativa al centro del proprio progetto” (Pombeni, 2008, p. 60). In questa fase che vede dipanarsi e intrecciarsi complessi cicli di vita (dall’infanzia alla preadolescenza, all’adolescenza e alla giovinezza) i bisogni orientativi dello studente mutano e si articolano. Affinché lo studente possa sviluppare in maniera autonoma e consapevole un processo di auto-orientamento efficace è auspicabile che le indicazioni politiche, normative, tecnico metodologiche ed operative dell’orientamento nel sistema dell’istruzione si muovano verso dimensioni di supporto e guida per favorire:

- lo sviluppo dei pre-requisiti formativi o competenze orientative generali, necessarie all’acquisizione di un’autonomia orientativa;
- lo sviluppo della capacità di controllo critico;
- la ridefinizione del proprio percorso formativo;
- la costruzione di un progetto professionale.

Il sistema scolastico contribuisce quindi alla maturazione del processo di auto-orientamento attraverso due tipologie di funzioni: una funzione *implicita* alla propria finalità istituzionale, cioè legata alla funzione formativa, e una funzione *esplicita*, rintracciabile negli interventi dedicati, programmati per influenzare l’esperienza orientativa dello studente (Pombeni, 2003).

L’azione di orientamento della scuola nei confronti dei propri studenti dovrebbe quindi consistere nell’impiego di tipologie di intervento diversificate, utili a raggiungere e soddisfare gli obiettivi sopra delineati. Tali interventi sono imprescindibilmente ancorati alle considerazioni sui processi e sui compiti di sviluppo che accompagnano le ragazze e i ragazzi nel passaggio tra l’infanzia, la pre-adolescenza, l’adolescenza e la giovinezza.

2.4.1 Indirizzi e politiche attuali per l’orientamento nel sistema dell’istruzione

La panoramica sui contenuti essenziali delle politiche sull’orientamento nei contesti scolastici si declinerà a partire da una revisione delle linee di indirizzo europeo sull’orientamento, volta a far emergere le peculiarità concettuali dedicate al tema dell’orientamento nel sistema dell’istruzione e negli intrecci tra i diversi sistemi (istruzione, formazione, mondo del lavoro). Verrà poi proposto un *excur-sus* delle azioni di indirizzo dichiarate nel nostro Paese a partire dalla seconda metà degli anni Novanta.

Le linee di indirizzo dell’Unione Europea. L’Unione Europea si è distinta per una particolare attenzione ed un impegno costante verso il sistema dell’orientamento, attivandosi sin dal 1963 nella definizione di accordi permanenti in materia di

informazione e consulenza professionale con il fine di rispondere alla necessità dei giovani e degli adulti. Tale impegno si è mantenuto sino agli anni più recenti e, soprattutto a partire dagli anni novanta, ha costituito un punto di riferimento ed un motore propulsore anche per la legislazione del nostro paese.

A partire dal 2000, l'orientamento professionale diventa nel contesto europeo "un elemento centrale per l'evoluzione delle politiche dell'istruzione, della formazione e dell'occupazione" (Pavoncello, 2008, p. 49). Il Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000 ha fissato per l'Europa l'obiettivo di divenire entro il 2010 l'economia più competitiva e dinamica del mondo basata sulla conoscenza, capace di realizzare una crescita economica sostenibile con un numero maggiore e migliori posti di lavoro ed una maggiore coesione sociale. Istruzione, formazione ed occupazione devono fornire significativi contributi per raggiungere tale obiettivo, in particolare assicurando a tutti i cittadini opportunità di apprendimento lungo tutto l'arco della vita e promuovendo la modernizzazione di politiche, sistemi e prassi.

Tali conclusioni diventano il punto di riferimento per le successive definizioni¹⁸ di una prassi di orientamento non più centrata sull'offerta, ma sulla domanda, focalizzata sui bisogni e le esigenze degli utenti. L'attribuzione delle priorità per i sistemi dell'*education* e della *guidance* si comincia a focalizzare, quindi, sullo sviluppo di un'economia competitiva e dinamica, basata sulla cittadinanza attiva e l'innovazione tecnologica. In questo senso, i servizi di orientamento e di consulenza devono fornire sostegno a tutti i giovani nell'ottica di promuovere e facilitare l'apprendimento. L'orientamento si inquadra pertanto all'interno di un sistema dell'*education* volto a garantire a tutti l'accesso all'istruzione, cogliendone la diversità degli stili di vita (Commissione Europea, 2001).

Le politiche europee, a partire dal 2003 fino al 2005, puntano ad un innalzamento dei livelli di istruzione nella popolazione e, contestualmente, alla riduzione dei fenomeni di abbandono e dispersione scolastica. A tal proposito, l'orientamento può costituire un importante strumento per sviluppare un'efficace autogestione dei percorsi di apprendimento e professionali (Risoluzione del Consiglio d'Europa, 2004; OECD, 2004), anche in un'ottica di mobilità transnazionale (Consiglio "Istruzione, Gioventù e Cultura", 2005).

Il 2006 è stato l'anno della Raccomandazione del Consiglio e del Parlamento Europeo "Relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente", che ha definito le competenze chiave per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione lungo tutto l'arco della vita, ovvero:

- comunicazione nella madrelingua;
- comunicazione nelle lingue straniere;
- competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;

18. Si veda il "Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente" del 30 ottobre 2000, al Messaggio n. 5.

- competenza digitale;
- imparare ad imparare;
- competenze sociali e civiche;
- spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- consapevolezza ed espressione culturale.

Sulla stessa linea, nel 2008 viene definito il “Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente” (EQF): un quadro comune di riferimento che collega fra loro i sistemi di qualificazione di paesi diversi, fungendo da dispositivo di traduzione utile a rendere le qualifiche più leggibili e comprensibili tra paesi e sistemi differenti. Gli obiettivi del Quadro sono quindi la promozione della mobilità transfrontaliera e l’agevolazione dell’apprendimento permanente dei cittadini. Per raggiungere l’obiettivo dell’allineamento dei diversi sistemi nazionali, l’EQF adotta un approccio basato sui risultati dell’apprendimento (*learning outcomes*) in uscita dai percorsi e sulla dimensione dell’apprendimento permanente (*lifelong and lifewide learning*). Mira quindi ad identificare le competenze che la persona possiede al termine di un percorso di apprendimento (*outcome based approach*), superando l’approccio tradizionale che vede la qualificazione basarsi su contenuti, programmi, durata e tipologia dei percorsi (*input based approach*).

Il “Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente” potrà quindi diventare un nuovo sistema di riferimento per le attività orientative che si svolgono all’interno del sistema dell’istruzione.

Gli sviluppi più recenti vedono la pubblicazione da parte di Cedefop (2009 a) delle linee guida europee per la validazione degli apprendimenti non formali e informali¹⁹.

Nuovi scenari si aprono in ordine alle politiche giovanili²⁰, che perseguono tre obiettivi principali:

- creare maggiori opportunità per i giovani nei settori dell’istruzione e dell’occupazione (le azioni previste consistono, ad esempio, nella creazione di opportunità di apprendimento non formale per fronteggiare il fenomeno della dispersione scolastica e nella creazione di maggiori opportunità professionali e formative a valenza transfrontaliera);
- migliorare l’inserimento sociale e la partecipazione dei giovani alla vita della società;
- sviluppare la solidarietà tra giovani e società.

19. La pubblicazione “European guidelines for validating non-formal and informal learning” presenta le conclusioni di una ricerca che ha visto uno scambio di esperienze tra i rappresentanti di 20 paesi europei con l’obiettivo di condividere una comune valutazione dei risultati del processo di apprendimento e di sostenere l’ulteriore sviluppo di validazione dell’apprendimento non formale e informale a livello europeo, nazionale e locale.

20. Commissione Europea “Investire nei giovani e conferire loro maggiori responsabilità” (2009).

La nuova strategia è pensata in un'ottica trasversale, e prevede azioni a breve e a lungo termine dirette ai principali settori che coinvolgono i giovani (istruzione, occupazione, creatività e imprenditorialità, inclusione sociale, salute e sport, partecipazione civica e volontariato).

Lo scenario italiano. A partire dalla metà degli anni Novanta²¹ si sviluppa un interesse specifico in materia di orientamento. Il documento elaborato dal gruppo consultivo informale MURST-MPI del 29 aprile 1997²² evidenzia che *“L'orientamento nelle sue diverse dimensioni (diffusione delle informazioni, formazione, facilitazione delle scelte e sostegno all'inserimento negli ambienti di studio e di lavoro) deve collocarsi nell'ambito delle iniziative di riforma della scuola e dell'università”* e che, in un'ottica di autonomia scolastica²³ *“le attività didattiche devono essere progettate in base ai contenuti ed alle caratteristiche epistemologiche delle discipline, ma anche in base alla prospettiva dell'orientamento, inteso come attività formativa che mira al potenziamento di capacità (progettuali, comunicative, relazionali, di gestione di situazioni complesse ecc.) che favoriscono l'apprendimento e la partecipazione negli ambienti sociali e di lavoro”*. In questo contesto si inizia a parlare di *“didattica orientativa”*²⁴, sottolineando come la formazione degli insegnanti dovrebbe comprendere anche lo sviluppo di competenze relative alle attività di orientamento formativo.

Un contributo successivo²⁵ specifica le funzioni dell'orientamento, quale parte integrante dei curricula di studio, evidenziandone gli obiettivi: *“formare e potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile”*. E ancora *“nell'esercizio della loro autonomia, le scuole di ogni ordine e grado prevedono nel programma di istituto attività di orientamento che i consigli di classe inseriscono organicamente nei curricula di studio, valorizzando il ruolo della didattica orientativa e della continuità educativa”*. In particolare si sottolinea la significatività delle seguenti azioni:

21. I primi contributi nazionali si raccolgono in maniera indiretta nella legge istitutiva (art. 1 Legge 31 dicembre 1962, n. 1859) e nei Programmi Ministeriali per la Scuola Media Statale (D.M. 9 febbraio 1979), che ne evidenziano la finalità orientativa in funzione delle scelte successive.

22. *“L'orientamento nelle scuole e nelle università”*, Gruppo consultivo informale MURST-MPI, 29 aprile 1997.

23. Si ricorda a tal proposito che tali riflessioni si inseriscono nel quadro normativo della Legge 15 marzo 1997 n. 59 *“Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa”*, che ha introdotto l'autonomia delle istituzioni scolastiche e degli istituti educativi.

24. Didattica orientativa *“in ambito scolastico indica un insieme di attività didattico-formative intenzionali [...] volte a sviluppare negli allievi/e l'acquisizione di un modo di pensare e di agire, e di un conseguente metodo, che abbia un'elevata valenza formativa in vista dell'acquisizione di competenze orientative ad ampio spettro”* (Isfol, 2007, pp. 61-62).

25. *“Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti”* n. 487 del 6 agosto 1997.

- la realizzazione delle iniziative di orientamento all'interno delle attività curricolari;
- la formazione iniziale e in servizio dei docenti sui temi dell'orientamento con riferimento all'organizzazione scolastica, alle abilità relazionali nel rapporto educativo, alla didattica orientativa e all'impiego delle tecnologie didattiche;
- l'attribuzione di precise funzioni relative agli interventi da svolgere, con l'individuazione dei soggetti e delle loro responsabilità;
- la raccolta e la diffusione delle informazioni alle famiglie e agli studenti, anche a sostegno delle loro autonome iniziative;
- lo sviluppo di iniziative studio-lavoro, di esperienze nel campo sociale, della cultura e del volontariato;
- lo sviluppo di iniziative di preparazione e di verifica della scelta degli studi universitari, con particolare riferimento alle preiscrizioni;
- lo svolgimento delle attività complementari con la valorizzazione delle proposte eventualmente formulate dai comitati studenteschi;
- la verifica dei risultati ottenuti con le attività di orientamento realizzate, attraverso la preventiva identificazione degli strumenti, dei mezzi e dei metodi di intervento da adottare.

Diventano oggetto di attenzione istituzionale due momenti specifici di transizione:

- a l'orientamento alla scuola secondaria superiore: per il quale è prevista la realizzazione di attività di orientamento in funzione del passaggio alla scuola superiore, sia ad integrazione con gli insegnamenti che attraverso azioni specifiche;
- b l'orientamento post secondario: per il quale si prevede, a partire dall'ultimo ciclo della scuola secondaria superiore, la realizzazione di attività specifiche a sostegno della scelta rispetto a studi universitari, qualificazione professionale o lavoro²⁶.

L'approccio adottato, dunque, vede l'orientamento come pratica trasversale da realizzarsi nel contesto delle diverse discipline scolastiche. Dunque, la via preferenziale prevista per la realizzazione di attività di orientamento è quella della *didattica orientativa/orientante* o *orientamento formativo diacronico* (Marostica, 2009).

26. Per quanto concerne gli aspetti legati alla transizione tra la scuola secondaria superiore e l'Università, si segnala che con il Decreto Ministeriale 21 luglio 1997, n. 245 "Regolamento in materia di accessi all'istruzione universitaria e di connesse attività di orientamento" tale tematica è stata ulteriormente approfondita, prevedendo all'art. 3 che "Le università, di norma prima dell'inizio dei corsi ufficiali e in relazione ad uno o più corsi di laurea, organizzano attività di orientamento e insegnamento, le quali comprendono i contenuti caratterizzanti, le conoscenze generali e propedeutiche, forme di tutorato e di assistenza agli studenti, nonché test autovalutativi. Tali attività si concludono con una valutazione finale, non condizionante l'iscrizione."

Viene ribadita la presenza della cultura orientativa all'interno dei percorsi curricolari degli studenti: iniziative di recupero e sostegno, anche attraverso il coordinamento con le iniziative svolte dagli enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio²⁷ e si iniziano a delineare spazi e modalità organizzative delle attività²⁸. Emergono alcune linee di indirizzo che Marostica (2009, p. 82) sintetizza in:

- “progressiva anche se non totale riconduzione delle attività alternative all'interno dei curricoli disciplinari, in modo da rivisitare le discipline e cogliere tutte le loro potenzialità educative, soprattutto a proposito dell'educazione alla salute e dell'orientamento;
- riconduzione delle altre attività in spazi extracurricolari legittimati²⁹;
- messa in rete delle norme che costituiscono un insieme di risorse didattiche e finanziarie;
- costruzione di sinergie tra i progetti interni alla scuola;
- distinzione tra attività obbligatorie e attività opzionali;
- graduale attivazione di sinergie interistituzionali con gli altri soggetti del territorio;
- apertura della scuola al territorio come centro di iniziative culturali;
- progressiva distinzione tra interventi nazionali e territoriali”.

È con la Riforma Moratti³⁰ che si prevedono specifici finanziamenti a favore “degli interventi di orientamento contro la dispersione scolastica e per assicurare la realizzazione del diritto-dovere di istruzione e formazione”. L'orientamento diviene parte attiva delle funzioni della scuola secondaria di primo grado. Esso si concretizza nelle attività di informazione, formazione e consulenza volte al raccordo con il secondo ciclo e nello specifico all'educare alla scelta³¹.

A partire dal 2004, la tematica europea dell'orientamento lungo tutto l'arco della vita inizia a inserirsi nelle politiche italiane per l'istruzione³². L'orientamento punta allo “sviluppo globale dello studente come persona attraverso un utilizzo finaliz-

27. Decreto del Presidente della Repubblica n. 275/1999 “Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche”.

28. Si vedano, ad esempio: Direttiva n. 133 del 3 aprile 1996 Gestione locali studenti per iniziative complementari e integrative; D.P.R. 10/10/1996, n. 567 Disciplina delle iniziative complementari e delle attività integrative nelle istituzioni scolastiche; Direttiva Ministeriale 26 novembre 1998, n. 463 Linee di indirizzo per la presentazione, attuazione, monitoraggio e valutazione degli interventi di educazione alla salute da parte delle scuole di ogni ordine e grado e per lo svolgimento di attività di formazione.

29. Direttiva 133/1996 e d.P.R. 567/1996.

30. Legge n. 53 del marzo 2003 “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale”.

31. Decreto Legislativo n.76 “Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c), della legge 28 marzo 2003, n. 53.

32. Si veda il documento “Prospettive di sviluppo di un sistema nazionale di orientamento” (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2004).

zato delle conoscenze (autonomo, critico, esperienziale, ecc.) e un potenziamento della capacità di analisi e risoluzione dei problemi. La maturazione da parte dello studente di un insieme di abilità (cognitive, emotive, sociali, ecc.), finalizzate ad una costruzione attiva della propria esperienza di vita, è da considerarsi prerequisite per lo sviluppo di un processo personale di orientamento scolastico e professionale". La *mission* della scuola è quindi di contribuire alla maturazione del processo di auto-orientamento attraverso due funzioni:

- a** promuovere, attraverso la propria funzione formativa, una *maturazione delle competenze orientative di base o propedeutiche* al fronteggiamento di specifiche esperienze di transizione;
- b** sviluppare "attività di *educazione alla scelta e di monitoraggio*, attraverso l'utilizzo di *risorse interne* al sistema ma anche con il contributo di *risorse esterne* reperite liberamente sul mercato e/o messe a disposizione da altri sistemi in una logica di integrazione territoriale", finalizzate a promuovere il benessere dello studente lungo il proprio iter formativo e prevenire rischi di insuccesso e/o abbandono".

L'orientamento diventa sempre più elemento di integrazione tra diversi sistemi (istruzione, formazione e lavoro): l'apprendimento in alternanza scuola-lavoro nell'ambito del sistema dell'istruzione viene incluso nel Piano dell'Offerta formativa degli Istituti. Si individuano inoltre le figure professionali dedicate: un docente tutor interno all'istituto e un tutor esterno all'interno dell'organizzazione che accoglie lo studente.

Un'ulteriore evoluzione³³ è connotata da "la valorizzazione della dimensione orientativa degli assi culturali per assicurare l'equivalenza formativa di tutti i percorsi e favorire eventuali passaggi tra percorsi di studio diversi" e "l'osservazione e l'analisi continua dei risultati dell'apprendimento progressivamente raggiunti dagli studenti, al fine di motivarli e sostenerli nell'acquisizione delle competenze chiave per l'esercizio della cittadinanza attiva".

La transizione dalla scuola secondaria di secondo grado alla formazione universitaria, artistica, musicale e coreutica³⁴ prevede che gli istituti superiori inseriscano e realizzino nel Piano dell'Offerta Formativa percorsi di orientamento e autovalutazione delle competenze. Tali percorsi devono essere finalizzati a:

- conoscere temi, problemi e procedimenti caratteristici in diversi campi del sapere, al fine di individuare interessi e predisposizioni specifiche e favorire scelte consapevoli in relazione ad un proprio progetto personale;

33. Linee Guida sull'Obbligo di istruzione del MIUR (2007).

34. Decreti n. 21 e n. 22, in attuazione della delega contenuta nella legge Legge 11 gennaio 2007, n. 1 "Disposizioni in materia di esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore e delega al Governo in materia di raccordo tra la scuola e le università", art. 2 Delega in materia di percorsi di orientamento, di accesso all'istruzione post-secondaria e di valorizzazione di risultati di eccellenza.

- conoscere i settori del lavoro e il collegamento fra questi e le tipologie dei corsi di studio universitari;
- conoscere anche aree disciplinari, ambiti professionali, settori emergenti che non rientrano direttamente nei curricula scolastici o che non sono adeguatamente conosciuti;
- disporre di adeguata documentazione sui percorsi e le sedi di studio, nonché sui servizi agli studenti nella formazione post-secondaria;
- autovalutare, verificare e consolidare le proprie conoscenze in relazione alla preparazione richiesta per i diversi corsi di studio, a partire almeno dal penultimo anno di scuola secondaria;
- partecipare a laboratori finalizzati a valorizzare, anche con esperienze sul campo, le discipline tecnico-scientifiche;
- fare esperienza di momenti significativi di vita universitaria e di misurarsi, con un diverso contesto di studio e di lavoro, anche attraverso iniziative speciali presso università in Italia e in Europa.

I percorsi di orientamento si inseriscono generalmente nell'ultimo anno di corso della scuola secondaria di secondo grado e i docenti possono essere coinvolti nella predisposizione delle prove di selezione per l'accesso all'università, che devono comunque tener conto degli effettivi programmi svolti nei percorsi di studio. Sono inoltre previsti presso gli Istituti interventi di testimoni significativi del mondo universitario e della formazione artistica, musicale e coreutica.

La transizione dal sistema dell'istruzione al lavoro³⁵, seguendo il medesimo criterio, prevede la realizzazione di azioni di orientamento in collaborazione con: i centri territoriali per l'impiego; le strutture formative accreditate; le aziende, imprese, cooperative, amministrazioni pubbliche, comunità, enti ed associazioni di volontariato; gli organismi competenti in materia di inserimento lavorativo delle persone con disabilità, ecc.³⁶.

Le recenti politiche italiane per l'orientamento. Dal 2009, sulla scorta delle emanazioni europee, sembra avviarsi in Italia una nuova stagione di interesse per l'orientamento a tutti i livelli.

35. Decreto Legislativo 14 gennaio 2008, n. 22 "Definizione dei percorsi di orientamento finalizzati alle professioni e al lavoro, a norma dell'articolo 2, comma 1, della legge 11 gennaio 2007, n. 1".

36. "Il consiglio di classe individua gli obiettivi delle azioni e le modalità di svolgimento, programma le attività relative, valuta l'efficienza e l'efficacia dell'intervento proposto. Per la realizzazione dei percorsi di orientamento figure di riferimento sono individuate nell'ambito di quanto previsto dai contratti collettivi di lavoro del comparto scuola per la valorizzazione del personale docente, con lo scopo di assicurare l'indispensabile raccordo tra la scuola e i soggetti del mondo delle professioni, e del lavoro per la gestione delle fasi e delle modalità operative delle azioni di orientamento, anche per le attività che si svolgono in contesti di lavoro, fermo restando quanto previsto dal decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77, per i percorsi dell'alternanza".

Sebbene il processo di riforma del sistema dell'istruzione sia ancora in evoluzione³⁷, le linee adottate dal Governo per le politiche dell'istruzione, formazione e dell'occupazione sono delineate nel recente Libro Bianco³⁸ del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (maggio 2009), laddove si afferma che i giovani italiani entrano "tardi e male" nel mercato del lavoro, correndo il rischio di rimanerne ai margini o di non riuscire a capitalizzare le proprie competenze, limitandosi a svolgere impieghi di bassa qualità. Le motivazioni di tale fenomeno vengono attribuite sostanzialmente ad un disallineamento tra l'offerta formativa e le reali esigenze del mercato del lavoro.

Tra le diverse proposte³⁹ spicca una rinnovata attenzione verso il sistema dell'orientamento quale luogo utile a favorire, sin dai primi cicli del sistema dell'*education*, processi di scelta il più possibile ancorati ad una rappresentazione realistica del mercato del lavoro. Si punta, inoltre, ad un'anticipazione dell'incontro con il mercato del lavoro, promuovendo tutti gli strumenti (tirocini formativi e di orientamento, apprendistato, ecc.) in grado di integrare positivamente le esperienze di studio e lavoro, partendo dal presupposto che si debba mirare all'obiettivo dell'occupabilità, poiché il lavoro costituisce la base dell'autonomia sociale della persona⁴⁰. Il sistema dell'orientamento acquisisce, quindi, un ruolo di rilievo per quanto attiene alle sue funzioni di supporto connesse alla transizione formazione/lavoro ed in particolare alla socializzazione al lavoro e alle fasi di impatto e inserimento all'interno dei diversi contesti organizzativi.

In questo panorama di innovazione, si intrecciano le nuove prospettive per l'orientamento, che hanno trovato uno spazio di definizione nel Seminario Nazionale "*L'orientamento per il futuro: assetti istituzionali e dimensione formativa al servizio della persona*" svoltosi ad Abano Terme dal 2 al 5 Marzo 2009, e che ha portato alla identificazione delle "Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita"⁴¹.

Il seminario ha avuto come principale obiettivo la ripresa del dialogo con gli operatori della scuola (in particolare con i referenti regionali, provinciali e con i docenti) e con gli altri Soggetti istituzionali, ai vari livelli (Ministero del Lavoro, Conferenza Stato-Regioni, Regioni, U.P.I., A.N.C.I., Confindustria, Mondo del

37. A partire dall'anno scolastico 2010/2011 si attuerà un nuovo sistema per la scuola secondaria superiore, ed in particolare per i Licei (si veda lo "Schema di regolamento del 4 giugno 2009 recante "Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei") e l'Istruzione tecnica (Schema di regolamento del 28 maggio 2009 recante "norme concernenti il riordino degli istituti tecnici"), mentre è stato rivisitato anche il sistema di valutazione degli studenti (Decreto del Presidente della Repubblica n. 122 del 22 giugno 2009 - Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169).

38. "La vita buona nella società attiva. Libro Bianco sul futuro del modello sociale" (maggio 2009).

39. "Italia 2020. Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro" (23 settembre 2009).

40. "La vita buona nella società attiva. Libro Verde sul futuro del modello sociale" (luglio 2008).

41. Circolare Ministeriale n. 43 del 15 aprile 2009.

lavoro), nell'ottica di stabilire una visione integrata dell'orientamento. Il seminario è stato preceduto dalla attivazione di un forum telematico preparatorio, nell'ambito del quale gli iscritti registrati hanno potuto confrontarsi sui documenti proposti dal Gruppo Tecnico Scientifico nazionale, e iniziare a sviluppare un dialogo sul tema. L'esperienza di Abano costituisce l'avvio del percorso per l'attuazione del Piano Nazionale di Orientamento⁴². Il disegno complessivo del processo di Abano, allineato alle stimolazioni dell'Unione Europea, mira a una ridefinizione del concetto stesso di orientamento: da strumento informativo e funzionale ai momenti di transizione e presa di decisione, a processo olistico e formativo che coinvolge il processo globale di crescita della persona lungo tutto l'arco della vita, a partire dalla scuola primaria, e che si muove trasversalmente a tutte le discipline. Premessa delle "Linee guida" è che "l'orientamento mira a mettere in grado i cittadini di gestire e pianificare il proprio apprendimento e le esperienze di lavoro in coerenza con i propri obiettivi di vita, in collegamento con le proprie competenze e interessi, contribuendo al personale soddisfacimento.

Nell'ambito delle istituzioni educative e formative esso mira ad avere allievi e studenti ben motivati e formatori che si assumono la responsabilità del sostegno ai loro percorsi formativi, alle scelte e alla loro realizzazione"⁴³. Tra i presupposti culturali e metodologici di tale processo, si ritrovano:

a la centralità della persona nel processo di orientamento: la persona ed il suo progetto diventano il fulcro sul quale si muovono le azioni orientative. Le competenze personali che supportano la definizione del proprio progetto diventano l'obiettivo sul quale puntare gli interventi di potenziamento. Gli interventi educativi devono quindi favorire:

- la maturazione di un metodo centrato sull'approccio dell'auto-orientamento;
- lo sviluppo di competenze orientative funzionali ad una gestione critica ed attiva delle diverse esperienze di vita;
- la capacità di monitorare in senso orientativo il percorso formativo;
- l'educazione alla progettualità personale;
- la valorizzazione orientativa delle diverse esperienze di vita per favorire la sperimentazione di sé nei contesti di formazione e lavoro;
- la capacità dei sistemi di rispondere ai bisogni di ri-orientamento;

b il coinvolgimento dei genitori: per il sistema dell'istruzione diventa indispensabile la costruzione di un'alleanza educativa con le famiglie e con i diversi sog-

42. Il percorso per la creazione del Piano Nazionale di Orientamento inizia con l'istituzione con Decreto Ministeriale del 9 settembre 2004 (e successive modifiche apportate con D.M. 21 marzo 2005 e D.M. 20 maggio 2005) del Comitato Nazionale per l'Orientamento. Tale Comitato ha approvato e condiviso le "Linee guida per un Piano Nazionale di Orientamento", messe a punto dalla Direzione Generale per lo studente, con il contributo degli altri Soggetti istituzionali coinvolti, e la conseguente proposta di azioni per la sua attuazione. Il Piano Nazionale per l'Orientamento era, in questa fase, finalizzato a prevenire i fenomeni di dispersione scolastica e di abbandono, a promuovere il successo educativo e formativo e ad assicurare la massima inclusione sociale.

43. Ibidem, p. 2.

getti del territorio, per poter identificare i bisogni orientativi degli studenti ed avviare interventi in grado di soddisfarli;

- c la dimensione orientativa e il processo educativo: la dimensione orientativa all'interno del processo educativo consiste nella capacità di leggere e capire i bisogni della persona, in relazione con la realtà sociale ed il lavoro. Tale dimensione deve trovare spazio sin dalla scuola dell'infanzia e coinvolgere trasversalmente tutte le discipline. "In particolare, per il settore dell'istruzione, l'azione consapevole di orientamento richiede che il docente sappia: individuare la domanda di orientamento anche inespressa; rafforzare le capacità di scelta, di decisione e di autovalutazione della persona, affinché diventi capace di auto-orientarsi all'interno del sistema formativo e del mondo del lavoro; organizzare percorsi in grado di stimolare e potenziare la capacità di orientamento; progettare azioni coerenti con la domanda; saper ascoltare e saper cogliere i differenti aspetti emotivi"⁴⁴.
- d Didattica orientativa/orientante e Tutorato orientativo: "il docente in classe possiede due strumenti: la didattica orientativa, che riveste un ruolo cruciale nello sviluppo delle competenze orientative di base e nella educazione all'auto-orientamento, e la funzione tutoriale, che è associata alla funzione di accompagnamento personalizzato e al monitoraggio dei percorsi formativi con particolare riferimento alla promozione del successo formativo. Il docente esplica tale funzione tutoriale facendosi «moltiplicatore» delle risorse didattiche, facilitatore delle dinamiche individuali e/o di gruppo, guida nei processi di apprendimento, ottimizzatore dei processi formativi, interfaccia tra tutte le istituzioni formative e la società"⁴⁵. Attraverso la didattica orientante e la funzione tutoriale, i docenti possono supportare gli studenti a sviluppare una propria identità (scuola primaria), orientarsi alla carriera (scuola secondaria) e pianificare il proprio futuro. Il ruolo del docente acquisisce quindi una nuova complessità legata alle funzioni tutoriali, le "Linee guida" propongono quindi interventi di aggiornamento *ad hoc* per supportare il corpo insegnanti nel perfezionamento delle competenze utili a svolgere tali funzioni.

La progettazione dei percorsi di orientamento all'interno dei contesti educativi prevede l'adozione dei seguenti elementi: la personalizzazione degli interventi e il coinvolgimento attivo dello studente, al fine di garantire il processo di apprendimento; la funzione tutoriale del docente, che diventa una guida ed un supporto per lo studente; la didattica orientativa, poiché deve investire tutti i settori disciplinari in modo trasversale; il laboratorio come modalità operativa che possa facilitare l'apprendimento per i propri risvolti concreti e manuali.

Naturalmente, essendo il processo appena delineato, gli sviluppi operativi potranno essere valutati solo successivamente. Di recente, il 26 ottobre 2009

44. Ibidem, p. 7.

45. Ibidem, p. 10.

con il Decreto Dipartimentale n. 54, è stato costituito il “FORUM nazionale per l’orientamento lungo tutto il corso della vita”, collegato all’European Policy Network on Lifelong Guidance, con la finalità di assicurare la cooperazione ed il coordinamento tra i soggetti responsabili a livello nazionale, regionale e locale dell’offerta dei servizi di orientamento. Gli obiettivi principali del Forum sono stati identificati nel:

- realizzare accordi di programma o intese con tutti i Soggetti istituzionali per la definizione e la condivisione di una strategia organica e unitaria che sostenga l’effettiva integrazione operativa degli interventi ai diversi livelli e l’ottimizzazione e l’integrazione delle risorse professionali ed economiche, al fine di aiutare i giovani nella realizzazione del loro progetto di vita;
- definire e realizzare un piano di formazione in servizio di tutti gli operatori d’orientamento, in un’ottica integrata, che tenga conto delle “linee guida per l’orientamento”;
- analizzare e valutare le iniziative realizzate dai vari Soggetti istituzionali;
- fare da raccordo ed interagire con l’*European Policy Network on Lifelong Guidance ed il Guidance Policy Issues Group*, dell’*Euroguidance Network*, istituiti dall’Unione Europea, oltre che mettere in atto progetti nazionali ed europei.

Un altro momento significativo di riflessione sul tema è stato il recente “Forum internazionale sull’orientamento”⁴⁶ svoltosi a Genova il 12 e 13 novembre 2009. Il Forum è stato organizzato dall’Area Politiche per l’Orientamento dell’Isfol, il Centro Euroguidance Italy, insieme con la Regione Liguria e l’Università di Genova. Tale Forum ha voluto segnare un momento di continuità con i lavori del 1° Forum del 2001⁴⁷, che aveva visto la nascita della “Carta di Genova”, un importante memorandum per tutti gli operatori. Gli obiettivi che il documento si proponeva erano: la creazione di un sistema di orientamento, lo sviluppo e il riconoscimento delle professioni dell’orientamento, la diversificazione delle azioni di orientamento e della loro efficacia, dare continuità alla riflessione collettiva sull’orientamento.

Network europee e locali. Ripercorrendo le esperienze italiane in merito alla cooperazione e al raccordo con le istituzioni europee e con le istituzioni degli altri paesi membri in tema di orientamento, si ritrovano alcune esperienze che è utile citare.

In particolare, dal 1993 opera il Centro Risorse Nazionale per l’orientamento (CRNO), oggi centro Euroguidance Italy, su incarico del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali - DGPOF, del Ministero dell’Istruzione dell’Università e della Ricerca e della Commissione Europea - DG Educazione e Cultura, con l’obietti-

46. www.forumorientamento.it

47. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Coordinamento Tecnico delle Regioni per il lavoro e la formazione professionale, Regione Liguria, Agenzia Liguria Lavoro, “I° Forum nazionale dell’orientamento”, Genova 14-18 novembre 2001.

vo di sostenere lo sviluppo dell'orientamento in un'ottica europea e favorire la mobilità all'interno dei Paesi dell'Unione Europea attraverso esperienze di studio, formazione e lavoro.

Tra le attività del centro che coinvolgono direttamente il sistema scolastico, possiamo citare la collaborazione alla gestione dei contenuti italiani del portale europeo sull'apprendimento PLOTEUS, gestito dalla Direzione Generale per l'Istruzione e la Cultura della Commissione Europea⁴⁸. Si tratta di un portale sulle opportunità formative in Europa, che ha la finalità di supportare insegnanti, operatori dell'orientamento ed utenti (studenti, persone in cerca di lavoro, lavoratori, genitori) nel reperire le informazioni relative al tema "Studiare in Europa". Il portale comprende spazi dedicati a:

- Le opportunità di apprendimento e le possibilità di formazione;
- Sistemi di istruzione e formazione nei diversi paesi europei;
- Programmi di Scambio e Borse di Studio;
- Le informazioni utili a pianificare il trasferimento in un altro Paese dell'Unione Europea.

Dal 1995 infatti si sono attuate molte iniziative europee in favore della mobilità fra i paesi dell'Unione anche in chiave di istruzione ed apprendimento; tali iniziative sono oggi raccolte nel "*Lifelong Learning Programme*" (LLP)⁴⁹, al quale afferiscono i programmi da attuarsi nel periodo 2007 - 2013, e che integra i precedenti Socrates e Leonardo (sviluppati dal 1995 al 2006).

Il Programma LLP è stato istituito con decisione del Parlamento Europeo e del Consiglio nel novembre 2006⁵⁰, e comprende:

- quattro Programmi settoriali (o sotto-programmi, che mantengono i nomi delle precedenti azioni dei programmi Socrates e Leonardo) di cui uno dedicato all'istruzione scolastica (Comenius);
- un Programma Trasversale di coordinamento fra i diversi settori;
- il Programma Jean Monnet che sostiene l'insegnamento e la ricerca ai fini di una maggiore integrazione europea, coinvolgendo, per tale fine, le Istituzioni europee chiave.

In particolare, il programma Comenius riguarda tutto l'arco dell'istruzione scolastica (dalla scuola dell'infanzia fino al termine degli studi secondari superiori) e risponde alle esigenze didattiche e di apprendimento di tutti gli attori (individui e organizzazione) in esso coinvolti. Gli obiettivi sono: sviluppare la conoscenza e

48. Ploteus nasce allo scopo di attuare quanto emerso dai Consigli Europei di Lisbona e Stoccolma (Marzo 2000/2001), che invitavano la Commissione Europea e gli Stati membri a creare un servizio che fornisse informazioni sulle opportunità formative e di lavoro in ambito europeo. <http://ec.europa.eu/ploteus>

49. <http://www.programmallp.it>

50. Decisione n. 1720/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 15 novembre 2006.

valorizzare la diversità culturale e linguistica in Europa, e supportare i giovani nella costruzione delle competenze di vita e delle competenze utili allo sviluppo personale, dell'occupazione e per l'esercizio di una cittadinanza attiva a livello europeo. Le attività previste dal programma comprendono:

- mobilità degli individui: scambi di alunni e personale della scuola, mobilità individuale degli alunni, assistentato per futuri insegnanti, tirocini presso istituti scolastici o imprese per il personale docente, formazione in servizio per il personale docente e visite preparatorie per mobilità, partenariati, progetti o reti.
- sviluppo di partenariati: progetti di cooperazione già previsti dal programma Socrates⁵¹ ed i partenariati Comenius per incentivare la cooperazione tra regioni transfrontaliere.
- progetti multilaterali⁵²: sono progetti condotti da consorzi che collaborano per migliorare la formazione degli insegnanti e di tutto il personale operante nel settore dell'istruzione scolastica, allo scopo di incrementare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento in aula. Questi progetti mirano a sviluppare, promuovere e diffondere nuove metodologie e strumenti per la didattica e a creare un contesto per l'organizzazione delle attività di mobilità per i futuri docenti.
- reti multilaterali⁵³: si tratta di reti volte ad innescare la cooperazione fra istituti/organizzazioni che realizzano progetti multilaterali su materie comuni. Lo scopo è di promuovere lo scambio e l'innovazione su specifiche aree tematiche di particolare importanza per l'istruzione scolastica nel contesto europeo. Le reti ricevono un finanziamento di durata triennale, con l'auspicio che rimangano attive oltre il periodo di copertura che la loro attività duri anche oltre il mero periodo del finanziamento comunitario.
- misure di accompagnamento: miranti a promuovere gli obiettivi di Comenius, fra cui "e-twinning"⁵⁴, un'iniziativa europea volta ad integrare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione nei sistemi d'istruzione e formazione, attraverso gemellaggi tra scuole europee dei diversi livelli. Il gemellaggio si stabilisce fra due o più scuole di diverso paese, che propongano attività dal punto di vista didattico-pedagogico e che prevedano l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. La partecipazione ad un gemellaggio coinvolge la scuola in un progetto intercurricolare, che coinvolge i diversi attori della scuola e può diventare parte integrante del piano dell'offerta formativa dell'istituto scolastico.

51. Nel programma Socrates erano previsti progetti *scolastici linguistici e di sviluppo della scuola*.

52. Azione gestita direttamente dalla Commissione europea attraverso l'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA).

53. Azione gestita direttamente dalla Commissione europea attraverso l'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA).

54. Si tratta di un'azione presentata nel 2004 all'interno del programma eLearning, che è dal 2007 parte del Programma LLP 2007-2013.

Per quanto riguarda la sua applicazione in Italia, il sottoprogramma Comenius è stato affidato dalla Commissione Europea all'Agenda Nazionale LLP con funzioni di promozione, assistenza, monitoraggio e realizzazione del programma, in particolare per quanto riguarda la mobilità degli individui e lo sviluppo di partenariati.

Il raccordo nel contesto nazionale. I concetti di “network” e di “rete” emergono, specialmente a partire dagli anni 2000, quali strumenti necessari ad affrontare la crescente complessità dei sistemi sociali con i quali si misurano gli studenti e le loro competenze orientative in un'ottica di *lifelong guidance*. È sulla scorta di queste suggestioni che sono nate esperienze caratterizzate dalla costituzione di reti virtuali a livello interregionale per proporre servizi di informazione e laboratori tematici dedicati agli operatori dell'orientamento.

A partire dal 2005 circa ad oggi, poi, si sono sviluppate in Italia diverse riflessioni sulla necessità di creare servizi dedicati di orientamento all'interno di una prospettiva di network territoriale (Vattovani e Pombeni, 2005). Queste riflessioni si sono accompagnate a sperimentazioni ed esperienze, avviate con l'obiettivo di creare servizi dedicati, di secondo livello⁵⁵, finalizzati a costruire sistemi di conoscenze condivisi, scambiare buone prassi, elevare la qualità dei servizi erogati tramite il consolidamento di strumenti e metodologie sottoposte a valutazione e validazione sul campo. Tali esperienze, avviate a diversi livelli di integrazione territoriale (trasnazionale, interregionale, regionale e provinciale), ribadiscono l'esigenza di costituire un “metasistema funzionale di orientamento” (Pombeni e Chiesa, 2009, p. 76) che possa raccordare tutte le strutture che, con *mission* diverse, concorrono alla promozione e alla erogazione di servizi di orientamento. Sembra infatti opportuno mirare alla costituzione di una entità che possa fungere da coordinamento e motore di un network delle specifiche realtà (istruzione, formazione professionale, servizi per l'impiego, ecc.), più che all'assorbimento degli stessi in un unico sistema che non permetterebbe di valorizzare le competenze acquisite a diversi livelli.

2.4.2 Servizi/attività di orientamento nei vari livelli scolastici: uno sguardo nazionale

Obiettivo di questo paragrafo è cercare di fornire una prima indicazione circa l'impegno che viene demandato al sistema dell'istruzione rispetto all'orientamento scolastico e professionale, in termini tecnico-metodologici. L'analisi si concentrerà soprattutto sulla scuola secondaria di primo grado e secondo grado, poiché coincidono con le fasi di maggiore attenzione dell'intero percorso scolastico in termini di orientamento, e perché risultano - sino ad oggi - gli spazi del sistema all'interno dei quali si è maggiormente profuso l'impegno verso la realizzazione di interventi orientativi.

55. Ovvero strutture che erogano servizi ai servizi, diversamente dalle strutture di primo livello che hanno un rapporto diretto con l'utenza.

L'orientamento nella scuola secondaria di primo grado. Dal momento dell'istituzione della "Scuola Media Unica"⁵⁶ sino alle più recenti riforme del sistema scolastico, quella che oggi viene definita "scuola secondaria di primo grado" ha ricoperto una funzione orientativa di primo piano all'interno dell'intero sistema scolastico. Essa infatti "svolge un ruolo strategico nella costruzione delle precondizioni per imparare ad orientarsi" (Pombeni, 2008, p. 63).

La scuola secondaria di primo grado svolge una funzione orientativa finalizzata soprattutto a:

- aiutare lo sviluppo di competenze orientative di auto-monitoraggio del percorso scolastico da parte dell'alunno attraverso attività di accoglienza;
- prevenire il disagio e la dispersione verificando in itinere i risultati;
- preparare alla scelta e alla transizione verso la scuola secondaria di secondo grado attraverso un'attività finalizzata all'auto-monitoraggio orientativo, agli interventi di informazione sulle opportunità formative, ai laboratori e agli stage orientativi;
- esercitare una funzione di tutorato nei confronti degli studenti a rischio di insuccesso formativo, attraverso colloqui individuali di aiuto, laboratori formativi extra-curricolari, percorsi personalizzati verso la transizione.

È di norma attraverso la didattica orientativa che la scuola porta l'alunno allo sviluppo delle competenze orientative propedeutiche ad una gestione autonoma ed efficace del processo di auto-orientamento lungo tutto l'arco della vita. Tutti i docenti dovrebbero essere coinvolti per il raggiungimento di questo obiettivo, sia esplodendo la valenza orientativa della propria disciplina sia attraverso un lavoro interdisciplinare (di aula o di laboratorio) finalizzato a sviluppare un modo critico di risoluzione dei problemi. Infatti, se è vero che le discipline costituiscono per loro natura un bacino di stimoli per lo sviluppo di conoscenze e capacità funzionali alla maturazione di persone responsabili ed in grado di compiere scelte, non si può sottovalutare la necessità di prevedere azioni orientative dedicate specialmente per sostenere il preadolescente nei momenti di difficoltà, il mancato superamento dei quali può incidere in maniera negativa sul suo intero percorso evolutivo.

A tal proposito, la letteratura è concorde nel riconoscere "il peso che l'esperienza scolastica esercita sul processo di costruzione dell'identità personale e sociale dell'adolescente; l'esperienza formativa, infatti, fornisce al soggetto numerose occasioni di sperimentazione di sé e di verifica delle proprie competenze cognitive e sociali" (Pombeni e D'Angelo, 2001, p. 88).

Questa visione dell'orientamento finalizzato a superare specifici compiti di sviluppo connessi con l'esperienza formativa, oltre che le recenti indicazioni euro-

56. Legge 31 dicembre 1962, n. 1859 (in Gazz. Uff., 30 gennaio, n. 27). Istituzione e ordinamento della scuola media statale (Scuola dell'obbligo).

pee di un orientamento lungo tutto l'arco della vita (v. paragrafo 2.1), portano la scuola secondaria di primo grado a svincolarsi dall'idea di applicare le azioni orientative solo in funzione della scelta al termine del terzo anno, ma di promuovere tali azioni in tutto il percorso scolastico, accogliendo anche i bisogni orientativi non esclusivamente finalizzati alla transizione verso la scuola secondaria di secondo grado.

L'azione orientativa a questo livello dovrebbe quindi perseguire due obiettivi principali:

- permettere allo studente di rielaborare organicamente le informazioni, le conoscenze e gli atteggiamenti in relazione al compito orientativo (esplicitare le rappresentazioni che hanno costruito su di sé, la scuola ed il lavoro, rielaborarne i contenuti e raggiungere una consapevolezza; confrontare tali rappresentazioni con quelle dei coetanei, in modo da potersi avvalere di punti di vista diversi; ampliare le conoscenze e le chiavi di lettura della situazione a cui far fronte, acquisendo i punti di vista di adulti significativi che possano offrire ulteriori strumenti di informazione ed analisi);
- sostenere gli studenti a sviluppare un repertorio di strategie finalizzate a fronteggiare i diversi compiti che la situazione richiede (prefigurare una gamma di alternative di comportamento nei confronti di un determinato compito; allargare il repertorio delle strategie acquisendone di nuove tramite il confronto; individuare vantaggi e svantaggi di ogni alternativa, in modo da riconoscere la strategia più confacente al contesto ed alle proprie peculiarità; assumere impegni concreti e verificabili nel tempo per mettere in atto la strategia individuata).

Pare quindi opportuno che la scuola secondaria di primo grado si concentri sulle componenti cognitive e socio-emotive del processo di orientamento, mentre possa delegare ai servizi specialistici le funzioni di diagnosi e consulenza (Pombeni e D'Angelo, 2001).

Alla luce di quanto esposto, Pombeni e D'Angelo (2001) propongono che la scuola secondaria di primo grado si debba fare artefice di tre tipologie di azioni orientative, di complessità crescente:

- azioni finalizzate all'orientamento nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria superiore, con l'obiettivo di supportare la transizione tra i livelli scolastici e di sostenere lo studente nell'impatto con la nuova organizzazione;
- azioni finalizzate all'orientamento nel passaggio dall'infanzia all'adolescenza, con lo scopo di supportare lo studente nella comprensione e gestione dei cambiamenti legati al proprio processo di sviluppo e prevenire il disagio adolescenziale;
- azioni finalizzate all'orientamento nella scelta scolastico-professionale, focalizzate sulla presa di decisioni in merito alla propria carriera scolastica, in modo da rendere lo studente consapevole delle diverse variabili in gioco e permettere una progettualità consapevole.

L'orientamento nella scuola secondaria di secondo grado. La scuola secondaria di secondo grado ha acquisito soprattutto di recente uno spazio nella discussione sull'orientamento all'interno del sistema dell'istruzione. Il progressivo elevamento del livello di scolarità e le recenti raccomandazioni sull'orientamento lungo tutto l'arco della vita, che prescindono quindi da una visione deterministica della carriera professionale rispetto al percorso di studi intrapreso, ne fanno oggi una fase particolarmente critica e degna di attenzione.

La letteratura segnala, inoltre, come il mancato sviluppo di competenze utili ad un superamento positivo di alcuni compiti di sviluppo posti dall'esperienza di questa fase del percorso scolastico, possa contribuire a scatenare situazioni di disagio scolastico che, intrecciate con altre esperienze di difficoltà, possono originare situazioni più complesse di disagio adolescenziale (Pombeni e D'angelo, 2001).

Le prime azioni orientative a carico delle scuole secondarie di secondo grado aventi una ricaduta diretta sul ciclo precedente sono attività di natura informativa e laboratoriale, in particolare:

- informazione sulle caratteristiche dell'offerta formativa e sulle peculiarità del percorso di studi (prerequisiti, contenuti, metodo, ecc.);
- sperimentazione in situazione, con la messa in campo di azioni che permettano agli studenti di entrare in contatto con le caratteristiche dei nuovi ambienti, contenuti e metodi, anche attraverso esperienze di laboratorio e stage orientativi (Pombeni, 2008).

Analizzando poi quanto accade durante il secondo ciclo di studi, una volta che lo studente si è insediato nella scuola, è possibile individuare almeno cinque passaggi chiave che richiedono lo svolgimento di azioni utili a sostenerlo nell'attuare specifiche strategie orientative (Pombeni e D'angelo, 2001):

- l'impatto con la scuola secondaria di secondo grado: il passaggio tra i due cicli pare costituire una situazione particolarmente critica per lo studente, poiché, come ogni altra situazione di inserimento sociale in un nuovo contesto, richiede una ridefinizione di sé in relazione alle nuove richieste e caratteristiche della scuola. Occorre dunque che vengano attuate azioni orientative finalizzate all'accoglienza ed al monitoraggio, inteso come sviluppo di un metodo critico rispetto agli esiti del proprio inserimento scolastico (verifica dei risultati, del metodo di studio, dei comportamenti e delle regole, delle relazioni orizzontali e verticali, ecc.).
- la scelta di indirizzo post biennio: all'interno di molti percorsi scolastici, il passaggio dal primo al secondo biennio costituisce una prima fase di scelta verso un indirizzo professionalizzante. È questa una fase di ridefinizione nella quale lo studente spesso si ri-orienta verso la scelta di un diverso istituto o verso la formazione professionale. In generale, questa fase dovrebbe essere sostenuta con azioni di tutorato individuale, da intendersi come accompagnamento individualizzato durante il percorso scolastico e rispetto ad eventuali passaggi a nuove esperienze formative (Pombeni, 2008).

- il passaggio dall'adolescenza alla vita adulta: poiché il passaggio dall'adolescenza alla vita adulta costituisce una fase particolarmente delicata della crescita degli studenti, si ritiene indispensabile che la scuola adotti misure di intervento a scopo preventivo, per evitare l'innescarsi di forme di disagio.
- l'alternanza scuola-lavoro: le indicazioni governative⁵⁷ puntano sempre più ad una anticipazione dell'incontro con il mercato del lavoro, sotto forma di alternanza scuola/lavoro ed apprendistato. Tali esperienze comportano una prima socializzazione al lavoro ed hanno inevitabilmente una ricaduta rispetto alle scelte post diploma ed alla costruzione del progetto personale, che sarà definito anche in base all'autovalutazione che il giovane esprimerà di sé nell'incontro con il contesto lavorativo.
- la scelta post-diploma: poiché tale scelta apre ad un ventaglio di alternative particolarmente ampio (università, formazione tecnica superiore, lavoro, ecc.) è importante che si adottino azioni orientative volte a sostenere lo studente nel processo di scelta.

La funzione del docente, nella realizzazione degli interventi orientativi, dovrebbe essere di "stimolo ed aiuto allo studente nel riconoscere il problema che deve affrontare e avviarlo alla soluzione; l'insegnante in questo gioca un ruolo di agevolatore nell'elaborazione di strategie utili per fronteggiare i diversi ostacoli che lo studente si trova ad affrontare nel corso della propria esperienza formativa" (Pombeni e D'angelo, 2001, p. 128).

Come dimostrato da un'indagine che ha coinvolto insegnanti e studenti della scuola secondaria di secondo grado (Del Lungo, 2003), il bisogno di orientamento è profondo e molto diffuso tra i giovani, anche se non sempre riesce a tradursi in domanda esplicita: anzi, in molti casi (nella ricerca erano il 70%), tende ad essere negato o a manifestarsi attraverso forme di disagio o ad esprimersi in maniera poco chiara. In questi frangenti si rende necessaria una elaborazione della domanda che non sempre può essere risolta dagli insegnanti, ma può rendere necessario l'intervento di professionisti esterni. Da parte loro, infatti, gli insegnanti segnalano un'impossibilità di cogliere bisogni non espliciti degli studenti, e l'esigenza di seguire percorsi formativi finalizzati alla didattica orientativa.

Le principali linee di azione adottate nella scuola. L'azione orientativa svolta dalla scuola nei confronti degli studenti si articola in una gamma diversificata di interventi, che possono consistere sia in attività di gruppo, tra cui: didattica orientativa, finalizzata allo sviluppo delle competenze orientative generali; accompagnamento/tutorato scolastico, finalizzato alla promozione del successo formativo; educazione all'auto-orientamento, per lo sviluppo delle competenze proget-

57. Si veda a tal proposito quanto riportato nel documento "Italia 2020. Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro" (23 settembre 2009) ad opera del Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche sociali, e del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca.

tuali; attività di consulenza personalizzata ed individuale, finalizzate al potenziamento delle competenze orientative che non siano state pienamente sviluppate durante i percorsi di gruppo.

Le attività di orientamento realizzate all'interno del contesto scolastico possono essere differenziate in tre macro-filoni (Pombeni, 2007):

- attività finalizzate a preparare lo studente a fronteggiare i diversi compiti orientativi e a gestire il proprio processo di auto-orientamento;
- attività finalizzate ad accompagnare lo studente lungo i diversi segmenti dell'esperienza scolastica per l'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione, per garantire il successo orientativo e costruire scelte future;
- attività finalizzate a sostenere i processi decisionali e la progettualità personale nell'ambito delle diverse transizioni psicosociali che si trova ad affrontare.

Di seguito si propone una breve descrizione delle tre tipologie di intervento.

Attività finalizzate a preparare lo studente. Le attività finalizzate a preparare lo studente a gestire in modo autonomo e consapevole il proprio processo di auto-orientamento, fanno riferimento all'utilizzo di due strumenti specifici:

- 1 la didattica orientativa/orientante (o formazione orientativa⁵⁸), finalizzata allo sviluppo di alcuni prerequisiti orientativi (competenze generali e metodo) e quindi allo sviluppo globale dello studente come persona. "Tale obiettivo fa parte del progetto formativo globale e coinvolge tutti gli studenti nel rispetto dei tempi e dei ritmi personalizzati di apprendimento; si sostanzia attraverso i contenuti di una didattica (disciplinare e interdisciplinare) attiva, legata alla risoluzione di problemi reali, orientata allo sviluppo di un pensiero e di un metodo critico" (Pombeni, 2008, p. 66);
- 2 i moduli di educazione all'auto-orientamento, e di potenziamento delle capacità di fronteggiamento dei compiti orientativi che caratterizzano il percorso formativo (conoscenza delle risorse personali, conoscenza del territorio, preparazione alle scelte scolastiche, ecc.). Tali attività si configurano di norma come attività extracurricolari finalizzate a potenziare la maturazione del processo personale di auto-orientamento in riferimento ad eventi specifici, connessi alla conclusione di un ciclo di studi. "Si tratta di sviluppare nello studente alcune capacità legate al fronteggiamento di questo evento (attivazione personale, analisi delle preferenze di studio, valori nei confronti della formazione e

58. Pare opportuno in questa sede citare che la Direzione Generale per le Politiche per l'Orientamento e la Formazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, all'interno del documento tecnico-scientifico "Prospettive di sviluppo di un sistema nazionale di orientamento" (2004) dichiara "come sinonimo di didattica orientativa viene usato anche quello di *orientamento formativo* (sempre in rapporto ai saperi disciplinari); tale termine (orientamento formativo) a volte viene invece collegato ad attività (non curricolari) di educazione all'auto-orientamento. Si rende necessario un superamento dell'uso ambiguo del termine *orientamento formativo* sia per sia superare questa ambiguità sia per ridurre l'approccio corsuale che è stato attribuito in diverse esperienze alle azioni di orientamento" (p. 9).

del lavoro, strategie di problem solving ecc.) e di favorire il reperimento e la rielaborazione di informazioni sullo scenario di contesto della scelta e sulla specificità delle diverse alternative di percorso” (Pombeni, 2008, p. 67).

La figura del docente disciplinare e del docente-referente per l'orientamento sono i riferimenti principali per le azioni di preparazione. La didattica orientativa è compito del docente (nella sua attività disciplinare ed interdisciplinare) ed è una responsabilità della programmazione curriculare del consiglio di classe.

L'educazione alla scelta, intesa come attività extracurriculare, coinvolge nel primo ciclo soprattutto i docenti (specialmente i referenti nel collegamento con le risorse esterne), mentre nel secondo ciclo può prevedere il supporto di risorse esterne, specialmente quando diretta alla transizione verso il mondo del lavoro. *Attività finalizzate ad accompagnare lo studente.* Le attività legate a questa funzione si riferiscono sia alla cosiddetta accoglienza (accompagnamento nelle fasi di impatto con un nuovo contesto scolastico) che ad un'azione di tutorato orientativo che può concretizzarsi in modalità diversificate in rapporto ai momenti diversi del percorso scolastico (primo e secondo ciclo).

L'intervento di accoglienza si colloca normalmente nelle prime settimane del primo anno della scuola secondaria di primo o secondo grado, anche se può prevedere momenti di ripresa lungo tutto l'anno scolastico, con finalità di monitoraggio. L'attività di accoglienza viene solitamente gestita dai docenti del gruppo classe, ed è finalizzata a:

- socializzare le attese e i vissuti emotivi nei confronti della nuova esperienza;
- promuovere le relazioni interpersonali tra gli studenti e con gli altri attori della scuola;
- conoscere e condividere le regole dell'istituzione scolastica;
- verificare il metodo di studio e le modalità di lavoro in classe.

Specialmente nelle loro funzioni di monitoraggio, le fasi di accoglienza possono intrecciarsi con gli interventi di tutorato.

Gli interventi di tutorato si realizzano nell'intero arco del percorso scolastico, e che si declinano in:

- *tutorato scolastico*: prevede azioni per lo sviluppo delle competenze di auto-monitoraggio del percorso scolastico, orientamento in itinere, riferite all'intero gruppo-classe, ed eventuali interventi individuali rivolti a studenti che necessitano di un sostegno individualizzato per sperimentare strategie di miglioramento del rendimento. Il tutorato scolastico si caratterizza quindi come un intervento di prevenzione *primaria rispetto al fenomeno della dispersione*. Viene normalmente gestito dai docenti.
- *tutorato nelle transizioni formative*: esso è da intendersi come intervento potenziato-personalizzato ad integrazione ed intensificazione del tutorato scolastico nei confronti di gruppi di studenti che presentano segnali di rischio (disagio e dispersione). Tale tipologia si qualifica quindi come azione di *prevenzione*

secondaria rispetto all'insuccesso formativo e al rischio di abbandono. Può prevedere la presa in carico dello studente nel passaggio fra i cicli di studio o fra i diversi canali formativi (es. formazione professionale) da parte di figure dedicate, che diventano un punto di riferimento per lo studente e la famiglia durante il passaggio tra le diverse esperienze ed agiscono in un'ottica di rete con il corpo docente ed i diversi attori territoriali. Il ricorso a personale esterno per la funzione di tutorato dipende sia dalla impossibilità di sovraccaricare il personale docente, sia dall'utilità di inserire nuovi interlocutori in una relazione (quella col sistema scolastico) in parte compromessa (Pombeni e Chiesa, 2009). Gli obiettivi specifici di questa funzione comprendono sia *l'accompagnamento durante i compiti derivanti dal percorso scolastico, che il supporto ai compiti evolutivi extrascolastici ed i fattori di rischio evolutivo in generale.*

- *tutorato nelle esperienze di socializzazione lavorativa:* si tratta delle attività di accompagnamento dello studente durante le prime esperienze di incontro e socializzazione con il mondo del lavoro⁵⁹. Tali esperienze possono consistere, ad esempio, in *laboratori orientativi* e in *stage*. I primi costituiscono un'opportunità di esperienze di apprendimento in situazione operativa concreta e consistono in attività utili a far emergere le risorse e le abilità personali che non si attivano durante il percorso di studi. Si rivolgono prevalentemente agli studenti che esprimono difficoltà ad auto-orientarsi durante il primo ciclo, o che necessitano di un supporto di ri-orientamento durante il secondo ciclo. I secondi rivolti agli studenti del secondo ciclo, sono finalizzati a favorire un contatto con il mondo produttivo per conoscerne l'organizzazione e verificare le rappresentazioni e le motivazioni verso professioni specifiche.

Attività finalizzate a sostenere i processi decisionali dello studente. Le attività finalizzate a sostenere la maturazione dei processi decisionali interessano lo studente in specifiche circostanze del proprio percorso, ed in particolare le situazioni di transizione all'interno del percorso di studi e verso il mondo del lavoro. In questo senso, è possibile individuare due tipologie principali di transizioni:

- a** i passaggi evolutivi tra i cicli di studio (es. il passaggio dal primo al secondo ciclo);
- b** le rotture nella storia personale, che si verificano, ad esempio, quando lo studente decide di cambiare l'indirizzo di studi prescelto o di passare dal mondo della scuola a quello della formazione professionale.

Gli interventi di sostegno al processo decisionale si differenziano dalle attività di educazione alla scelta (con funzione preparatoria e quindi di maturazione di

59. Per completezza, è opportuno segnalare che esistono interventi di tutorato individualizzato anche nei confronti di studenti in età di obbligo formativo che non siano inseriti nei canali di assolvimento, e che di norma vengono intercettati dai centri per l'impiego. In questo caso, si può parlare di interventi di prevenzione terziaria, poiché rivolta a giovani che vivono già una fase di dispersione.

un metodo per scegliere), perché richiedono l'avvio di un processo di concretizzazione della scelta, di sintesi degli elementi acquisiti in itinere e di assunzione di impegni personali coerenti con obiettivi di progettualità personale. Inoltre, le due tipologie di funzioni fanno riferimento a momenti diversi dell'esperienza scolastica: mentre è auspicabile che gli interventi di preparazione si realizzino precocemente (ad esempio durante i primi anni di un percorso scolastico), il supporto alla presa di decisioni si colloca in via preferenziale all'approssimarsi della scelta, dunque nelle fasi che precedono la transizione (a tal proposito si ricorda che, di norma, lo studente percepisce la salienza del compito cui è chiamato solamente quando si concretizza la necessità di prendere una decisione).

Le azioni orientative che possono contribuire al processo decisionale si riassumono in:

- *informazione orientativa*: si tratta dell'insieme di attività che favoriscono l'acquisizione di informazioni specifiche sulle opportunità formative del territorio. Possono svolgersi anche trasversalmente a tutte le altre funzioni, anche se acquisiscono un peso specifico specialmente nella fase di presa di decisioni, nella quale si possono prevedere interventi rivolti ai genitori; laboratori per le classi finalizzati allo sviluppo di abilità di ricerca attiva delle informazioni e di un metodo per la rielaborazione delle conoscenze.

Le informazioni oggetto di queste attività si possono distinguere in: *informazioni di contesto*, relative ad una panoramica completa dell'offerta formativa ed utili ad acquisire una "chiave di lettura" del contesto; *informazioni di approfondimento*, che permettono l'esplorazione analitica di una alternativa e un contatto diretto con le diverse situazioni esperienziali.

- *consulenza specialistica*: rivolta allo studente che non sia in grado di operare una sintesi critica (scelta) in modo autonomo o in caso di scarsa autonomia nel gestire questo processo, oppure in presenza di vincoli particolari (come un conflitto fra i soggetti che esprimono un punto di vista sulla scelta, es. conflitto figlio/genitori o famiglia/insegnanti, ecc.) o ancora in favore di casi individuali multiproblematici, ove siano presenti criticità a livello personale, fisico o ambientale. Si possono prevedere azioni di consulenza specialistica attraverso colloqui individuali con i genitori (primo ciclo) e con gli studenti. Si preferisce di norma che la consulenza venga erogata da risorse esterne alla scuola (quindi si prevede l'intervento di professionalità dedicate con competenze specialistiche). Quando la consulenza riguarda studenti del primo ciclo, può essere preferibile rivolgere l'azione di consulenza alla famiglia.

La consulenza specialistica dovrebbe sempre essere erogata da professionalità esterne, in grado di analizzare le variabili in gioco e di potersi porre come interlocutori neutrali nei confronti di eventuali dinamiche critiche nel rapporto studente - famiglia - scuola.

2.4.3 Le professionalità operanti

Il percorso storico della scuola italiana e delle successive riforme ha visto l'avvicinarsi di diverse figure dedicate all'orientamento, oggi non più esistenti, tra le quali possiamo citare il "coordinatore dei servizi di orientamento scolastico" previsto per le ex scuole superiori e l'"operatore psicopedagogico" nelle scuole del primo ciclo⁶⁰. A queste figure si delegava un compito che oggi viene rivolto all'intero corpo docente (De Marchi, 2005).

Se consideriamo gli ambiti in cui agiscono gli operatori di orientamento - istruzione, formazione professionale, università, centri per l'impiego, servizi territoriali dedicati - si può constatare come le loro attività si muovano attualmente lungo due direzioni principali:

- a** figure professionali che hanno una funzione diversa dall'orientamento ma che erogano attività che concorrono all'attivazione di questo processo; è il caso, ad esempio, di quelle attività volte a sviluppare delle competenze propedeutiche alla possibilità per il soggetto di gestire in modo autonomo ed efficace le situazioni di passaggio-transizione dei percorsi formativi e lavorativi;
- b** operatori che hanno ruoli professionali dedicati finalizzati a supportare il processo di orientamento nelle varie modalità di sviluppo attraverso la gestione e la realizzazione sia di attività di accompagnamento della persona in alcuni momenti di passaggio-snodò, sia di attività consulenziali di supporto all'assunzione di decisione e allo sviluppo di progetti formativi e lavorativi personali." (Grimaldi, Del Cimmutò, 2006, pp. 18-19).

Si è già accennato in precedenza, seppure indirettamente, alla compresenza all'interno della scuola di diverse figure professionali (interne ed esterne) dedicate alle azioni orientative. L'insieme delle azioni a carico del sistema scolastico fa riferimento a tre categorie principali di attori (Pombeni, 2002):

- docenti: intendendo i docenti disciplinari, che si occupano principalmente di attività dedicate alle competenze orientative propedeutiche (attività finalizzate a cultura e metodo, entro gli obiettivi formativi);
- docenti con competenze complementari: ovvero i docenti dedicati alle attività di orientamento, che si occupano principalmente di attività finalizzate al potenziamento delle competenze orientative di monitoraggio (moduli di educazione alla scelta, moduli di accoglienza, moduli di rimotivazione, moduli sulla cultura del lavoro, accompagnamento delle esperienze di alternanza, sportelli di ascolto). A tali attività possono concorrere gli operatori del sistema della Formazione professionale per fare da ponte con il sistema scolastico.
- operatori non appartenenti al sistema scolastico: ove possiamo comprendere le figure esterne dedicate all'orientamento (orientatori, psicologi esperti di

60. Le due figure erano state istituite con la Legge 6 ottobre 1988, n. 426 "Conversione con modificazione in legge del D.L. 6 agosto 1988, n. 323. Finanziamento del contratto del personale della scuola per il triennio 1988-90 e norme per la razionalizzazione e la riqualificazione della spesa nel settore della pubblica istruzione", Art. 5.

orientamento) ma anche, ad esempio, le figure di raccordo della formazione professionale nel caso dei passaggi a quel sistema. Tali operatori si dedicano ad attività finalizzate al potenziamento delle competenze orientative di sviluppo (sperimentazione di servizi specialistici di consulenza - integrazione o contratto - nei momenti di scelta/progetto).

Passeremo in rassegna, in questa sezione, le figure maggiormente rappresentate e coinvolte nelle azioni di orientamento e nell'ordine: il docente disciplinare, il docente dedicato, e il professionista di orientamento.

Il docente disciplinare. Definire con esattezza i perimetri all'interno dei quali si muovono i docenti disciplinari ed i docenti dedicati non è semplice, anche perché non esiste una precisa regolamentazione nella diversificazione dei compiti (Pombeni, 2008).

In generale, il docente disciplinare della scuola secondaria di primo grado opera nella didattica orientativa e quindi nel processo di maturazione dei pre-requisiti per l'auto-orientamento dello studente, nelle attività di educazione alla scelta, nei laboratori espressivi ed esperienziali;

Gli insegnanti del secondo ciclo, dovrebbero invece essere coinvolti principalmente in attività di accoglienza e nei laboratori orientativi.

Il docente dedicato/Referente per l'orientamento. Si tratta del docente che, all'interno dell'organizzazione scolastica, ha un incarico specifico per l'orientamento (Grimaldi, Del Cimmuto, 2006). Afferiscono a tale ruolo diverse figure che si sono delineate negli anni all'interno dell'istituzione scolastica: ex figure obiettivo⁶¹, docenti referenti per l'orientamento, docenti referenti per l'educazione alla salute. In molti casi, l'incarico specifico rispetto all'orientamento ha carattere "aggiuntivo di tipo volontaristico" (Pombeni e Chiesa, 2009, p. 72). È tuttavia possibile che gli attuali sviluppi, che vedono molti insegnanti impegnati in corsi di formazione *ad hoc*, spingano ad un riconoscimento formale di tale figura.

Il docente dedicato svolge normalmente le funzioni di promozione e sensibilizzazione dei colleghi nei confronti delle azioni orientative; cura le relazioni e il raccordo con i soggetti istituzionali presenti sul territorio (scuole, formazione professionale); si occupa dell'organizzazione di attività orientative specifiche, ad esempio gli incontri con i genitori e le esperienze di stage.

In alcuni casi questa figura svolge anche funzione di tutorato individuale, operando all'interno degli sportelli di ascolto e di prevenzione, muovendosi in autonomia o relazionandosi con altri docenti e/o figure esterne.

Il ruolo del "docente orientatore" sta diventando sempre più strategico, visti gli indirizzi istituzionali che vedono la scuola incaricata direttamente dello sviluppo delle competenze per l'auto-orientamento degli studenti. Il processo di riconoscimento di tale figura si sta avviando, anche grazie alle sperimentazioni realizzate a livello territoriale.

61. Si tratta di docenti che hanno svolto funzioni di supporto all'organizzazione didattica.

Il professionista di orientamento. Nonostante si sia avviato a partire dagli anni novanta un processo di “individuazione professionale” (Sarchielli, 2001), la professione dell’orientatore manca ad oggi di una definizione univoca e riconosciuta, sia in termini di contenuti, che di competenze, che di requisiti formativi di accesso. Tale condizione accomuna l’Italia al restante panorama europeo (Pombeni e Chiesa, 2009), anche se non mancano iniziative volte ad una chiarificazione e definizione di questo profilo (si veda, ad esempio, Cedefop, 2009 b). L’Isfol (Grimaldi, 2003) ha compiuto un tentativo di declinazione della professione dell’orientatore⁶², individuandone quattro profili principali⁶³ e quattro macro-aree di competenza:

- competenza comunicativo-relazionale con i soggetti interni ed esterni all’organizzazione;
- competenza di lettura del contesto e di progettazione delle attività di orientamento;
- competenze sui processi di analisi dei problemi, di apprendimento, di progettualità individuale;
- competenze giuridiche, amministrative e informatiche.

Ad oggi, dunque, alla categoria degli “orientatori” appartengono un insieme di professionalità (formatore, psicologo, sociologo, pedagogista, ecc.) “che hanno seguito percorsi specifici di approfondimento/specializzazione sulle tematiche e sulle metodologie di orientamento, e che hanno sviluppato esperienza lavorativa attraverso la sperimentazione sul campo di buone pratiche” (Pombeni, 2008, p. 72).

Riprendendo la proposta Isfol, all’interno del contesto scolastico si ritrovano principalmente due dei profili individuati:

- tecnico dell’orientamento: incaricato della funzione di tutorato e/o monitoraggio orientativo dell’esperienza scolastica in corso;
- consulente di orientamento: coinvolto nelle attività di orientamento alle scelte scolastico-professionali (consulenza specialistica individuale).

È una figura particolarmente strategica negli interventi a supporto dei processi decisionali e finalizzati alla elaborazione di un progetto personale. Nel contesto scolastico, può quindi svolgere attività di consulenza specialistica nei confronti di studenti, famiglie, insegnanti (ad esempio per un supporto nella relazione con le famiglie). Può inoltre occuparsi di attività diagnostiche relative alle risorse individuali e alla valutazione del potenziale dello studente, finalizzate alla presa di decisioni o al superamento dell’insuccesso.

62. L’approccio seguito ha escluso la possibilità di individuare un unico profilo di orientatore, perché non avrebbe permesso di cogliere gli aspetti di differenziazione legati alle peculiarità dei diversi sistemi e servizi chiamati in cui è chiamato a svolgere attività di orientamento.

63. Operatore dell’informazione orientativa”, “Tecnico dell’orientamento”, “Consulente di orientamento”, “Analista di politiche e servizi di orientamento”.

La funzione del consulente di orientamento è quindi completamente distante dall'approccio clinico o psicoterapeutico, né può tradursi in una forma aspecifica di sostegno psicologico (Soresi, 2000). Questa figura è di norma esterna all'organizzazione scolastica.

2.4.4 Enti censiti relativi all'ambito dell'istruzione

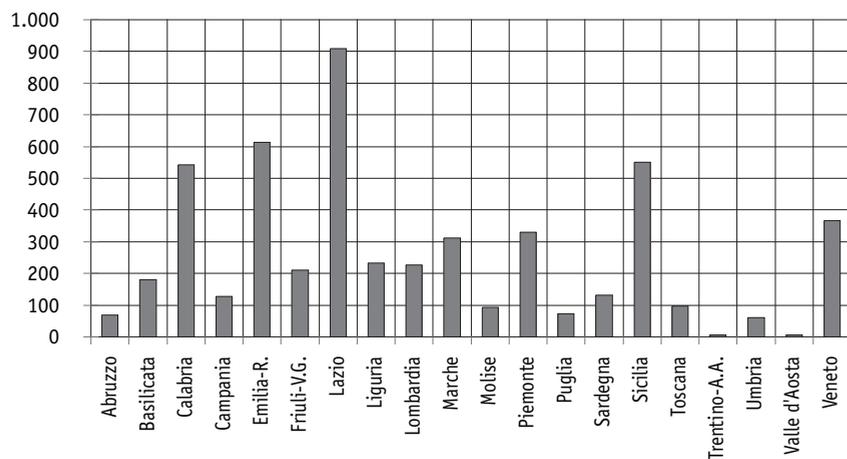
L'universo potenziale individuato per il censimento comprende 11.196 realtà di indagine per il sistema dell'istruzione.

Il totale delle scuole secondarie di primo e secondo grado censite (tabella 10), risulta pari a 5.139 Istituti, corrispondendo questo dato al 46% di quelle afferenti l'universo potenziale. In alcuni casi, pur registrandosi gli istituti nel sistema istruzione, gli stessi non hanno specificato la tipologia di appartenenza. Attraverso un successivo controllo già predisposto di recente sarà possibile modificare tale dato. La distribuzione degli istituti censiti nelle diverse Regioni presenta un andamento non omogeneo, rispetto ai dati dell'universo (cfr. tabella 7 e 9). In particolare tra gli enti censiti a livello territoriale, le regioni i cui dati del sistema scolastico sono stati verificati nella quasi totalità sono Basilicata, Calabria, Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Marche, Molise. In alcuni casi, addirittura, le scuole censite hanno superato il numero di quelle indicate nell'universo: tale dato è attribuibile alla numerosità di istituti di recente nascita e, spesso di natura privata, di cui non è stato possibile reperire informazioni se non a valle dell'indagine stessa. Per le altre realtà territoriali la percentuale degli istituti scolastici censiti oscilla tra percentuali comprese tra il 25 e il 50%, con l'eccezione del Trentino Alto Adige, unica regione dove si riscontra un valore molto basso. Il grafico 10 riporta la distribuzione dettagliata degli istituti scolastici censiti nelle diverse regioni.

Tabella 10
Enti censiti -
Composizione
"Sistema
Istruzione"

Tipologia	Numerosità
Istituti scolastici di I grado statali	1.738
Istituti scolastici di I grado non statali	225
Istituti scolastici di II grado statali	1.269
Istituti scolastici di II grado non statali	550
Non specificato	1.357
Totale	5.139

Grafico 10
Enti censiti -
distribuzione
regionale
"Sistema
Istruzione"



2.5 SISTEMA UNIVERSITARIO E ORIENTAMENTO IN ITALIA: INQUADRAMENTO GENERALE ED ELEMENTI DI SPECIFICITÀ

2.5.1 Le origini dell'orientamento universitario

Le attività di orientamento realizzate dalle università in Italia stanno profondamente mutando negli ultimi anni. In origine alcune università o, più spesso, alcune Facoltà di una specifica università organizzavano incontri di orientamento rivolti a studenti dell'ultimo anno delle scuole medie superiori per presentare i corsi di laurea, per illustrare vantaggi e difficoltà dello studio universitario, per prefigurare possibili itinerari professionali. Nella quasi totalità dei casi queste attività erano affidate a docenti particolarmente sensibili alle problematiche della scelta, spesso affiancati da studenti degli ultimi anni dei corsi di studio in funzione di testimoni, mentre era del tutto eccezionale la presenza di professionisti dell'orientamento. Questo tipo di attività si fondava su una trasmissione di informazioni sulle materie di studio di uno specifico corso di laurea ma veicolava anche un'immagine della Facoltà o dell'Università e faceva affidamento su uno statuto delle professioni relativamente chiaro e stabile: iscriversi all'università significava anche intraprendere una pista professionale specifica e ben determinata.

L'orientamento all'interno del sistema universitario italiano nasce, dunque, come orientamento alla scelta della Facoltà, come orientamento che si esaurisce nella fase che precede l'iscrizione all'università, come orientamento affidato a docenti e studenti dell'università e non a professionisti, come orientamento fondato su un mercato del lavoro dei laureati circoscritto a poche, consolidate e accreditate professioni.

La situazione oggi è sostanzialmente mutata: sono cambiati gli ordinamenti didattici; la popolazione studentesca si avvicina all'università con un bagaglio di conoscenze, di valori e di aspettative certamente differenti da quelle del passato; è decisamente diverso il mondo del lavoro e delle professioni. Proviamo ad esaminare alcune di queste trasformazioni.

2.5.2 L'evoluzione del sistema universitario

Le università che operano in Italia sono attualmente 89, alle quali si aggiungono 6 Istituzioni universitarie (vedi tabella 11). Di queste 61 sono Atenei statali, di cui 3 Politecnici, e 28 atenei non statali, di cui 11 telematici.

Fino al 1950⁶⁴ le università italiane erano 39 (16 al Nord, 13 al Centro e 10 al Sud): in progresso di tempo il numero delle università è gradualmente cresciuto, specialmente nel periodo 1980-2000, fino a raggiungere l'attuale configurazione.

64. Cfr. Emanuela Stefani, *Il sistema universitario*, Documenti per il Manager didattico, Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (www.campusone.it).

Tabella 11
*Il Sistema
 universitario
 italiano*

Numero degli Atenei	2001-2002	2005-2006	2008-2009
Nord Ovest	20	18	20
Nord Est	13	12	12
Centro	23	26	27
Sud	22	21	24
Isole	6	6	6
Altre Istituzioni universitarie ⁶⁵	3	4	6
Totale	87	87	95

Fonte: Ufficio statistico MIUR

Limitando l'analisi all'ultimo decennio, anche il personale docente (professori ordinari, associati e ricercatori) segna un incremento quasi costante negli anni considerati (vedi tabella 12), registrando una crescita complessiva del 14.4% nel 2008 rispetto al 2001. Si realizza anche un incremento, decisamente più modesto, nel personale tecnico, amministrativo e bibliotecario.

Alcune università attivano corsi di laurea in tutti i settori di studio e di ricerca mentre la maggior parte delle altre ha un'offerta formativa limitata ad alcuni ambiti scientifico-disciplinari.

Alcune università possono essere annoverate tra le *research university* mentre in altre le attività di ricerca sono decisamente modeste o inesistenti configurandosi piuttosto come *teaching university*.

Alcune università gestiscono un numero molto elevato di studenti (ad esempio l'Università "La Sapienza" di Roma, ha registrato, nell'anno accademico 2008-2009, 144.889 studenti dei quali 35.016 al primo anno⁶⁶) mentre altre università contano un numero modesto di iscritti.

65. Istituto universitario di studi superiori di Pavia; Scuola Internazionale superiore di studi avanzati di Trieste; Scuola IMT Alti Studi di Lucca; Istituto Italiano di Scienze Umane di Firenze; Scuola Normale di Pisa; Scuola Superiore di Studi universitari e perfezionamento "S. Anna" di Pisa.

66. Fonte: Sito istituzionale Università di Roma "La Sapienza": Dati iscrizioni.

Tabella 12
*Docenti e
ricercatori delle
Università
italiane*

Anno	Ordinario	Associato	Ricercatore	Totale
2001	16.891	17.875	20.090	54.856
2002	18.131	18.502	20.900	57.533
2003	17.958	18.096	20.426	56.480
2004	18.071	18.102	21.229	57.402
2005	19.275	18.966	22.010	60.251
2006	19.845	19.083	23.046	61.974
2007	19.625	18.733	23.571	61.929
2008	18.929	18.256	25.583	62.768

Fonte: Ufficio statistico MIUR

Alcune università si rivolgono a un bacino d'utenza prevalentemente locale mentre altre si pongono come centro culturale capace di attrarre studenti che provengono da altre regioni e, in misura più modesta, da altri paesi.

Un ultimo dato caratteristico degli anni recenti è la diffusione delle università telematiche (11 secondo i dati relativi all'anno accademico 2008-2009) che non prevedono attività di insegnamento "in presenza" ma che veicolano, con differenti metodologie e tecniche, forme di insegnamento a distanza.

Questi primi dati sul sistema universitario italiano hanno ovviamente una storia, rinviano a scelte politiche e culturali ben determinate ma, in questa sede, servono esclusivamente per delineare i contorni del contesto istituzionale, nel quale giovani e meno giovani si inseriscono per intraprendere gli studi universitari e per definire un possibile futuro ruolo lavorativo e sociale.

2.5.3 L'offerta formativa

Il decreto 3 novembre 1999, n. 509 - denominato "Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei" - ha profondamente modificato gli ordinamenti didattici dei corsi di studio universitari. Le principali novità consistono nel prevedere due distinti percorsi formativi (laurea, di durata triennale, e laurea specialistica, ora denominata magistrale⁶⁷, di durata biennale) e l'introduzione dei Crediti Formativi Universitari, un sistema diffuso all'estero per quantificare l'impegno dello studente e il "valore" del singolo modulo formativo rispetto al totale dei crediti da conseguire (180 per la triennale e 120 per la magistrale). Questa modifica normativa ha avuto il merito di avviare una massiccia operazione di ridisegno di tutti gli itinerari formativi che erano spesso rimasti immutati per anni consentendo un rinnovamento della didattica e un ripensamento degli itinerari di studio e dei processi di socializzazione alla professione (stage, tirocinio, ecc.).

67. Decreto 22 ottobre 2004, n. 270, "Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509".

Le modalità concrete con cui tale riforma è stata attuata hanno prodotto - per una serie di motivi non affrontabili in questa sede - una moltiplicazione dei corsi di laurea e una frammentazione della conoscenza. La possibilità, cioè, di poter operare con maggiore autonomia rispetto al passato ha consentito, anche per rispondere a nuove richieste del mondo del lavoro, una proliferazione di corsi di laurea con titoli lontani dalla tradizione delle discipline e, soprattutto, ha facilitato - attraverso il sistema dei crediti - una scomposizione delle conoscenze in unità anche modeste ed elementari non agevolando il processo di costruzione del sapere, che è necessario per fondare una solida preparazione teorica, metodologica e tecnico professionale.

Per fornire un quadro sintetico delle trasformazioni avvenute nel sistema formativo universitario che, al contempo, dia conto anche delle dimensioni della popolazione studentesca che studia nelle università italiane è stata predisposta la tabella 13 che, per ciascuno dei tre anni accademici 2001-2002; 2005-2006; 2008-2009, riporta il numero degli iscritti suddivisi per Facoltà.

Questo quadro consente di verificare che la popolazione degli studenti universitari si è attestata su valori di circa 1.750.000 studenti e che esistono differenze significative nella scelta della Facoltà universitaria con tendenza in alcuni casi alla assoluta stabilità e, in altri casi, alla variabilità sia in aumento (es: professioni sanitarie nell'ambito delle Facoltà di Medicina, Scienze motorie) che in diminuzione (es. Statistica, Sociologia).

Un approfondimento sul numero degli iscritti riguarda le immatricolazioni, cioè il numero degli studenti che si iscrive al primo anno del relativo ciclo di studi.

Storicamente le immatricolazioni hanno presentato una crescita fino all'anno accademico 1993-1994; una diminuzione fino al 1999-2000; una nuova fase di crescita, dal 2000-2001 al 2004-2005, in seguito all'introduzione dei nuovi corsi di laurea e alla riforma dei cicli accademici, alla quale è seguita una successiva fase di flessione.

Tabella 13
*Studenti iscritti a
 Corsi di Laurea
 Triennale, Corsi di
 Laurea
 Specialistica e
 Magistrale e Corsi
 di Studio del
 Vecchio
 Ordinamento*

Facoltà	Totale iscritti		
	2001-2002	2005-2006	2008-2009
Agraria	27.726	28.842	27.352
Architettura	69.425	67.951	67.030
Beni Culturali e Conservazione dei Beni Culturali	7.396	5.528	4.184
Chimica Industriale	450	397	445
Design e Arte	343	5.584	5.457
Economia	229.183	222.806	229.688
Farmacia	46.017	52.901	57.777
Giurisprudenza	253.815	228.570	212.492
Ingegneria	216.901	223.460	221.786
Lettere e Filosofia	223.334	227.055	204.405
Lingua e Cultura Italiana, Letteratura e Culture Moderne	2.496	3.561	2.890
Lingue e Letterature Straniere e Moderne	52.770	54.106	56.166
Medicina e Chirurgia	116.128	148.157	157.637
Medicina Veterinaria	13.353	14.853	14.624
Musicologia	470	483	416
Psicologia	36.290	48.108	48.715
Scienze Ambientali	592	477	314
Scienze Bancarie Finanziarie e Assicurative	1.131	631	790
Scienze Biotecnologiche	1.213	4.720	5.625
Scienze Cognitive	0	426	529
Scienze del Benessere	0	368	692
Scienze della Comunicazione e dello Spettacolo	19.118	18.315	12.687
Scienze della Formazione	113.811	114.083	118.989
Scienze e Tecnologie	91	3.583	7.344
Scienze Gastronomiche	0	126	216
Scienze Manageriali	0	5.999	3.938
Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali	125.331	136.130	134.865
Scienze Motorie	8.655	12.648	14.345
Scienze Nautiche	924	0	0
Scienze Politiche	95.552	101.118	92.678
Scienze Sociali e Scienze Umane Sociali	0	4.483	5.254
Scienze Statistiche	5.325	3.939	3.937
Scienze Umanistiche	1.304	6.995	10.463
Scuola di Amministrazione Aziendale	705	0	0

segue

segue
Tabella 13
Studenti iscritti a Corsi di Laurea Triennale, Corsi di Laurea Specialistica e Corsi di Studio del Vecchio Ordinamento

Facoltà	Totale iscritti		
	2001-2002	2005-2006	2008-2009
Scuola Ingegneria Aerospaziale	0	61	107
Scuola Speciale Archivistici e Bibliotecari	465	28	55
Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori	1.984	1.733	1.628
Sociologia	20.109	16.932	14.325
Storia	0	13	47
Studi Arabo-Islamici e del Mediterraneo	87	209	236
Studi Orientali	394	1.626	2.622
Studi Politici per l'Alta Formazione Europea e Mediterranea	0	0	707
Interfacoltà	9.233	29.265	33.542
Totale Studenti	1.702.121	1.796.270	1.776.999

Fonte: Ufficio statistico MIUR

Il numero degli immatricolati si attestava intorno ai 330.000 studenti nell'anno accademico 2001-2002 e nell'anno accademico 2005-2006 per scendere a 315.162 studenti nell'anno accademico 2008-2009.

2.5.4 I laureati

Per completare il quadro informativo necessario a delineare le esigenze di orientamento del sistema universitario risulta utile esaminare il numero totale dei laureati, prima in cifre assolute (vedi tabella 14) e poi suddivisi per Facoltà (vedi tabella 15).

	2002	2006	2008
Laureati	201.118	301.376	293.087
di cui fuori corso	-153.326	-185.829	-165.203

Tabella 14
I Laureati nelle università italiane

Fonte: Ufficio statistico MIUR

Il numero dei laureati, prima riferiti a un unico ciclo di studi, aumenta considerevolmente negli ultimi anni conteggiando sia i laureati dei corsi triennali sia i laureati delle lauree specialistiche, ora magistrali. Si noterà anche che, in proporzione, decresce il numero dei laureati fuori corso (il 76,2% nel 2002; il 61,6% nel 2006; il 56,3% nel 2008) come conseguenza positiva dei nuovi ordinamenti didattici ma resta comunque elevato il numero degli studenti che impiegano, per laurearsi, un periodo di tempo che eccede la durata del corso di studio.

2.5 Sistema
universitario e
orientamento in
Italia:
inquadramento
generale ed
elementi di
specificità

2.5.5 Studenti fuori corso e abbandoni

Nel paragrafo 4, nell'esaminare il numero totale dei laureati nelle università italiane, è stato già messo in rilievo il numero dei fuori corso. Per ulteriore informazione su questo fenomeno - particolarmente sensibile nel nostro contesto, per la possibilità di iscriversi all'infinito per gli studenti degli ordinamenti anteriori al decreto 509 e comunque, per un numero cospicuo di anni per gli ordinamenti successivi alla riforma - si riporta alla tabella 16 il numero complessivo degli iscritti fuori corso, per gli anni accademici 2001-2002, 2005-2006 e 2007-2008.

Tabella 15
*I Laureati nelle
università
italiane, suddivisi
per corso di
laurea*

Corsi di Laurea	Totale laureati		
	2002	2006	2008
Interfacoltà	2.030	4.993	6.121
Agraria	3.214	4.401	4.117
Architettura	9.148	11.541	11.443
Beni Culturali e Conservazione dei Beni Culturali	542	1.004	882
Chimica Industriale	86	113	88
Design e Arte	175	1.489	1.644
Economia	31.501	40.014	40.767
Farmacia	4.518	5.569	5.191
Filosofia, Lettere e Filosofia, Lingua e Cultura Italiana	23.125	38.022	36.941
Giurisprudenza	25.752	29.713	23.780
Ingegneria	25.477	39.334	36.675
Lingue e Letterature Straniere e Straniere Moderne	5.380	8.660	8.698
Medicina e Chirurgia e Medicina Veterinaria	22.192	32.684	33.530
Musicologia	54	69	82
Psicologia	3.898	10.528	9.636
Scienze Ambientali	112	105	88
Scienze Bancarie Finanziarie e Assicurative	198	156	160
Scienze Biotecnologiche	59	820	1.033
Scienze Cognitive	0	46	57
Scienze del Benessere	0	37	53
Scienze della Comunicazione e dello Spettacolo	1.173	4.345	3.186
Scienze della Formazione	11.226	18.621	18.846
Scienze e Tecnologie	0	485	632
Scienze Gastronomiche	0	0	60
Scienze Manageriali		1.552	1.141
Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali	14.404	20.528	20.608

segue

segue
Tabella 15
I Laureati nelle università italiane, suddivisi per corso di laurea

Corsi di Laurea	Totale laureati		
	2002	2006	2008
Scienze Motorie	1.806	2.106	2.203
Scienze Nautiche - Cdl	59	0	0
Scienze Politiche	10.892	18.898	19.325
Scienze Statistiche	1.197	418	736
Scienze Umane e Sociali	0	388	1.026
Scienze Umanistiche	231	817	1.146
Scuola di Amministrazione Aziendale - Cdu	294	0	0
Scuola di Ingegneria Aerospaziale	0	13	25
Scuola Speciale Archivistici e Bibliotecari - Cdl	70	0	6
Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori	276	559	465
Sociologia	2.009	2.766	2.452
Studi Arabo-Islamici e del Mediterraneo	4	45	57
Studi Orientali	16	119	206
Studi Politici per l'Alta Formazione Europea e Mediterranea	0	0	8
Totali	201.118	300.958	293.114

Elaborazione su dati MIUR

Tabella 16
Iscritti fuori corso nelle università italiane

Iscritti fuori corso	2001-2002	2005-2006	2007-2008
Totale	641.732	702.690	649.563
di cui donne	361.728	391.472	360.595

Fonte: Ufficio statistico MIUR

Per comprendere interamente le difficoltà che gli studenti incontrano negli studi universitari è opportuno affiancare ai dati degli studenti fuori corso i dati delle mancate re iscrizioni che si riferiscono, appunto, agli studenti che, dopo essersi iscritti al primo anno non rinnovano l'iscrizione all'anno accademico successivo (vedi tabella 17).

Questi dati evidenziano una netta diminuzione del numero degli abbandoni, particolarmente evidente nelle aree per le quali è previsto, a livello nazionale e/o locale, l'accesso programmato, ma possono essere anche letti come un indicatore di efficacia dei nuovi ordinamenti didattici.

Tabella 17
Mancate re-iscrizioni tra il primo e il secondo anno, per area disciplinare (per 100 iscritti dell'anno accademico precedente)

Aree disciplinari	2007-2008	2005-2006	1999-2000
Agraria	20,5	23,3	22,8
Architettura	7,2	10,5	16,5
Chimico-Farmaceutica	27,7	26,8	21,9
Economico-Statistica	18	20,7	25,9
Educazione Fisica	14,7	14,7	-
Geo-Biologica	29,6	29,1	30,5
Giuridica	20,7	24,9	32,5
Ingegneria	20,2	19,2	29,6
Insegnamento	16,5	23,1	19,6
Letteraria	17,5	20,2	24,7
Linguistica	17,2	17,8	26
Medica	12,4	9,8	7,1
Politico-Sociale	20,1	22,2	26,5
Psicologica	6,8	11,3	26,8
Scientifica	24,8	27,6	35,6
Totale	17,6	20,3	27,1

Fonte: Ufficio statistico MIUR; ISTAT per l'A.A. 1999/2000

2.5.6 Problematiche emergenti, obiettivi e aree dell'orientamento universitario

I dati riportati nei paragrafi precedenti sono serviti a ricostruire il contesto nel quale si svolgono gli studi universitari e a rilevare le opzioni individuali in termini di scelta del percorso formativo e dei relativi esiti. È tuttavia possibile utilizzare gli stessi dati come lettura della domanda di orientamento. Si propone, cioè, di ancorare ai dati statistici analizzati i fondamenti della richiesta di orientamento e di fornire un quadro delle relative pratiche.

Per motivi di sintesi possiamo individuare i seguenti assunti che possono fondare le attività di orientamento nel sistema universitario:

- continua a persistere la necessità di orientare la scelta della Facoltà e dello specifico corso di studio anche per contenere il numero degli abbandoni;
- il numero degli studenti fuori corso risulta troppo elevato con evidenti costi umani e finanziari. Pur comprendendo che sono numerosi i fattori che concorrono a determinare il fenomeno dei fuori corso, certamente un orientamento al metodo di studio, all'acquisizione di strumenti logici e linguistici più sofisticati rispetto a quelli derivanti dall'esperienza della scuola media superiore e un supporto alla pianificazione dello studio e degli esami potrebbe risultare funzionale a mantenere il ciclo degli studi entro termini più circoscritti;

- il mercato del lavoro e delle professioni è profondamente mutato e lo stesso inserimento nel mercato del lavoro richiede competenze che non sempre le università sono in grado di fornire nel corso normale degli studi e una intraprendenza progettuale che era richiesta in misura minore in passato;
- aumentano gli ambiti lavorativi che non possono vantare uno statuto professionale stabile e consolidato. La possibilità inoltre che un laureato esaurisca la sua esperienza di lavoro nello stesso ambito professionale di inserimento è molto modesta essendo più probabile che ogni persona debba interpretare e reinterpretare il contesto lavorativo per rinnovare periodicamente le sue opzioni e i suoi possibili inserimenti.

Questi assunti inducono ad alcune riflessioni teoriche e ad alcune opzioni culturali di base.

La prima riflessione riguarda *la persona e la sua relazione con lo studio e con il lavoro*. Si deve, in primo luogo, superare una concezione dell'orientamento centrata sull'individuo in favore di una concezione centrata sulla relazione tra individuo e contesto. L'unità di analisi, in altri termini, non è il singolo individuo con le sue inclinazioni, aspirazioni, competenze, ma la rete di relazioni che questo stesso individuo elabora e intrattiene con il contesto esterno economico, organizzativo, culturale e sociale. Si tratta di superare approcci dicotomici e riduzionistici, in favore di visioni integrate e complesse. L'orientamento, se si condivide questa prospettiva, non può essere spiegato con riferimento alle dinamiche del mercato del lavoro o con riferimento alle dinamiche culturali e psicologiche della persona. Piuttosto l'orientamento è costruzione e ricostruzione delle rappresentazioni che l'individuo formula sul contesto sociale, organizzativo e professionale e sulla sua presenza in detti ambiti.

Un'ulteriore riflessione riguarda l'assunto che le persone siano il prodotto o, al contrario, che le persone siano anche *agenti del contesto sociale nel quale vivono*. Questo implica che esse abbiano un ruolo attivo nel selezionare oltre che nel modellare il loro ambiente contestuale; che la mente umana sia dotata della capacità di generare autonomamente nuove capacità; che esista la possibilità di recuperare le difficoltà che si incontrano lungo il cammino dell'esistenza. In conseguenza, i diversi modelli di competenza che le persone acquisiscono devono essere considerati il prodotto di doti naturali, di esperienze socio-culturali e anche di circostanze fortuite che scandiscono il corso di sviluppo della persona. In questo quadro, l'esercizio del controllo sull'azione, la regolazione dei processi di pensiero, dei processi di motivazione, dei processi affettivi e degli stati fisici diventano di primaria importanza nel processo di orientamento.

Una terza questione si riferisce alla *natura delle istanze sociali che fondano la richiesta di orientamento*. Se si assume che le esigenze del mondo produttivo richiedano, nella sostanza, un processo di mero adattamento, le attività di orientamento si trasformano in prodotti finiti (disporre di particolari informazioni, fondare o consolidare specifiche competenze, definire precise tecniche da acquisi-

re) da fruire nel breve periodo, per rendere possibile o più agevole l'adattamento lavorativo e sociale. Se si assumono come prioritarie le esigenze della persona di trovare una possibilità di esprimersi socialmente anche attraverso il lavoro e che tali esigenze sono, per necessità, destinate a essere mutevoli nei diversi contesti e nelle diverse stagioni della vita, le attività di orientamento si trasformano in un processo che privilegia la competenza a comprendere, ad analizzare, a conoscere e a conoscersi in relazione alla realtà.

Se si condividono questi assunti, si riconosce che l'orientamento è un processo che assegna un ruolo centrale all'individuo in relazione con l'ambiente, per sostenerlo nella lettura del contesto o dei contesti di riferimento, nelle dinamiche economiche, politiche, sociali e organizzative, quale premessa per definire obiettivi e strategie di intervento nella realtà, sorrette da una conoscenza di sé, delle proprie potenzialità e dei propri limiti, delle aree di competenza acquisibili o incrementabili.

Questa finalità generale dell'orientamento può essere declinata nei seguenti ulteriori obiettivi.

Il primo obiettivo è di *trasformare l'utente in committente*. Non si tratta, cioè, di fornire un servizio più o meno qualificato di orientamento al quale la persona possa accedere ma di allestire una situazione grazie alla quale la persona possa diventare l'attore di un percorso, possa riappropriarsi della domanda di orientamento, possa iniziare a pianificare il futuro. Si tratta di un obiettivo semplice nella sua formulazione ma arduo da conseguire. Molti interventi di orientamento si propongono di fornire prodotti specifici e limitati che presuppongono il mantenimento del soggetto nel ruolo di utente: si forniscono le informazioni sulla situazione contingente del mercato del lavoro più che dare competenze sul reperimento delle informazioni; si allestiscono tecniche di analisi delle capacità e delle competenze più che fornire metodi e strumenti di comprensione e di monitoraggio di quelle capacità e competenze; si trasmettono conoscenze utili per orientarsi nel lavoro in un momento dato più che sollecitare procedure di comprensione di sé e della propria relazione con il contesto professionale e sociale. Quando l'intervento riesce a trasformare l'utente in committente del proprio percorso personale e professionale spesso non sono necessari ulteriori interventi: l'apprendimento che si realizza attraverso l'orientamento non riguarda singoli contenuti ma una procedura di analisi della realtà e di comprensione del sé in relazione ai dati contestuali e situazionali.

Un secondo obiettivo riguarda la possibilità di *rendere pensabile il futuro lavorativo*. Molte persone e in particolare i giovani, sono - per diversi motivi - concentrati sul presente, hanno difficoltà a delineare un progetto: pensare il futuro significa poter definire degli obiettivi, individuare dei percorsi, dotarsi di una strategia, valutare alternative, orientare l'azione.

Il terzo obiettivo è una concretizzazione dei precedenti in termini di *individuazione delle competenze* possedute e di quelle che possono essere acquisite o incrementate. Il riferimento non è solo alle diverse competenze tecniche proprie dei

singoli settori professionali ma anche a competenze di relazione interpersonale e sociale:

- *la competenza emotiva*, intesa come capacità di pensare, di dare un nome alle proprie emozioni e di saperle vivere e gestire costruttivamente in contesti e relazioni;
- *la competenza relazionale*, intesa come capacità di costruire e mantenere relazioni nel lavoro, nella vita sociale; di saper lavorare con gli altri, sapersi presentare, saper gestire un colloquio di lavoro;
- *la competenza di analisi dei problemi*, intesa come capacità di comprendere le situazioni, scomponendole nei loro elementi costitutivi e di valutare le conseguenze di una catena di cause ed effetti, al fine di sviluppare capacità di riflessione ed elaborazione, intelligenza pratica, possibilità di frapporre il pensiero tra emozione e azione, così da pianificare l'azione e aprire la dimensione della progettualità.

Un quarto e ultimo obiettivo si riferisce alla possibilità di sperimentarsi nella realtà, di verificarsi nel *processo di traduzione del pensiero in comportamento*. In numerosi giovani, per una serie di motivi complessi, l'azione è spesso scollegata da un'intenzione consapevole nonché da un obiettivo (spesso il vero obiettivo è perseguito inconsapevolmente). Un ulteriore obiettivo dell'orientamento è di sviluppare dei ponti di collegamento tra mondo interno ed esterno, tra desiderio/esigenza/intenzione e azione/obiettivo. Si tratta di incrementare l'esercizio del controllo sull'azione, il sentimento di efficacia personale che deriva dalla convinzione di essere all'altezza di una determinata situazione, di essere in grado di cimentarsi in una determinata attività o di affrontare determinati compiti in specifiche situazioni.

È, tuttavia, possibile pensare all'orientamento nel contesto universitario in termini completamente diversi, affiancando agli interventi destinati alle singole persone interventi e processi che servano a costruire connessioni, predisporre servizi, mettere le persone in rete.

Questo approccio trova anche un ancoraggio normativo nella legge 14 febbraio 2003, n. 30 "Delega al Governo in materia di occupazione e mercato del lavoro" che assegna alle Università il compito di sostenere i propri laureati nella fase di inserimento nel mercato del lavoro, di accompagnare e favorire, con attività di orientamento, le opportunità di occupazione.

Questa indicazione normativa e il dibattito sul rapporto tra Università, mondo della produzione di beni e servizi e la società civile - da anni al centro dell'attenzione di studiosi e *policy maker* - ha indotto molti atenei italiani a dotarsi di adeguati strumenti di *placement* e gestione di tirocini formazione/lavoro. Una tra le esperienze più significativa in questo campo è SOUL⁶⁸ (Sistema Orienta-

68. <http://www.jobssoul.it/>

mento Università Lavoro), per il fatto di raccordare le diverse università dello stesso territorio su un unico progetto. Si tratta di un sistema di *placement* pubblico e gratuito, frutto della collaborazione tra l'Università "La Sapienza" di Roma, l'Università degli Studi Roma Tre, l'Università degli Studi Tor Vergata, l'Università degli Studi Foro Italico e l'Accademia delle Belle Arti di Roma, nato per costruire un ponte tra università e mondo del lavoro e per offrire a studenti e laureati migliori possibilità di inserimento professionale e servizi di orientamento al lavoro.

Il sistema utilizza un portale predisposto per agevolare e sviluppare i rapporti e le sinergie tra tutti gli attori del mercato del lavoro, sia sul fronte della domanda che dell'offerta (registrazione dei laureandi/laureati interessati, con inserimento curriculum e mappa delle competenze possedute; registrazione aziende, con indicazione aree professionali di interesse; mix tra domanda e offerta di lavoro, ecc.). Il sistema prevede inoltre una serie di attività e una vasta gamma di strumenti, dagli Sportelli in ogni Facoltà al *counseling* professionale, dai seminari informativi fino alle presentazioni aziendali. Queste attività non sono più affidate a "volontari" dell'orientamento ma a professionisti che hanno assunto questa attività come loro scelta professionale.

2.5.7 Tipologia delle attività di orientamento universitario

Sulla base dei dati statistici sul sistema universitario italiano e delle considerazioni sugli obiettivi dell'orientamento, sembra possibile delineare un quadro delle principali attività che possono costituire l'offerta di orientamento di una università o di un consorzio di università. Per brevità espositiva le attività di orientamento universitario possono essere ricondotte alla seguente tipologia.

Attività finalizzate alla scelta dell'Università e della Facoltà

Sono le iniziative - realizzate "faccia a faccia", su supporto cartaceo, sul web - che informano gli studenti delle scuole medie superiori sulle caratteristiche dei diversi atenei; sui percorsi formativi e sui relativi sbocchi occupazionali; sulle principali competenze che si devono possedere per seguire uno specifico corso di laurea e sulle difficoltà prevalentemente riscontrate negli anni precedenti.

In presenza di risorse adeguate, queste iniziative - oltre che concretizzarsi in eventi pubblici (es: giornate di orientamento per gli immatricolandi) o in incontri collettivi (es: visite all'università durante l'ultimo anno di scuola superiore, assemblee, dibattiti, incontri con gli studenti, ecc.) - possono prevedere servizi rivolti all'individuo, di vero e proprio orientamento alla scelta (test di interessi professionali, bilancio delle competenze, colloqui motivazionali, ecc.).

Pur potendo contare sugli apporti di docenti e di studenti senior queste attività richiedono l'intervento, sia in fase di progettazione che di realizzazione delle attività, di professionisti dell'orientamento.

Attività di socializzazione al contesto universitario e di supporto allo studio

Sono le iniziative finalizzate a facilitare l'inserimento delle matricole nel contesto universitario, attraverso modalità informative sugli spazi e sui servizi destinati agli studenti (biblioteche, laboratori, aule, attività sociali e sportive, ecc.) e sulle caratteristiche dei corsi del primo anno (orari, contenuti, collegamento con gli studi effettuati, ecc.).

In questa tipologia è riconducibile un'altra serie di iniziative, diversamente denominate, che hanno lo scopo di seguire lo studente nel corso degli studi. Il riferimento è anzitutto al tutorato che può essere realizzato o "in presenza" o a distanza e che può riferirsi ai contenuti dei corsi o, in generale, all'andamento dello studio. In questo quadro è possibile individuare particolari itinerari di orientamento che sono rivolti a specifiche categorie di studenti (es: percorsi destinati ai fuori corso nei quali, accanto a corsi di recupero o sostegno, sono previsti momenti legati alla comprensione degli stili individuali di studio e alla elaborazione di un progetto personale e di vita) oppure riferite a specifiche problematiche (es. attività dirette al miglioramento delle competenze linguistiche o comunicative; attività dirette alla gestione del tempo). Un'ultima categoria di attività può riguardare gli studenti con prestazioni molto positive che possono essere individuati per un inserimento in percorsi di eccellenza, per aiutare altri studenti nelle esperienze di *peer education*, per svolgere attività di orientamento alle matricole o di *tutorship* agli studenti più giovani.

Queste attività possono essere svolte da studenti degli ultimi anni e da giovani laureati ma richiedono l'intervento, in fase di progettazione, di realizzazione e di supervisione delle attività, di professionisti dell'orientamento.

Attività legate alla transizione università/lavoro

Sono quelle iniziative composite che possono avere la forma di semplici incontri con professionisti e organizzazioni di riferimento dei singoli corsi di laurea oppure di interventi di formazione finalizzati a comprendere il contesto e a presentarsi nel mercato del lavoro oppure di iniziative di socializzazione al lavoro attraverso stage o tirocini. In altri casi, come si è visto, le attività non sono rivolte alle singole persone ma intendono facilitare la connessione con i potenziali datori di lavoro dei laureati o dei laureandi, allestendo iniziative e predisponendo strumenti capaci di favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro.

L'insieme delle attività sopra descritte, che richiedono sempre di più l'intervento di figure professionali specializzate, rappresenta non soltanto una gamma di possibili interventi a favore delle singole persone, ma può costituire un importante strumento di *feed back* e di monitoraggio delle attività istituzionali. Un efficace piano di orientamento, grazie alle informazioni di ritorno che consente di acquisire, può consentire: alle scuole medie superiori di conoscere gli esiti del lavoro formativo svolto e le eventuali lacune; alle singole università interessate di acquisire utili informazioni sulla validità e sull'efficacia dell'offerta formativa; all'intero sistema universitario di individuare più proficue reti di interlocuzione con il mondo delle imprese e della società civile.

Per le relazioni ed interconnessioni che le tre tipologie di attività hanno e, soprattutto nell'auspicio che sempre più le università possano dotarsi di un servizio sistemico ed integrato di orientamento, si è preferito qui adoperare una distinzione squisitamente concettuale e contenutistica tra le diverse azioni orientative abbandonando la distinzione più comunemente riportata tra orientamento in ingresso, orientamento in itinere e orientamento in uscita.

2.5.8 Enti censiti relativi all'ambito dell'Università e dell'Alta formazione

L'universo potenziale individuato per il censimento comprende 224 enti appartenenti al sistema dell'Università e Alta Formazione.

Per quanto concerne questo sistema le Università e gli Istituti di Alta Formazione censiti (tabella 18) rappresentano la quasi totalità degli enti stimati nell'universo (raggiungendo un valore pari al 99% del totale). Le strutture raggiunte e censite risultano, infatti, pari a 223 su 224 stimate nell'universo. Anche in questo caso, come già riscontrato per il sistema "Istruzione" alcuni enti, pur registrandosi nel sistema "Università e Alta Formazione", non hanno specificato, nel dettaglio, la tipologia di appartenenza. Attraverso un successivo controllo, già predisposto, sarà possibile aggiornare tale dato. La distribuzione degli istituti censiti nelle diverse Regioni presenta un andamento omogeneo, raggiungendo in quasi tutte le diverse realtà, la totalità di organismi presenti (cfr. tabelle 7 e 9). In alcuni casi, nello specifico in Abruzzo, Liguria e Toscana, il numero di istituti censiti supera, di 1 o 2 unità, il numero previsto nell'universo di riferimento: tale dato è attribuibile alla numerosità di istituti di recente nascita e, spesso di natura privata, di cui non è stato possibile reperire informazioni se non a valle dell'indagine stessa. A seguire, il grafico 11, riporta la distribuzione delle Università e degli Istituti di Alta Formazione censiti a livello regionale.

Tipologia	Numerosità
Accademie (Belle Arti e Arte Drammatica)	38
Conservatori di musica	46
Istituti musicali e per le industrie artistiche	20
Università statali	54
Università non statali	24
Non specificato	41
Totale	223

Tabella 18
Enti censiti -
composizione
"Sistema
Università e Alta
Formazione"

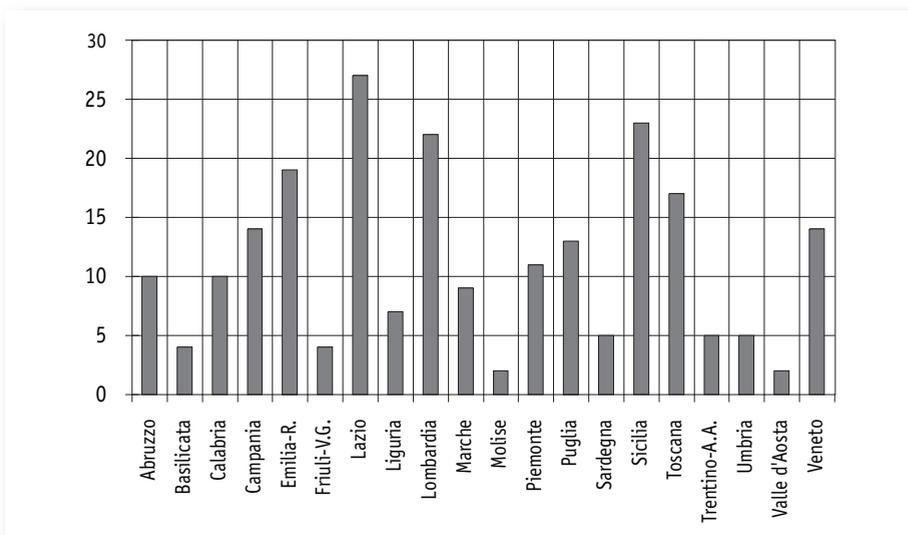


Grafico 11
Enti censiti -
distribuzione
regionale
"Sistema
Università e Alta
Formazione"

2.6 FORMAZIONE PROFESSIONALE E ORIENTAMENTO IN ITALIA: INQUADRAMENTO GENERALE ED ELEMENTI DI SPECIFICITÀ

Come si rileva nel “Rapporto Strategico Nazionale 2009”⁶⁹ pubblicato nel dicembre dello stesso anno, la promozione della qualità del sistema di istruzione e formazione, necessaria per far acquisire le competenze chiave per apprendere lungo tutto l’arco della vita, si affianca a obiettivi precisi che richiamano in modo diretto ed esplicito il tema dell’orientamento e che sono quelli di:

- migliorare l’orientamento degli individui nella scelta dei percorsi;
- favorire l’integrazione tra orientamento allo studio e al lavoro, affinché la scelta dei percorsi formativi avvenga sulla base della conoscenza dei dati relativi alle prospettive occupazionali.

Tre in sintesi le finalità chiave, o priorità, cui si lega la questione orientamento e sulle quali il “Quadro Strategico Nazionale per la politica regionale di sviluppo 2007-2013” insiste:

- rafforzare, integrare e migliorare la qualità dei sistemi di istruzione, formazione e lavoro e il loro collegamento con il territorio;
- aumentare la partecipazione a opportunità formative di base e avanzate lungo tutto l’arco della vita garantendo l’acquisizione di competenze chiave per la cittadinanza attiva;
- migliorare la capacità di adattamento, innovazione e competitività delle persone e degli attori economici rafforzando il sistema di formazione continua a sostegno di queste capacità di adattamento.

La stessa Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri del 21 novembre 2008 dal titolo “Integrare maggiormente l’orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente”⁷⁰ evidenziava quanto una politica attiva di orientamento non si possa che collocare nel quadro delle strategie di apprendimento lungo l’intero arco della vita. Più precisamente venivano fissate quattro linee di azione prioritaria, volte a migliorare:

- l’acquisizione delle capacità di orientamento;
- l’accesso ai servizi di orientamento, soprattutto per le categorie svantaggiate;
- la qualità dei servizi di orientamento;
- il coordinamento e la cooperazione dei vari soggetti implicati a tutti i livelli possibili.

69. Il documento annuale fa riferimento al Quadro strategico nazionale (Qsn) 2007-2013.

70. La risoluzione è apparsa sulla Gazzetta ufficiale dell’Unione Europea del 13.12.2008 - C 319.

È già stata ampiamente ricordata, in altri parti del volume, la strategia di Lisbona per l'occupazione e il capitale umano anche dal lato delle strategie da adottare per rafforzare la ricerca e la promozione di nuove relazioni tra università/impresa, e tra distretti produttivi/tecnologici e percorsi professionalizzanti. Su questa scia si colloca il documento "Italia 2020- Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro" del 23 settembre del 2009 nel quale si dichiara testualmente *"centrale in questa prospettiva, oltre che la costituzione di un sistema dell'alta formazione professionale successivo e collegato all'istruzione tecnico-professionale, è il ruolo della ricerca scientifica e del sistema universitario in generale"* (p. 16).

Questo concetto viene approfondito ed enfatizzato nel "Rapporto sul futuro della formazione in Italia"⁷¹ del 10 novembre 2009 nella cui prefazione il Ministro del lavoro Maurizio Sacconi afferma: *"in primo luogo il lavoro deve essere considerato parte essenziale di tutto il percorso educativo di crescita della persona. In secondo luogo l'impresa, l'ambiente produttivo, devono essere riconosciuti come il contesto più idoneo per lo sviluppo e l'elevazione delle professionalità. La certificazione formale, infine, deve interessare la reale verifica delle conoscenze, delle competenze e delle esperienze di un lavoratore a prescindere dai corsi frequentati che possono al più costituire mezzo e non prova per l'acquisizione di esse"* (p. 3).

La profonda trasformazione che investe il paradigma della formazione professionale è già anticipata nel "Libro Bianco sul futuro del modello sociale" del maggio del 2009 quando si afferma la centralità del lavoro come esperienza di apprendimento (e l'apprendistato come formula da incentivare) e la centralità dell'impresa come luogo di formazione (unitamente agli stage di tirocinio e orientamento). Le linee guida per la formazione del 2010 prevedono dunque che la formazione sia più tarata sui fabbisogni professionali dei settori e delle imprese e sulle concrete esigenze delle persone in funzione della loro occupabilità. Questo presuppone di potenziare ancora di più metodologie e percorsi di apprendimento "per competenze" in luogo di quelli "per discipline separate" con un'importante rivalutazione dell'istruzione-formazione tecnico-professionale e in generale dei contratti di apprendistato e dell'apprendimento nell'impresa.

Al di là di questa affermazione permane nel nostro paese un investimento debole nella formazione professionale da parte del mercato del lavoro. Dall'altra parte la progressiva diminuzione dei rendimenti dell'investimento dell'istruzione non sono compensati dall'incremento dei rendimenti della formazione professionale nello stimolare la competitività delle imprese (cfr. i dati apparsi sul Rapporto Isfol del 2009).

71. Il Ministro Sacconi ha presentato il "Rapporto della Commissione di indagine sulla formazione in Italia", presieduta dal professor Giuseppe De Rita, e le Linee-guida della nuova formazione da condividere con Parti Sociali e Regioni il 15 dicembre a Palazzo Chigi con i rappresentanti delle Regioni e le Parti sociali.

Non dimentichiamo inoltre che dalla capacità di risposta dei sistemi di istruzione, formazione e lavoro dipende anche la possibilità di far fronte all'urgenza di incrementare i tassi di attività, in particolare quelli riguardanti la partecipazione femminile, specie nel Mezzogiorno e l'integrazione nella società degli immigrati. I diversi segmenti dell'offerta formativa oggi esistente tendono, infatti, quasi sempre a ritagliarsi spazi in nicchie specifiche trascurando l'emergenza dei deficit generalizzati nel campo delle competenze di base e i target prioritari (per esempio i giovani adulti in situazione di deprivazione formativa, i lavoratori over 50, i lavoratori precari, gli immigrati).

Dalle più recenti rilevazioni OCSE⁷² sugli sviluppi dell'innovazione, della scienza, della tecnologia e della globalizzazione si evidenzia che nei Paesi OCSE, gli investimenti in Ricerca e Sviluppo (R&S) e in capitale di rischio sono tra i primi a subire tagli nei periodi di recessione. Questo dato assume maggiore rilevanza se riferito al nostro Paese dove il patrimonio complessivo in materia di capitale umano richiede indubbiamente di essere rafforzato, sia in termini qualitativi sia in termini quantitativi (soprattutto per la formazione continua).

È un dato nazionale, ma non solo, quello che indica come l'offerta di risorse qualificate sia cresciuta in modo consistente a livello sia di titoli di istruzione secondaria sia di laurea. Questa offerta crescente, anche sul piano della formazione professionale ha richiesto nel tempo di riorganizzare l'intera gamma dei diversi percorsi per l'acquisizione di competenze di giovani e adulti, e soprattutto di mettere in campo azioni di supporto e accompagnamento adeguate che vanno dall'analisi dei fabbisogni all'orientamento.

Il tema delle competenze e dei target a maggiore rischio di esclusione sociale sono tra i più centrali nelle questioni che intrecciano la formazione da un lato e l'orientamento dall'altro. A tal proposito si richiama la costituzione del "Quadro europeo delle qualifiche nella prospettiva di orientamento lungo tutto l'arco della vita" del 2008⁷³ che ha posto l'obiettivo di creare un "quadro di riferimento comune" per le competenze tra gli Stati membri attraverso lo sviluppo di:

- competenze di base per un efficace inserimento sociale e per facilitare il processo decisionale;
- competenze trasversali per imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare l'informazione, decidere e scegliere.

72. Si fa riferimento al Quadro di valutazione dell'OCSE sulla Scienza, Tecnologia e Industria per il 2009 intitolato "OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2009" e che compara le caratteristiche dei Paesi membri dell'OCSE e dei principali Paesi non membri e fornisce informazioni sulla crisi economica e su altre sfide globali.

73. Il 23 aprile 2008 il Parlamento europeo e il Consiglio dell'Unione europea hanno adottato la raccomandazione (pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale 2008/C 111/01 del 6/05/2008) sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (European Qualifications Framework - EQF).

Il modello che si sta prefigurando colloca la formazione all'interno di un percorso personalizzato, che parte da una diagnosi del fabbisogno dell'individuo, configura il percorso da seguire, articolandolo in varie e possibili offerte di opportunità di apprendimento, e prevede forme di validazione finale e di certificazione delle competenze acquisite.

Ed è proprio in questa direzione che si colloca l'*European Qualifications Framework* - EQF - che vuole includere tutte le qualificazioni esistenti in una prospettiva di apprendimento *lifelong e lifewide* (dall'istruzione e la formazione professionale all'istruzione superiore, dalla formazione iniziale alla formazione continua e all'educazione degli adulti, all'apprendimento formale a quello non formale e informale). Tale modello è strutturato su otto livelli di riferimento, dalle qualificazioni di base (Livello 1, corrispondente alle qualificazioni acquisite al termine della scolarità obbligatoria) a quelle più avanzate (Livello 8, corrispondente ai dottorati di ricerca o equivalenti).

Il raggiungimento di un sistema nazionale condiviso di definizione e riconoscimento delle qualifiche, di certificazione delle competenze e di crediti formativi, di trasparenza delle qualifiche, di individuazione di standard formativi condivisi consentirebbe infatti di rafforzare l'integrazione tra i diversi sistemi coinvolti anche al fine di supportare le politiche di mobilità. Dal momento in cui si realizza l'effettiva mobilità orizzontale e verticale nelle diverse filiere formative diventa sempre più corretto parlare di sistema integrato o sistema dell'*education*.

Sull'onda di queste indicazioni l'orientamento si colloca come possibile intervento di connessione tra i diversi sistemi e le iniziative del territorio e degli enti locali. In quest'ottica si pone la recente costituzione del "Forum nazionale per l'orientamento lungo tutto il corso della vita"⁷⁴ con l'obiettivo di assicurare l'efficace cooperazione e coordinamento tra i Soggetti responsabili a livello nazionale, regionale e locale dell'offerta in particolare dei servizi di orientamento scolastico, ma senza trascurare gli altri attori impegnati nella formazione e nelle politiche per il lavoro.

La F.P. come parte del sistema dell'*Education* ha elaborato infatti, in questi anni, esperienze, sperimentazioni, nuovi concetti e strumenti da mettere in condivisione e a disposizione degli altri segmenti istituzionali con l'obiettivo di offrire opportunità e soluzioni in risposta ai bisogni del cittadino-lavoratore.

Per quanto riguarda le sfide della formazione professionale occorre, tuttavia, fare una distinzione fra *formazione iniziale* che, rientrando nel *sistema dell'education*, deve tener conto delle riflessioni precedentemente svolte a proposito della scuola, e *formazione professionale*, intesa come sistema più ampio di agenzie poli-funzionali che, oltre alla *mission* specifica legata alla preparazione e qualificazione al e sul lavoro, eroga tutta una serie di servizi fra cui quelli orientativi. Nel corso degli ultimi anni, infatti, questo sistema si è impegnato per gestire attività

74. Istituito con il decreto dipartimentale del 26 ottobre 2009 n. 54.

di orientamento che altri soggetti non riescono a coprire in modo autonomo o per mancanza di risorse sufficienti o per mancanza di professionalità dedicate.

Infine, si vuole solo ricordare l'importanza di un sistema di accreditamento delle strutture formative capace di riconoscersi su standard minimi comuni a livello nazionale che eviti la frammentazione dell'offerta in sistemi esclusivamente regionali.

Questo quadro di eterogeneità regionale nell'ambito del sistema della formazione professionale si riverbera ovviamente anche sul piano dell'offerta orientativa che ogni agenzia, nel pieno della sua autonomia, offre. Nella definizione di quei dispositivi che permettono a ogni cittadino di poter godere del proprio diritto all'orientamento e alla formazione professionale e di far valere la propria qualifica sull'intero territorio nazionale va certamente menzionato il compito fondamentale svolto dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali per conferire intelligibilità a dispositivi pur così diversi e nello stesso tempo necessari per adeguarsi a situazioni regionali tanto differenziate. In particolare, il compito di realizzare gli snodi di sistema è quello che il Ministero si è assegnato, di concerto con le Regioni, le Province Autonome e le Parti sociali, attraverso la programmazione comunitaria 2007-2013 (Marincioni, 2008).

Il principio di sussidiarietà, infatti, al quale si ispira l'intera riforma del titolo V e che aumenta l'autonomia in capo alle amministrazioni locali, ha incentivato interventi di politica attiva mirati alle singole realtà regionali e/o provinciali, anche in ragione delle diverse caratteristiche dei mercati del lavoro locali. Questa riforma costituzionale ha aperto la strada a una serie di normative regionali che si stanno via via definendo.

Nel quadro delle sue competenze e peculiarità la formazione professionale:

- offre la possibilità di assolvere l'obbligo formativo;
- si inserisce in maniera integrata nei percorsi curricolari scolastici;
- eroga azioni necessarie all'assolvimento dell'obbligo formativo per apprendisti;
- è inserita nei progetti di formazione integrata superiore in collaborazione con le università e le scuole medie superiori;
- promuove e organizza attività di aggiornamento, specializzazione e riqualificazione per coloro che sono già inseriti nel lavoro o che vogliono reinserirsi con nuove competenze;
- organizza corsi per il raggiungimento di qualifiche e specializzazioni professionali anche per adulti; realizza specifici corsi per coloro che fanno parte delle categorie più deboli.

Il sistema di formazione professionale presenta al suo interno un'articolazione in 3 livelli: formazione professionale di base (comparto professionale post-obbligo), formazione professionale post-diploma e formazione degli adulti.

A loro volta, la formazione professionale di base e quella post-diploma prevedono la modalità della formazione professionale in alternanza, così come la formazione professionale degli adulti (in alcuni suoi segmenti) rientra nell'ambito della

cosiddetta formazione professionale continua e nella formazione professionale permanente.

L'introduzione dell'obbligo formativo, la riorganizzazione dell'apprendistato, l'introduzione di alcuni strumenti formativi come gli *IFTS* o la formazione individuale, sono solo alcune novità che hanno interessato il sistema dell'*education* dal punto di vista della formazione professionale; il tutto in un'ottica di sviluppo delle competenze non solo in fase di inserimento nel mercato del lavoro ma nel corso dell'intera vita professionale. La programmazione delle attività formative a livello nazionale ha dunque tenuto conto dell'evoluzione legislativa e del modificarsi del mondo del lavoro realizzando interventi in grado di dare una risposta efficace alle richieste del mercato del lavoro.

Come si evince anche nell'ultimo "Rapporto Isfol 2009" la formazione professionale ha cambiato volto in questi ultimi dieci anni anche sul piano organizzativo interno. Dall'impostazione tradizionale del vecchio Centro di formazione professionale (CFP), con una struttura direttore-docente esclusivamente impostata sull'erogazione della formazione, si è passati alla multifunzionalità delle attuali Agenzie, che alla formazione uniscono analisi dei fabbisogni, progettazione, orientamento, monitoraggio e valutazione. Ed è proprio questo cambiamento di ordine organizzativo, ma anche contenutistico e metodologico ad avere potenziato il legame con le azioni e i servizi di orientamento e di supporto all'inserimento lavorativo.

L'adozione della forma "agenziale" per il CFP ha portato in questo caso una trasformazione radicale nel modo di fare formazione e conseguentemente nell'assetto organizzativo. L'agenzia, attraverso tutte le proprie risorse (umane, informative, tecnologiche, esperienziali, economiche, ecc.) e i propri servizi (accoglienza, orientamento, formazione, accompagnamento al lavoro) contribuisce alla definizione e allo sviluppo del progetto di lavoro come parte del più ampio progetto di vita della persona, senza escludere quindi i rapporti con la complessa realtà culturale e sociale del territorio di riferimento. Tale contributo si esplica nell'offerta di opportunità formative caratterizzate dalla strategia da un lato del "*progetto formativo*" e dall'altro della "*personalizzazione*" degli interventi. Pur all'interno di una variegata gamma di modalità operative, diversi Enti/Organismi di Formazione Professionale mostrano di operare nella prospettiva strategica dell'"agenzia di servizi", e cioè includendo nella propria offerta (e valorizzandole) tutte quelle attività (considerate fino a qualche tempo fa in qualche modo periferiche e marginali) che nel nuovo contesto normativo costituiscono uno strumento per garantire ai singoli individui un intervento formativo efficace, completo e personalizzato. Per questo motivo, vengono previsti servizi diversificati, che hanno una funzione di supporto e di accompagnamento degli utenti nel loro percorso: tali servizi vengono identificati di norma con i termini di accoglienza, orientamento, accompagnamento al lavoro.

Di fatto il sistema della formazione professionale risulta strettamente imparentato con l'orientamento per ragioni storiche che mostrano come l'offerta orientati-

va, sia rivolta ai propri utenti “diretti” (coloro che, giovani o adulti, partecipano alle diverse tipologie di intervento previste dalla normativa) sia ad altri sistemi (la Scuola, l’Università, i Servizi per l’Impiego) su loro richiesta, sia molto ricca di esperienze, variegata, e in continua trasformazione. Tuttavia esistono alcune criticità legate a questo vincolo di parentela che possono essere qui brevemente richiamate:

- non è ancora completamente superata la ‘diffidenza’ tra i sistemi Scuola e Formazione Professionale. La collaborazione tra Scuola e Formazione Professionale non è del tutto esente da elementi di competizione, e per tale ragione può risultare difficile operare in modo integrato. Spesso la ‘competizione’ tra Scuola e Formazione Professionale per la ‘conquista’ dell’allievo non aiuta i ragazzi a costruire un progetto formativo efficace;
- esiste un elevato ‘turn over’ delle figure di riferimento, tanto nel contesto scolastico quanto in quello formativo che potrebbero assicurare stabilità agli interventi nel tempo;
- la formazione degli operatori e l’aggiornamento delle loro competenze orientative appare ancora discontinua e non è sempre in grado di garantire un livello di qualità della funzione non inferiore agli standard di servizio prefissati;
- la funzione di consulenza alla scelta e ai progetti professionali rappresenta ancora un’area critica sia perché alcuni centri di Formazione Professionale erogano attività consulenziale sia internamente al sistema sia presso i Centri per l’Impiego con professionalità però non sempre adeguate ad erogare questa tipologia di servizi, sia perché non è spesso chiaro quale sia la tipologia di azioni che possono rientrare nell’area consulenziale e quali siano i criteri per definire il servizio consulenziale come tale.

Per quanto riguarda i rapporti tra Formazione Professionale e Servizi per l’Impiego, data la recente attivazione di rapporti di collaborazione è avvertita tra gli addetti ai lavori la necessità di migliorare la messa a punto dei meccanismi organizzativi e burocratici per favorire la cooperazione fra i due sistemi, cercando di definire al meglio gli ambiti e i servizi presidiati dagli uni e dagli altri.

Il legame tra formazione, scuola e orientamento è ancora più stretto se si pensa al loro comune obiettivo di combattere la dispersione scolastica realizzando una prevenzione efficace e sostanziale. Tale obiettivo è però conseguibile solo attraverso l’interazione coordinata di più leve:

- la qualità dell’offerta formativa (intesa sia come diversità di tipologie qualitative nonché come adeguato livello dei processi di insegnamento e di apprendimento);
- la garanzia di un effettivo diritto allo studio e di effettive pari opportunità di accesso e di successo;
- la statuizione dell’obbligo formale di frequenza;
- la presenza di un’adeguata e coerente offerta di informazione e orientamento.

In assenza dell'agire di una o più di tali leve, le attività orientative, sia preventive che di rimotivazione durante la frequenza, possono risultare poco influenti rispetto alla permanenza nei percorsi scolastici e formativi. Se gli interventi preventivi non sono tempestivi ed efficaci, i casi di abbandono di percorso già avvenuto e le situazioni di perdurante lontananza da percorsi formativi dimostrano che il recupero può essere tentato solo con complesse azioni individuali e specifiche, caratterizzate dalla combinazione di un elevato impegno, anche economico, e dalla bassa probabilità di risultare efficaci.

I target della formazione professionale e dell'orientamento

Il Fondo Sociale Europeo individua una serie numerosa di destinatari delle azioni formative così riassumibili:

- Giovani in obbligo scolastico
- Adolescenti in obbligo formativo (15-18 anni)
- Giovani (<=25 anni) disoccupati o inoccupati da meno di 6 mesi
- Giovani (<=25 anni) disoccupati o inoccupati da più di 6 mesi
- Adulti (>25 anni) disoccupati o inoccupati da meno di 12 mesi
- Adulti (>25 anni) disoccupati o inoccupati da più di 12 mesi
- Studenti in obbligo formativo frequentanti gli anni di scuola secondaria superiore
- Portatori di handicap intellettuale
- Utenti psichiatrici
- Invalidi civili e del lavoro
- Detenuti
- Adulti extracomunitari
- Adolescenti e giovani a rischio
- Occupati
- Diplomatici e Laureati inoccupati

Ad ognuna di queste categorie sono riservate tipologie particolari di interventi formativi. Sotto il profilo dell'orientamento sono previsti:

- per i giovani in obbligo di istruzione (fino al compimento dei 16 anni):
 - Incontri informativi e percorsi orientativi di Educazione alla Scelta nelle scuole secondarie di I grado e nel biennio delle scuole secondarie di II grado
 - Seminari di informazione per genitori, insegnanti
 - Attività integrate tra scuola e la formazione professionale
 - Colloqui di consulenza per definire un percorso scolastico/formativo/professionale;
- per i giovani in obbligo formativo (fino al compimento di 18 anni):
 - Incontri informativi nelle scuole
 - Seminari di informazione con genitori, insegnanti
 - Colloqui di consulenza orientativa per definire o ri-definire il proprio percorso scolastico, formativo o professionale

- Stage in azienda
- Percorsi di ricerca attiva del lavoro;
- per i giovani in obbligo formativo che hanno abbandonato gli studi:
 - Colloqui di consulenza orientativa
 - Colloqui informativi sui principali contratti lavorativi
 - Rientro nel percorso scolastico
 - Stage in azienda
 - Presenza di un tutor
 - Accompagnamento all'inserimento lavorativo anche attraverso percorsi e tecniche di ricerca attiva del lavoro (compilazione CV, domande di lavoro, simulazioni di colloqui lavorativi).

La distinzione tra coloro che hanno o non hanno ancora compiuto 16 anni è riportata per evidenziare lo stato di obbligo di istruzione e la conseguente utilizzazione delle fonti di finanziamento nazionale ovvero delle risorse dell'Unione Europea. Similmente, il limite di età superiore - 21 anni - è posto per definire indicativamente un confine presunto, ma non vincolante, tra il bisogno orientativo legato alla formazione iniziale e le necessità di tipo occupazionale. In tale ottica, la risposta orientativa viene comunque delineata sulla base dell'incrocio tra l'età, la situazione formativa e i bisogni espressi e ogni utente viene seguito e indirizzato rispetto al suo bisogno prevalente.

Le macro-categorie sopra identificate possono essere sinteticamente scomposte nelle seguenti tipologie di situazioni individuali:

a allievi in obbligo d'istruzione a partire dalla seconda media - età < 16 anni:

- adolescenti frequentanti il biennio della scuola secondaria di primo grado o la formazione professionale e che intendono cambiare il percorso scelto trasferendo la frequenza in altra scuola o in altro corso di formazione professionale;
- adolescenti frequentanti il biennio della scuola secondaria di primo grado o la formazione professionale in modo discontinuo e a rischio di dispersione scolastica (situazioni di disagio, debito formativo, pluriripetenza, ecc);
- adolescenti frequentanti il biennio della scuola secondaria di primo grado o la formazione professionale a rischio di dispersione scolastica, in situazione di disagio personale/sociale/familiare e già in carico ai servizi del territorio (servizi sociali, ASL);

b adolescenti che hanno interrotto la frequenza - età < 16 anni:

- adolescenti che hanno abbandonato la scuola secondaria di primo grado evadendo l'obbligo scolastico;
- adolescenti senza la licenza media frequentanti il CTP e/o altri percorsi di recupero formativo;
- adolescenti in dispersione, con percorsi scolastici precedenti interrotti nella scuola secondaria di primo o secondo grado o nella formazione professionale non frequentanti alcun percorso;

- c** adolescenti e giovani che hanno interrotto la frequenza nei sistemi dell'istruzione, della formazione professionale e dell'apprendistato senza aver acquisito un titolo - età > 16 anni:
- adolescenti senza licenza media e senza proscioglimento dall'obbligo;
 - adolescenti e giovani che hanno interrotto la scuola secondaria di secondo grado o la formazione professionale senza avere conseguito una qualifica o un diploma;
- d** giovani che hanno terminato la frequenza nei sistemi dell'istruzione, della formazione professionale dopo il conseguimento di un titolo - età > 16 anni < 21 anni:
- adolescenti con qualifica, non in ricerca attiva del lavoro, che intendono proseguire in ulteriori percorsi formativi;
 - diplomati, non in ricerca attiva del lavoro, che intendono proseguire in ulteriori percorsi formativi;
 - qualificati e diplomati inoccupati che ricercano esperienze lavorative a contenuto formativo o attività lavorative temporanee;
 - studenti maggiorenni frequentanti le scuole serali superiori;
- e** studenti frequentanti gli ultimi anni della scuola secondaria di secondo grado o della formazione professionale - età > 16 anni:
- studenti frequentanti la classe 3° dell'istruzione professionale o della formazione professionale che necessitano di informazione e orientamento per conseguire titoli successivi alla qualificazione.

Accedono a interventi orientativi tutti gli altri utenti della formazione professionale che sono: giovani e adulti in cerca di occupazione, disoccupati/e di lunga durata, soggetti in mobilità o cassa integrazione (straordinaria o ordinaria), donne fuoriuscite dal mondo del lavoro e in cerca di un nuovo impiego, soggetti con handicap fisico, soggetti con handicap psichico, soggetti con disagio sociale di tipo occupazionale, soggetti con dispersione/abbandono scolastico, immigrati/e, detenuti/e, ex tossicodipendenti, lavoratori che necessitano di riqualificazione o aggiornamento professionale, ecc.

2.6.1 Tipologie di azioni orientative realizzate nell'ambito del sistema della Formazione Professionale

Il sistema della formazione professionale articola in modo diversificato la propria offerta di servizi orientativi a seconda che le risposte siano rivolte agli utenti diretti del proprio sistema ovvero a clienti di altre strutture (ad esempio, scuola o centri per l'impiego) per conto delle quali il sistema della formazione gestisce parte dell'attività.

Tra le attività erogate dalle agenzie formative ritroviamo quelle di seguito elencate:

- informazione (ad esempio in consultazione/auto-consultazione, sportello, bacheche, saloni dell'orientamento, job meeting, ecc.)
- accoglienza/analisi della domanda

2.6 Formazione professionale e orientamento in Italia: inquadramento generale ed elementi di specificità

- counselling (consulenza orientativa)
- bilancio di competenze
- percorsi/laboratori di orientamento alla scelta
- percorsi/laboratori per il recupero della dispersione scolastica (“obbligo formativo” o “diritto/dovere”)
- tirocini formativi e di orientamento
- stage aziendali
- laboratori sulle tecniche di ricerca attiva del lavoro
- accompagnamento all’inserimento e reinserimento lavorativo (ad esempio attività di tutoring, attività di integrazione per soggetti disabili o con disagio sociale, ecc.)
- outplacement/ricollocaemento (anche senza autorizzazione ministeriale)
- attivazione/raccordo con la rete locale a cura del servizio/struttura di orientamento.

Tutte queste azioni possono essere ricondotte alla ripartizione di seguito presentata.

MACROAREE	AZIONI
Informazione orientativa	<ul style="list-style-type: none"> • Accoglienza/filtro dell’utente presso la struttura/il servizio • Erogazione di informazioni attraverso attività di sportello • Laboratori di ricerca attiva del lavoro: tecniche di ricerca, mercato locale del lavoro, contratti, ecc. • Gestione di uno spazio dedicato all’“autoconsultazione” delle fonti informative da parte dell’utenza • Attività informativa e di sensibilizzazione sulle opportunità scolastico/formative (in forma seminariale e/o di sportello)
	Colloquio intervista
	Seminari e/o incontri
Tutorato e accompagnamento	Percorsi integrati
	<ul style="list-style-type: none"> • Analisi delle caratteristiche in ingresso nel percorso formativo • Tutorato individuale e/o in gruppo durante il percorso formativo • Colloqui individuali finalizzati a prevenire l’insuccesso formativo • Organizzazione e gestione di tirocini • Sostegno alla ricerca del lavoro attraverso: colloqui individuali, “job club”, ecc. • Sostegno all’inserimento nel lavoro rivolto in particolare a disabili e fasce deboli • Colloqui di monitoraggio della condizione di disoccupazione (D.L. 181/00 e successivo D.L. 297/02) • Tutorato individuale durante il percorso formativo
	Stage internazionali
	Laboratori orientativi

segue

MACROAREE	AZIONI
Consulenza orientativa	Colloqui orientativi
	Bilancio di competenze individuale
	Bilancio di competenze di gruppo

La progettazione ed erogazione dei servizi orientativi avvengono, da parte degli Enti/Organismi di Formazione Professionale, nell'ambito di conformazioni organizzative abbastanza diversificate: in alcuni casi si tratta dell'esito di una riprogettazione organizzativa complessiva che l'Ente/Organismo di Formazione Professionale ha attuato intenzionalmente; in altri casi invece l'assetto organizzativo è il frutto di progressivi adattamenti e aggiustamenti, che si sono resi necessari nel corso del tempo per adeguarsi a modifiche normative e/o istituzionali, e in virtù delle tensioni innovative che queste hanno prodotto. Tali modificazioni si sono andate via via realizzando per consentire alla struttura di aprirsi al mondo del lavoro, al territorio, alla domanda attuale e potenziale. Anche il rapporto tra formatore e utente viene progressivamente rimodellato e sempre più spesso si tende a considerare come centro dell'intervento formativo non tanto l'attività di insegnamento e le singole discipline, ma il partecipante, giovane o adulto che sia, nella sua specificità ed individualità.

Seguendo la ripartizione delle azioni orientative precedentemente proposta e pensando ai diversi destinatari ai quali possono essere rivolte è possibile riconoscere all'orientamento tre funzioni principali:

- funzione orientativa di base;
- funzione di accompagnamento;
- funzione di consulenza alla scelta.

La *funzione "orientativa di base"* comprende una serie di azioni orientative "aspecifiche" connesse allo sviluppo del soggetto e variamente collocate nel percorso formativo (moduli di accoglienza; moduli sulle competenze di base e trasversali): sembra trattarsi in assoluto della funzione più "diffusa" nei sottosistemi Formazione Professionale, Scuola e Servizi per l'Impiego.

La *funzione di accompagnamento* comprende le diverse azioni di accompagnamento dei percorsi formativi e scolastici, e soprattutto di sostegno e inserimento lavorativo.

La *funzione consulenziale* comprende le attività orientative (spesso realizzate in forma individuale) a supporto della definizione di un progetto formativo o professionale, o di vera riprogettazione lavorativa. Essa è altresì presente nei sistemi Formazione Professionale, Scuola e Servizi per l'Impiego.

In alcuni casi ha luogo un investimento finanziario autonomo realizzato dagli stessi Enti/organismi di Formazione Professionale (a volte anche a prescindere dalla possibilità di reperire specifici finanziamenti pubblici) relativamente ad alcuni interventi/servizi orientativi. In particolare:

- a** fra le azioni ricomprese nella funzione orientativa di base risultano rientrare ad esempio: la produzione di opuscoli e di materiale orientativo distribuito nelle scuole e nei Centri per l'Impiego; i seminari informativi; le visite guidate e le testimonianze che vengono realizzate presso le scuole; i percorsi (che hanno in certi casi anche una durata di 120 ore) realizzati nell'ultimo anno delle scuole;
- b** fra le azioni ricomprese nella funzione di accompagnamento devono essere incluse azioni quali ad esempio: i colloqui di "ri-motivazione" e di "ri-orientamento";
- c** fra le azioni ricomprese nella funzione consulenziale vanno inserite oltre alle azioni già identificate, attività quali l'apertura (su richiesta) di uno "sportello informativo e di counselling individuale" (integrato anche da momenti di gruppo) realizzato presso le scuole superiori e rivolto a docenti, studenti e genitori. Le azioni che la Formazione Professionale eroga per il sistema universitario su richiesta dello stesso (in particolare, nell'ambito di bandi promossi dalle Aziende per il Diritto allo Studio Universitario) sono complessivamente ancora poco diffuse, anche se in via di consolidamento. Si tratta in prevalenza della progettazione ed organizzazione di attività di tirocinio orientativo rivolto a laureandi e laureati (sia in Italia che all'estero), e forse in prospettiva (cfr. la riforma D.L. 509/99) anche agli stessi studenti ad integrazione del "curricolo" ordinario; in tali ambiti intervengono alcuni Enti/Organismi di Formazione Professionale che hanno sviluppato in questi anni una particolare esperienza al riguardo.

Nel complesso, si può affermare che la presenza e l'articolazione delle azioni attinenti le diverse funzioni sono fortemente influenzate dalla tipologia formativa a cui le azioni si riferiscono (iniziale, superiore, continua, apprendistato), ma variano in modo consistente anche in relazione al sistema nel quale esse vengono erogate (Scuola, Università, Formazione Professionale o Servizi per l'Impiego) e ai destinatari cui sono rivolte.

In particolare, al rapporto tra istituzioni scolastiche e agenzie formative vanno attribuiti i seguenti compiti/funzioni:

- intercettare, segnalare e eventualmente trattare congiuntamente i casi di allievi in condizioni di evasione, disagio, disorientamento rispetto alla scelta, rischio di non ammissione all'esame, mancata scelta, insuccesso;
- valutare le esigenze di orientamento;
- partecipare alla predisposizione e alla diffusione dei materiali orientativi per gli allievi, per le loro famiglie, per gli altri insegnanti o, comunque, garantire che le guide orientative raggiungano tutte le famiglie in modo che queste dispongano delle informazioni basilari e validate sui percorsi successivi;
- partecipare alle eventuali reti e alle comunità di orientamento composte con le altre scuole su dimensione locale/di ambito o provinciale per realizzare azioni autonomamente progettate e declinate rispetto al contesto locale.

Gli esempi di azioni più ricorrenti nell'ambito di un'agenzia formativa fanno riferimento a:

- attività informative (sul proprio sistema, ma anche sui percorsi della scuola secondaria, sulle facoltà universitarie, ecc.),
- moduli formativi sullo sviluppo delle competenze trasversali;
- progetti di socializzazione al lavoro (per esempio, progetti integrati per il passaggio al canale dell'istruzione oppure di accompagnamento alle esperienze di stage);
- interventi di preparazione alle transizioni lavorative (per esempio, moduli di sostegno all'inserimento lavorativo per diplomandi).

Come si evince dall'esperienza le azioni orientative che vengono offerte nell'ambito del sistema formativo si collocano a tre livelli:

- 1 a livello delle persone destinatarie finali, tese a favorire scelte individuali consapevoli e informate;
- 2 a livello delle famiglie e degli insegnanti delle istituzioni scolastiche e formative (destinatari funzionali agli obiettivi per il loro ruolo indiretto e intermedio esercitato rispetto ai destinatari finali) per prevenire e combattere i fenomeni di dispersione scolastica;
- 3 a livello di sistema finalizzate all'integrazione tra le politiche dell'istruzione, della formazione e del lavoro attuate dai diversi soggetti competenti.

Più precisamente, le azioni orientative definibili di sistema sono finalizzate a:

- 1 supportare la costituzione e il rafforzamento, laddove già esistente, del sistema pubblico territoriale integrato di orientamento razionalizzando e collegando gli interventi e le risorse già destinate dai soggetti competenti in modo da aumentarne il valore e l'efficacia;
- 2 far cogliere le opportunità e i finanziamenti volti alla prevenzione dell'abbandono e dell'insuccesso che agiscono sulla leva della qualità e della personalizzazione dell'offerta formativa (BIP, progetti IPS, progetti per gli stranieri e per il disagio, ecc.) tentando di intrecciare linee di intervento complementari e di far convergere risorse e impegno dei diversi docenti in modo coordinato rispetto agli obiettivi generali;
- 3 sensibilizzare le istituzioni, le famiglie e tutti i soggetti che influenzano e condizionano, direttamente o indirettamente, il comportamento degli adolescenti e dei giovani sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione e sull'importanza delle scelte consapevoli e del valore dell'istruzione e dell'apprendimento;
- 4 informare in modo capillare, aggiornato e chiaro tutti i destinatari sulla pluralità dell'offerta formativa secondaria e terziaria e sulle modalità e opportunità di accesso per mezzo del web e delle guide pubblicate e distribuite agli allievi in debito anticipo rispetto alle scadenze di iscrizione (scuole secondarie di secondo grado, serali, università, formazione continua, ecc.);

- 5 predisporre fonti e materiali informativi, per quanto utile e possibile, unitari in modo da ridurre al minimo la circolazione di notizie non validate e le asimmetrie informative, soprattutto per quanto concerne la legislazione e la normativa;
- 6 monitorare con appropriate indagini e elaborazioni il sistema di istruzione e formazione locale, i fabbisogni orientativi e l'andamento dei parametri di cui in premessa, rispetto ai quali sarà redatto un piano di miglioramento.

2.6.2 Tipologia dei ruoli professionali coinvolti nelle azioni orientative

In questo paragrafo viene sinteticamente delineata la tipologia dei ruoli professionali 'dedicati' alle attività di orientamento nell'ambito degli Enti/Organismi di Formazione Professionale per come si conosce la realtà nazionale. Anzitutto va ricordato come siano stati realizzati notevoli investimenti (anche con risorse finanziarie degli stessi Enti) nella formazione e riqualificazione professionale degli operatori interni. In particolare, in relazione alle attività di consulenza, è avvertita l'esigenza di dotarsi di standard relativi all'orientamento (sia standard di struttura, sia standard di servizi) che definiscano con chiarezza la qualità da un lato delle figure professionali e dall'altro delle competenze necessarie per un intervento efficace, e ciò sia nel caso di operatori interni alle strutture sia di operatori esterni.

La consulenza orientativa costituisce l'ambito nel quale gli Enti di Formazione Professionale, prevalentemente, si approvvigionano all'esterno. La consulenza orientativa costituisce la dimensione che maggiormente appare connessa ad aspetti del rapporto operatore-utente di particolare 'delicatezza', e che richiede il possesso di competenze specialistiche. Tale caratterizzazione induce la maggior parte degli organismi formativi a reperire soprattutto all'esterno le risorse professionali necessarie. A volte questa tendenza sembra costituire il risultato di una opzione strategica: l'ambito della consulenza è anche un ambito particolarmente variabile dal punto di vista della dimensione di business e più di ogni altro intervento orientativo risente delle evoluzioni del mercato. Si tratta in genere di un'area di intervento 'a progetto' che, come si afferma, viene prevista su 'richiesta' o del singolo utente o del soggetto istituzionale (Scuola, CPI, ecc.) per il quale deve essere realizzato l'intervento.

Per ciò che riguarda la funzione di accompagnamento-tutorato, essendo storicamente più connaturata al modo consolidato di fare formazione essa si è andata sviluppando insieme alle evoluzioni che, in questi anni, hanno toccato un po' tutte le strutture formative.

Nell'ambito del rapporto tra risorse professionali interne ed esterne, la logica del team che, secondo quanto si va delineando, guiderà sempre di più in futuro l'ambito delle attività di orientamento e accompagnamento, ha portato le risorse interne agli organismi di formazione a operare sempre più come "coordinatori di expertise" e sempre meno come "tecnici specialisti".

Questo anche in virtù delle logiche dell'accreditamento delle sedi formative che può costituire una reale opportunità solo se viene strutturato su precisi requisiti e se viene realizzato in modo rigoroso. Il processo di accreditamento deve infatti poter produrre una 'selezione' degli organismi che intervengono in questo campo, e deve anche consentire di escludere coloro che non sono in possesso dei requisiti di qualità richiesti. I servizi specialistici non possono essere erogati da personale non sufficientemente preparato o non sufficientemente competente. In questa prospettiva, occorre individuare tra gli indicatori non solo quelli che regolano l'"accesso ai bandi", quelli cioè volti a verificare il possesso dei requisiti minimi necessari per accedere alle risorse finanziarie, ma anche quelli che valutano la "capacità di erogazione del servizio".

La 'misura' della capacità di erogazione di un servizio orientativo deve essere correlata alla possibilità di essere, o continuare ad essere, accreditati. Senza un sistema di accreditamento, a monte, il rischio è che la valutazione ex ante (che verifica solamente la finalità intrinseca del progetto presentato, giunga di fatto a porre Enti/Organismi di Formazione Professionale, esperti e 'neofiti', sullo stesso piano. Occorrerebbe separare l'accreditamento volto a verificare il possesso dei requisiti necessari per accedere alle risorse finanziarie (accesso ai bandi, ecc.) da quello finalizzato a valutare il possesso dei requisiti di qualità richiesti per l'erogazione del servizio.

Definire gli standard è fondamentale perché porta ad una valutazione precisa di che cosa ci si aspetta in termini di erogazione dei diversi servizi (contribuendo così ad una maggiore chiarezza di quali sono gli obiettivi delle diverse azioni).

2.6.3 Enti censiti relativi all'ambito della Formazione professionale

L'universo potenziale individuato per il censimento comprende 7.242 soggetti di indagine per il sistema della formazione professionale. La complessità ed eterogeneità di questo sistema a livello territoriale, determinata anche dai diversi sistemi di accreditamento regionali degli enti di formazione, ha richiesto un'attenzione particolare in quanto soltanto al termine delle tre annualità potranno essere censite tutte le diverse tipologie organizzative di enti e centri di formazione che erogano azioni di orientamento. In questa prima annualità l'équipe di ricerca Isfol ha provveduto al coinvolgimento diretto delle Regioni e Province autonome per l'identificazione di un primo potenziale universo di strutture che tuttavia andrà arricchito e completato nel corso dei prossimi mesi.

Il totale dei Centri di formazione professionale censiti (tabella 19), nell'annualità 2009, risulta pari a 1.902 unità, questo dato corrisponde complessivamente al 26% di quelli afferenti l'universo potenziale. La distribuzione dei centri censiti nelle diverse Regioni presenta un andamento bimodale, con alcune realtà dove l'indagine è riuscita a raggiungere percentuali di molto superiori al 50% - Basilicata, Calabria, Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Liguria, Molise, Sardegna, Valle d'Aosta e Veneto - ed altre dove invece la percentuale di enti raggiunti si colloca su valori intorno al 15% - Abruzzo, Campania, Lazio, Lombardia e Sicilia

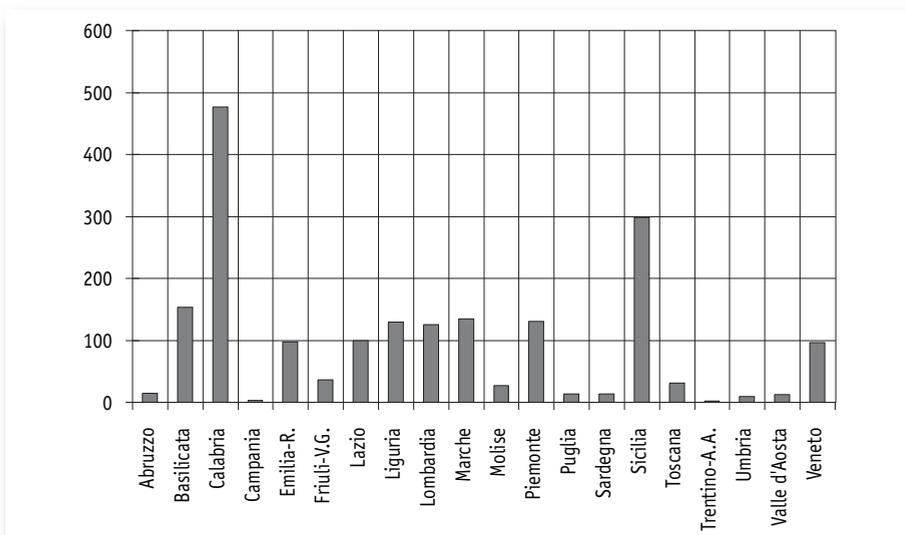
2.6 Formazione professionale e orientamento in Italia: inquadramento generale ed elementi di specificità

(cfr. tabelle 7 e 9). In un solo caso - per la Valle d'Aosta - il numero di Centri censiti supera il numero di quelli indicati nell'universo (12 vs. 9): tale dato è attribuibile alla numerosità di centri e istituti di recente nascita, spesso di natura privata, di cui non è stato possibile reperire informazioni se non a valle dell'indagine stessa. Nel grafico 12 si riporta la distribuzione dei enti/centri di formazione professionale censiti a livello regionale.

Tabella 19
Enti censiti - Composizione "Sistema Formazione professionale"

Tipologia	Numerosità
Enti/centri di formazione professionale	1.902
Totale	1.902

Grafico 12
Enti censiti - distribuzione regionale "Sistema Formazione professionale"



2.7 CENTRI DI ORIENTAMENTO E SERVIZI PER IL LAVORO IN ITALIA: INQUADRAMENTO GENERALE ED ELEMENTI DI SPECIFICITÀ

Il processo di integrazione dell'orientamento nei servizi per il lavoro coincide con il delinearsi di uno scenario socio-economico attraversato da crescente incertezza, che ha accompagnato nei decenni di fine-inizio secolo l'evoluzione delle pratiche e dei servizi connessi con le transizioni formative e lavorative, fino ad arrivare alla situazione di crisi strutturale degli anni che stiamo vivendo. Tale incertezza riguarda in particolare:

- il posto di lavoro, a causa principalmente della diffusione di logiche organizzative flessibili;
- i contenuti del lavoro, dati dall'evoluzione delle tecnologie (in particolare la microinformatica) e dalla trasformazione dei processi produttivi;
- il contesto socio-lavorativo, a seguito di una mobilità anche geografica;
- infine, lo stesso futuro post-lavorativo, per effetto delle dinamiche pensionistiche.

Oggi, alla luce della nuova configurazione assunta dai servizi per il lavoro a seguito dei recenti processi di trasformazione, l'orientamento appare sempre di più una funzione/servizio senza cui tale sistema non è in grado di perseguire la *mission ad* esso assegnata dagli indirizzi europei, nazionali e locali (favorire l'occupabilità, ma anche l'occupazione). A determinare la centralità dell'orientamento in questo contesto/sistema concorrono in modo fondamentale sia i problemi legati agli aspetti quantitativi del lavoro (c'è meno occupazione generica da allocare in una logica di equità distributiva, come accadeva negli anni antecedenti alla crisi) e quelli, soprattutto, legati agli aspetti qualitativi del lavoro (l'incrocio non è più così 'automatico', e occorre sapere più cose sia sul lavoro che sull'individuo, se si intende favorire un *matching* soddisfacente ed efficace; il *matching* deve essere costruito e sempre più spesso costituisce il risultato di percorsi anche autoprogettati, nei quali la capacità del singolo - ma anche della stessa 'domanda' - di orientarsi/riorientarsi è essenziale per il risultato).

Ci preme perciò richiamare qui, seppur in modo sintetico, i cosiddetti 'scenari dell'orientamento', ovvero quei fondamentali elementi e quelle determinanti condizioni di contesto che hanno assunto un ruolo decisivo nel processo di integrazione di alcuni importanti servizi e attività di orientamento nel sistema dei servizi per il lavoro. La breve ricostruzione che segue tiene conto in particolare degli esiti del primo Forum di Genova sull'orientamento (riportati nella cosiddetta *Carta di Genova*, novembre 2001) e dei diversi contributi di analisi sulla natura e le caratteristiche dei cambiamenti in atto prodotti nel nostro Paese a partire da quell'evento, in particolare quelli curati da M. L. Pombeni, e dalla intensa e differenziata attività di studio, ricerca ed elaborazione promossa dall'Isfol in questo ambito. Indichiamo di seguito per punti i principali tra questi elementi/condizioni di contesto:

- la ‘tumultuosa’ ed accelerata evoluzione della ‘domanda’ di orientamento (sociale, istituzionale, individuale, ecc.): non solo *lifelong & lifewide learning*, ma anche *lifelong & lifewide guidance*;
- la consistente differenziazione e l’articolazione/segmentazione degli utenti dei servizi, dei luoghi e dei tempi di erogazione, delle azioni in cui i servizi si concretizzano, dei soggetti dell’erogazione (non solo si apprende lungo tutto l’arco della vita ed in qualsiasi contesto della propria esistenza, ma ci si orienta anche in qualsiasi fase di vita e contesto);
- il carattere ‘di massa’ assunto dalla nuova domanda (individuale, ma anche sociale ed istituzionale) di orientamento: esperienza che, come vedremo, pone problemi ‘inediti’ alle istituzioni, alle strutture, agli operatori (ed una di queste domande è, appunto, quella di una diversa e migliore ‘organizzazione’);
- la definizione di nuovi ‘standard’ di servizi e di azioni (sia come ‘domanda’ degli utenti, sia come progettazione intenzionale delle istituzioni e degli organismi/strutture di erogazione);
- la progressiva distinzione tra interventi ad ‘alta specificità orientativa’ (interventi la cui finalità specifica e distintiva consiste nel supportare la ridefinizione del sé e la definizione di un progetto da parte dell’individuo) e a ‘bassa specificità orientativa’ (interventi la cui finalità specifica e distintiva è ‘altra’ rispetto all’orientamento -ad esempio, gli interventi finalizzati alla ricerca di una occupazione- ma che producono comunque un ‘effetto orientativo’ nelle persone);
- la nuova configurazione dell’offerta di servizi/azioni, che sono sempre più spesso ‘pacchetti di servizi’ dal punto di vista dell’erogatore; e che, dal punto di vista del fruitore-utente, vengono percepiti come ‘percorsi’. Si pensi ad esempio al ‘pacchetto’ costituito da azioni quali un bilancio di competenze, un laboratorio sulle tecniche di ricerca attiva del lavoro, un corso breve di formazione professionale, e un tirocinio, non necessariamente in questa sequenza;
- le nuove funzioni ‘emergenti’ nella galassia dei servizi orientativi in via di ridefinizione (si pensi in particolare alla funzione di ‘tutorato-accompagnamento’, per le molteplici transizioni formative e lavorative ed alla riflessione e alle tante esperienze concrete che a essa si riferiscono, non solo nei servizi per l’impiego);
- l’esigenza crescente di qualificazione dell’offerta, che si esprime sia nella crescente domanda di standardizzazione dei servizi (individuare le azioni e i servizi ‘riconoscibili’ e definire i relativi standard di qualità), sia nella crescente esigenza di accreditamento dei soggetti di erogazione dei servizi di orientamento e di definizione delle funzioni e delle figure professionali che operano in tale ambito (questione ancora più accentuata dalla tendenza alla esternalizzazione dei servizi da parte delle strutture pubbliche di governo dei sistemi locali di servizi per l’impiego);
- l’eterogeneità di linguaggi, approcci e pratiche locali, che caratterizza nel nostro Paese la situazione dell’orientamento e dei servizi per l’impiego (ed

anche della formazione professionale), e che costituisce nello stesso tempo una risorsa ed un vincolo.

2.7 Centri di orientamento e servizi per il lavoro in Italia: inquadramento generale ed elementi di specificità

Tutto ciò ha portato a una crescente esigenza di integrazione tra orientamento e servizi per il lavoro, nell'ambito di una dimensione ormai 'di massa' degli interventi, che costituisce nello stesso tempo una necessità (la domanda sociale è reale), un'opportunità (i servizi per il lavoro possono offrire una gamma di servizi più ampia e più efficace; l'orientamento può 'affrancarsi' da una immagine tradizionale di attività rivolta essenzialmente ai giovani, particolarmente in ambito scolastico), e un rischio (se tutto diventa 'orientamento', il successo 'di massa' si potrebbe pagare al prezzo di una perdita di identità dell'orientamento stesso, che a questo punto diventerebbe una sorta di etichetta 'pigliatutto' per azioni assolutamente eterogenee ed anche non specifiche).

Eppure l'avvenuto ampliamento, in questi anni, della gamma di offerta di azioni orientative da parte dei CPI (il 'portafoglio' dei servizi a carattere orientativo, e cioè l'insieme delle azioni e dei servizi, ad alta e a bassa specificità, che in misura maggiore o minore svolgono una azione 'orientativa') ha costituito una risposta appropriata all'impetuoso sviluppo della domanda da parte dei CPI nel nostro Paese. L'evoluzione delineata sopra ha avuto luogo mentre, come noto (a partire 'convenzionalmente' dal d.lgs. 469/97, ma con significative 'anticipazioni' al riguardo), il sistema dei servizi per l'impiego veniva contestualmente sottoposto a cambiamenti di grande portata (*mission*, assetto istituzionale, target, servizi e procedure, norme, risorse, ecc.).

Lo stesso tipo di cambiamento sostanziale, con un andamento temporale analogo, ha riguardato alcune dimensioni essenziali dell'istruzione e della formazione professionale (dalla legge 196/97 con i suoi decreti e regolamenti di attuazione, fino alla legge 53/2003 ed ai più recenti provvedimenti; ma poi la filiera IFTS, i CTP, i Fondi Interprofessionali per la Formazione continua; ecc.).

Ripercorriamo brevemente alcuni passaggi e punti salienti di tale evoluzione legislativo-normativa.

Con la Legge n. 59 del 1997, meglio nota come legge Bassanini, si avvia il decentramento funzionale e strutturale in materia di mercato del lavoro ed il trasferimento a livello territoriale di tutte le politiche del lavoro, per renderle più efficienti e maggiormente corrispondenti alle esigenze e alle specificità locali.

Il Decreto Legislativo 469/1997 e la Legge Regionale di attuazione 25/98 affidano alle Regioni ed agli enti locali funzioni e compiti in materia di collocamento e politiche attive del lavoro. In particolare spetta, nella maggior parte dei casi, alle Amministrazioni Provinciali l'organizzazione e la gestione dei servizi per l'impiego, garantendone l'integrazione con le funzioni già esercitate in materia di orientamento, formazione professionale e istruzione.

L'allora Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, nell'ambito del ruolo generale di indirizzo, promozione e coordinamento previsto dall'art. 1 del D.L. 469/97, ha accompagnato il processo di decentramento amministrativo con

azioni integrate, dirette alla riqualificazione del sistema dei Servizi per l'Impiego e alla completa realizzazione di un'efficace rete di strutture di sostegno all'inserimento lavorativo.

Nell'ambito di queste finalità, l'obiettivo programmatico prioritario si è concretizzato nella definizione delle funzioni fondamentali. A tale scopo, la direzione Generale per l'Impiego, dopo un confronto con gli Enti coinvolti dal processo di riforma e le parti sociali, ha predisposto un documento sugli "Standard minimi di funzionamento dei servizi pubblici per l'impiego" che il 16 dicembre 1999 ha acquisito l'assenso della conferenza Stato-Regioni ed Autonomie locali sotto forma di Accordo.

Nel documento sono individuate le funzioni che devono essere considerate irrinunciabili nei centri per l'impiego: accoglienza ed informazione orientativa; gestione procedure amministrative; orientamento e consulenza; promozione di segmenti del mercato del lavoro e sostegno alle "fasce deboli"; incontro domanda/offerta.

Dall'analisi del documento appare evidente come l'orientamento assuma un'importanza cruciale, sia all'interno delle funzioni che esplicitamente ad esso si richiamano ("accoglienza e informazione orientativa" e "orientamento e consulenza"), sia all'interno di funzioni che, pur avendo finalità più ampie ("promozione di segmenti del mercato e sostegno delle fasce deboli", "Incontro domanda/offerta"), presuppongono l'attivazione e il raccordo con servizi e attività di orientamento, interne ed esterne ai Centri per l'Impiego, per il raggiungimento degli obiettivi che si prefiggono.

Limitando l'analisi alle funzioni che fanno espressamente riferimento all'orientamento, queste vengono così declinate:

- *Accoglienza ed informazione orientativa.* Si tratta di effettuare un primo vaglio della domanda e del bisogno del cliente (lavoratore /impresa), fornire una prima informazione di carattere generale, indirizzare la persona verso uno o più servizi specifici. Le azioni che fanno riferimento a questa funzione sono: fornitura di servizi strutturati di informazione e autoinformazione; raccolta di dati anagrafici e verifica della posizione amministrativa; identificazione delle esigenze dell'utente; rinvio dell'utente verso le altre funzioni.
- *Orientamento e consulenza.* Si tratta in questo caso di effettuare attività di natura consulenziale sia alle persone, per un loro orientamento consapevole verso i percorsi di formazione e di inserimento al lavoro, sia alle aziende. Le azioni che fanno riferimento a questa funzione sono: colloqui individuali di orientamento; orientamento sia formativo che finalizzato all'inserimento al lavoro; individuazione di aspettative, preferenze, fabbisogni degli utenti; individuazione e proposta di una strategia di inserimento; preselezione degli utenti verso le opportunità che le politiche, le misure ed i progetti per il lavoro possono offrire e promozione tirocini formativi e di orientamento al lavoro; identificazione di capacità, attitudini, professionalità e competenze dell'utente; servizi mirati di orientamento per disabili e categorie svantaggiate.

- Al fine di dare completa attuazione all'Accordo, il Ministero del Lavoro ha successivamente emanato delle "Linee guida" che precisano l'insieme di funzioni e obiettivi dei servizi all'impiego, definendo le azioni da avviare per il raggiungimento di un sistema efficiente degli stessi. Sulla base di tali linee è stato inoltre realizzato un "Masterplan sui servizi all'impiego", nella prospettiva di concordare obiettivi quantitativi e standard qualitativi di funzionamento condivisi, fissando in precise fasi temporali il raggiungimento di un'efficienza misurabile in effetti oggettivamente apprezzabili.

Una prima bozza di questo Masterplan, che potremmo definire 'fondativo', è stata discussa con le Amministrazioni regionali l'11 luglio 2000. In una successiva riunione, tenutasi nell'ottobre 2000, è stata approvata un'articolazione del Masterplan in tre schemi di riferimento, integrati da una lista-base di indicatori finalizzati a una lettura qualitativa e quantitativa dell'avanzamento dei sistemi. L'articolazione approvata è stata la seguente: masterplan per funzioni; masterplan per target; masterplan per strutture/organizzazione.

Considerando in particolare gli aspetti che riguardano l'orientamento, può essere utile sottolineare i seguenti punti.

- Nel masterplan per *funzioni* vengono definite delle modalità di base e delle modalità avanzate di servizio che, in tempi diversi, devono essere garantite rispetto a obiettivi e livello di operatività di ciascuna funzione. Le modalità di base che devono essere garantite entro il 2002 sono: smistamento utenti, liste d'attesa (per quanto riguarda l'*accoglienza*); intervista e attività informativa standard (per quanto riguarda l'*orientamento*). Nelle modalità avanzate di servizio, da assicurare tra il 2002 e il 2006, sono invece previsti: presentazione servizi, smistamento utenti, prenotazioni (per quanto riguarda l'*accoglienza*); colloquio, sostegno elaborazione curriculum, elaborazione congiunta percorso di inserimento, azioni di accompagnamento (per quanto riguarda l'*orientamento*).
- Nel masterplan per *target* viene esplicitato che devono essere garantiti colloqui e/o contatti con: disoccupati e inoccupati ex. D.lgs181/2000; disabili ex-elenco 68/99; datori di lavoro soggetti ad obbligo ex L.68/99; giovani che non hanno adempiuto al nuovo obbligo formativo. Le modalità di base prevedono che entro il 2002 siano assicurati almeno gli adempimenti di legge mentre tra le modalità avanzate di servizio (da assicurare entro il 2006) sono previsti servizi differenziati e mirati e azioni integrate con servizi/organismi con competenze specifiche. È interessante in questo caso sottolineare, sempre nell'ottica dell'orientamento, come il documento identifichi di fatto tra le priorità la realizzazione di colloqui di orientamento, in ottemperanza a quanto previsto dal D.Lgs181/00 e dalla legge 144/99.

Il D.Lgs181/00, come noto, introduce il concetto di accertamento dello stato di disoccupazione - inteso come immediata disponibilità della persona al lavoro

(e/o alle azioni ad esso propedeutiche) - e prevede azioni "a valenza orientativa" per prevenire la disoccupazione di lunga durata.

Si tratta innanzitutto di interviste periodiche a tutti i soggetti destinatari dell'intervento: adolescenti (fra i 15 e 18 anni con obbligo scolastico assolto), giovani (più di 18 e fino a 25 anni), disoccupati di lunga durata (più di 12 mesi), inoccupati di lunga durata (più di 12 mesi), donne in inserimento lavorativo (già precedentemente occupate e con almeno 2 anni di inattività).

Alle persone che si sottopongono all'intervista periodica devono essere proposti almeno i seguenti interventi:

- a** colloquio di orientamento entro sei mesi dall'inizio dello stato di disoccupazione, così come accertato ai sensi dell'articolo 2, con particolare riguardo ai giovani ed agli adolescenti;
- b** proposta di adesione ad iniziative di inserimento lavorativo o di formazione e/o di riqualificazione professionale: nei confronti delle donne in cerca di reinserimento lavorativo, non oltre sei mesi dall'inizio dello stato di disoccupazione; nei confronti dei disoccupati e degli inoccupati di lunga durata, non oltre dodici mesi dall'inizio dello stato di disoccupazione o, in caso di disoccupati che godano di trattamenti previdenziali previsti dalla legislazione vigente e successive modificazioni, non oltre sei mesi dall'inizio dello stato di disoccupazione.

La L.144/99 (e in particolare l'art.68) istituisce invece il cosiddetto 'obbligo formativo', che comporta per tutti i giovani tra i 15 e i 18 anni l'obbligo di frequentare attività formative finalizzate al conseguimento di un diploma o di una qualifica professionale attraverso uno dei tre percorsi possibili, anche integrati fra loro: l'istruzione superiore, la formazione professionale regionale e l'apprendistato. In questo quadro, i compiti che la normativa attribuisce ai Servizi per l'Impiego, oltre alla costituzione di un'anagrafe dei giovani soggetti all'obbligo formativo, sono i seguenti:

- la convocazione di tutti i ragazzi tra i 15 e i 18 anni che hanno abbandonato o manifestato l'intenzione di abbandonare la scuola, o la formazione professionale, o il lavoro per un colloquio di orientamento finalizzato alla scelta di uno dei percorsi previsti dalla normativa;
- il monitoraggio del percorso dei giovani soggetti all'obbligo formativo, attraverso lo svolgimento di un'azione di tutorato finalizzato allo sviluppo motivazionale e al successo formativo.

Questi essenziali riferimenti al quadro normativo consentono di inquadrare le problematiche specifiche dell'orientamento all'interno dei centri per l'impiego e di dar conto della situazione particolarmente complessa che si è determinata in questo ambito in virtù delle innovazioni normative introdotte. Si è trattato, da un lato, di assicurare al cittadino servizi innovativi e complessi per il contesto di erogazione, ad alta specificità professionale, in assenza di indicazioni operative di riferimento e di personale qualificato e, dall'altro, di garantire l'immediata opera-

tività di azioni orientative che potremmo definire a minore specificità professionale, rivolte a un universo potenzialmente ampio di destinatari, ottemperando a specifici obblighi sanciti per legge (ci si riferisce qui alla L.144/99 ma, più in particolare, al D.Lgs.181/00 per l'alto numero di utenti interessati dal dispositivo). Come riferisce il secondo report nazionale di Monitoraggio Spi 2001 "Analisi in profondità dei centri per l'impiego: per target, per funzioni, per strutture" elaborato da ISFOL, che offre un quadro aggiornato al primo semestre 2001 sull'andamento della riforma dei servizi per l'impiego nel suo percorso di attuazione: "La riforma dei servizi per l'impiego prevede l'attivazione del servizio di orientamento, anche se non dettaglia da standard di riferimento né per la funzione né per le caratteristiche professionali del personale che deve esercitarla. Questa situazione si incardina in un quadro complessivo di mancanza di regolamentazioni evolute delle attività di orientamento in Italia, dove si considera tuttora l'orientatore una figura professionale "aspecifica" con caratteristiche, compiti, requisiti, strumenti e competenze ancora da precisare. Nella fase di apertura dei centri per l'impiego a molte nuove attività, l'orientamento è considerato al tempo stesso una funzione molto importante, ma anche particolarmente complessa, da dover affidare a personale specializzato e ricco di esperienza".

2.7.1 Tipologia ed evoluzione dei servizi/attività di orientamento nei servizi per il lavoro

A partire dalle sollecitazioni provenienti dalle innovazioni normative richiamate sopra, l'orientamento viene progressivamente integrato nel 'portafoglio servizi' dei CPI sia come 'servizio in sé', sia come servizio '*facilitating*' (e cioè finalizzato a rendere più efficace la fruizione di altri servizi principali), sia innovando la gamma con formule anche originali di 'mix di servizi'.

Qualunque sia la valutazione che se ne da, i decreti 181/2000 e 297/2002 hanno innovato profondamente il rapporto tra servizi per l'impiego e servizi di orientamento. Il 'colloquio di orientamento' obbligatorio (e non più solo volontario; salvo intendersi sul contenuto effettivo del colloquio), 'di massa' (per tutti coloro che chiedono servizi al CPI), 'breve' e finalizzato all'identificazione di un'offerta (di formazione, di lavoro, di tirocinio, di ulteriore orientamento 'specialistico') in una logica di progetto professionale e di percorso, ha determinato un 'inedito' intreccio tra 'adempimenti amministrativi' tradizionali e 'servizi' in senso proprio, dove non è più così agevole distinguere i confini tra l'uno e l'altro.

Per inciso, ciò è avvenuto anche nell'ambito del servizio di supporto al diritto-dovere di istruzione e formazione (ex-'obbligo formativo'), dove, se stiamo alla stessa formalizzazione che ne ha proposto a suo tempo Isfol, l'orientamento 'sfuma' in una prestazione complessiva che si articola in una azione di 'reclutamento/ingaggio', poi di accoglienza, di informazione, di orientamento, di tutorato e accompagnamento.

Accoglienza e informazione, colloquio orientativo (181/297), consulenza orientativa, tirocini, tecniche di ricerca attiva del lavoro, accompagnamento e tutorato

del diritto-dovere di istruzione e formazione (l'ex-'obbligo formativo'), bilancio di competenze, tutorato nelle transizioni, outplacement: sono alcuni dei servizi di orientamento nei quali si è concretizzata nel tempo tale risposta.

Nelle ricerche e negli studi realizzati nell'ultimo decennio in materia di orientamento e di servizi per il lavoro (anche in questo caso con una prevalenza di contributi forniti da M.L. Pombeni e dall'Isfol nelle sue articolazioni specificamente dedicate alle tematiche dell'orientamento), si è cercato organizzare e sistematizzare il complesso sistema delle linee d'azione e dei singoli specifici interventi di orientamento, riconducendo la gamma dei servizi/attività di orientamento, ampia ed eterogenea, a tre principali macro-tipologie con numerose articolazioni interne.

Le ipotesi classificatorie più largamente condivise, infatti, pur con qualche variazione contenutistica o lessicale, propongono un'articolazione della funzione generale di orientamento rispetto alle seguenti macro-aree di servizi/attività di orientamento:

- 1 Accoglienza/filtro e informazione orientativa
- 2 Accompagnamento e tutorato orientativo
- 3 Consulenza alle scelte formative e ai progetti professionali.

Ogni macro-area di servizi/attività è a sua volta articolata in una serie di azioni che, nel caso delle macro-aree 2 e 3, sono ulteriormente differenziate al loro interno in funzione delle diverse caratteristiche dei contesti di erogazione e/o di riferimento e delle peculiarità dei bisogni orientativi dei diversi target di clienti.

Di seguito ne descriviamo sinteticamente la struttura, le finalità e i contenuti principali.

Macro-area di attività: accoglienza/filtro e informazione orientativa

Questa macro-area ha a che fare con la promozione di *capacità di acquisizione di informazioni e di fruizione di servizi* da parte del cittadino per garantire a tutti pari opportunità di accesso e rispondere quindi ad alcuni prerequisiti di democratizzazione dei processi di orientamento.

Alcune articolazioni presenti nella macro-area si possono così identificare:

- *accoglienza e analisi della transizione formativa/lavorativa*, attraverso la conduzione di colloqui di approfondimento della domanda espressa dal cliente e di ricostruzione delle caratteristiche della situazione di transizione da affrontare e l'eventuale rinvio verso servizi interni ed esterni al sistema in grado di rispondere ad obiettivi specifici;
- *erogazione personalizzata di informazioni*, attraverso la gestione di colloqui informativi ed il supporto personalizzato all'auto-consultazione (sia frontale che on-line), al fine di valorizzare (attraverso la relazione e la competenza degli operatori) il ruolo della mediazione sociale nella ricerca individuale di informazioni
- *promozione di eventi informativi collettivi*, attraverso l'organizzazione di interventi nelle scuole, seminari per genitori, manifestazioni pubbliche, ecc.

Macro-area di attività: accompagnamento e tutorato orientativo

In questa macro-area l'attenzione è centrata sulla presa in carico di soggetti (giovani e adulti) a rischio di disorientamento nella gestione individuale di esperienze formative, di ricerca del lavoro, di disoccupazione.

Le azioni previste al suo interno possono essere diversificate a seconda che abbiano come riferimento:

- il sistema Istruzione/Formazione Professionale/Università
- il sistema Lavoro

Nel sistema Istruzione/Formazione Professionale/Università le articolazioni sono essenzialmente le seguenti:

- *accompagnamento durante il percorso formativo*, attraverso interventi rivolti a tutti gli utenti di un contesto formativo (scuola, università, formazione professionale) in fase di accoglienza oppure in itinere, e finalizzati a sviluppare capacità autonome di analisi e monitoraggio dell'esperienza formativa in atto;
- *accompagnamento nelle transizioni formative*, finalizzato a sostenere passaggi fra canali di istruzione e formazione professionale, con particolare riferimento ad esperienze di insuccesso/disagio, attraverso interventi di prevenzione con gruppi di soggetti a rischio di dispersione ed attività di tutorato individuale per coloro che affrontano passaggi da un canale formativo ad un altro (per esempio, dal sistema dell'istruzione a quello della formazione professionale).
- *accompagnamento nell'alternanza formazione/lavoro*, finalizzato a preparare, monitorare in itinere durante l'attività lavorativa e/o rielaborare esperienze di impatto con il contesto produttivo, attraverso percorsi di accompagnamento nelle esperienze di stage, tirocini orientativi e nelle situazioni di alternanza scuola/lavoro;
- *accompagnamento in uscita dal sistema*, finalizzato ad analizzare l'esperienza svolta e a preparare l'impatto con il mondo del lavoro, attraverso percorsi di conoscenza, socializzazione e preparazione all'inserimento professionale da parte di giovani qualificati, diplomati e laureati;
- *accompagnamento alla ricerca attiva del lavoro*, finalizzato a promuovere comportamenti attivi e a sviluppare abilità specifiche da parte di giovani inoccupati attraverso laboratori di simulazione per l'acquisizione/rielaborazione di strumenti/tecniche mirate e di incontro/confronto con esperti/testimoni significativi.

Nel sistema Lavoro le articolazioni sono così configurabili:

- *accompagnamento nelle transizioni formative*, finalizzato a sviluppare il sistema delle competenze per l'inserimento/re-inserimento lavorativo, attraverso percorsi di accompagnamento individuale nel sistema formativo;
- *accompagnamento nell'alternanza formazione/ lavoro*, finalizzato a promuovere e monitorare esperienze di alternanza volto allo sviluppo professionale, attraverso percorsi di accompagnamento individuale in collegamento con le aziende;

- *tutorato nel monitoraggio dell'obbligo formativo*, finalizzato a favorire il re-inserimento in un contesto formativo o in un'esperienza di apprendistato (alternanza), attraverso percorsi di accompagnamento individuale in collegamento con il sistema della formazione professionale e delle aziende;
- *accompagnamento all'inserimento/re-inserimento lavorativo delle fasce deboli*, finalizzato a sostenere la ricerca del lavoro e l'incrocio fra domanda e offerta, attraverso percorsi di tutorato individuale, in relazione con i servizi della rete territoriale e in collegamento con il sistema produttivo;
- *tutorato/accompagnamento dei lavoratori in situazione di disoccupazione* (con particolare riferimento ai compiti previsti dal D. Lgs 181/2000 e dal D. Lgs 297/2002), attraverso colloqui di analisi della condizione di occupabilità del lavoratore ed identificazione/promozione di azioni finalizzate ad aumentare le opportunità di un re-inserimento nel mercato del lavoro;
- *accompagnamento alla ricerca attiva del lavoro*, finalizzato a promuovere comportamenti attivi e a sviluppare abilità specifiche da parte di lavoratori occupati e disoccupati, attraverso laboratori di simulazione per l'acquisizione/rielaborazione di strumenti/tecniche mirate e di incontro/confronto con esperti/testimoni significativi.

Macro-area di attività: consulenza alle scelte formative e ai progetti professionali

Questa *macro-area di attività* comprende gli interventi di sostegno alle scelte scolastico-formative e alla maturazione di progetti professionali personalizzati. Anche in questo caso le azioni previste all'interno della macro-area possono essere diversificate a seconda che abbiano come riferimento:

- il sistema Istruzione/Formazione Professionale/Università
- il sistema Lavoro

Nel sistema Istruzione/Formazione Professionale/Università si possono identificare essenzialmente le seguenti articolazioni:

- *consulenza alla scelta dopo la scuola media* (sistema dell'istruzione e della formazione professionale) attraverso colloqui individuali di counseling orientativo a studenti e genitori;
- *consulenza alla scelta post-diploma* (università e formazione superiore), attraverso colloqui individuali di counseling orientativo a studenti e neodiplomati;
- *consulenza in fase di ri-orientamento formativo*, connessa ad esperienze di insuccesso/abbandono di scelte precedenti (scuola superiore, università, ecc.), attraverso colloqui individuali di counseling orientativo a studenti (ed eventualmente genitori).

Nel sistema Lavoro le articolazioni si possono descrivere come segue:

- *consulenza in fase di ingresso nel mercato del lavoro*, rivolta a giovani in transizione dalla formazione al lavoro e/o con esperienze lavorative precarie e fina-

lizzata alla costruzione di un progetto di inserimento lavorativo, attraverso colloqui individuali di counseling orientativo;

- *consulenza in fase di espulsione dal mercato del lavoro*, rivolta a lavoratori disoccupati e finalizzata a sostenere il reinserimento lavorativo, attraverso percorsi di bilancio di competenze finalizzati alla messa a punto di un progetto professionale personalizzato e all'accompagnamento al lavoro;
- *consulenza in fase di sviluppo di carriera*, rivolta a lavoratori occupati e finalizzata a costruire progressioni verticali e/o mobilità orizzontali interne all'organizzazione lavorativa oppure a progettare cambiamenti di contesto e/o di ruolo professionale, attraverso percorsi consulenziali che fanno riferimento ad approcci metodologici integrati (counseling di carriera, bilancio di competenze, 360 degree feedback, ecc.);
- *consulenza nelle transizioni fra sistemi*, rivolta a lavoratori occupati e inoccupati e finalizzata a favorire il passaggio da esperienze lavorative ad esperienze formative oppure da lavoro a lavoro, attraverso percorsi consulenziali di analisi delle professionalità, valutazione delle competenze e definizione di obiettivi professionali.

Servizi e attività di orientamento integrati nei Centri per l'Impiego

In un 'territorio' caratterizzato da profonde differenze strutturali, procedurali e organizzative (nel funzionamento dei servizi all'interno dei differenti contesti regionali e provinciali), le macro-tipologie delineate sopra possono costituire una mappa utile nel tentativo di 'ordinare' e definire i servizi/attività di orientamento progressivamente integrati nelle linee d'azione, nelle prassi operative e nelle modalità organizzative dei Centri per l'impiego.

In questo caso il criterio fondamentale adottato per 'ordinare' e classificare i differenti tipi di servizi e attività di orientamento generalmente presenti nei CPI prende a riferimento la funzione svolta da tali servizi/attività nel sistema complessivo dei benefici offerti agli utenti, quale risposta ai loro articolati e diversificati bisogni orientativi.

Ne nasce una tripartizione che, seppur basata su presupposti specificamente legati alla realtà operativa e organizzativa dei CPI, ricalca sostanzialmente lo schema classificatorio proposto per la generalità dei servizi e delle attività di orientamento.

- *Servizi/attività propedeutici e/o complementari* al processo orientativo vero e proprio, connessi soprattutto ai servizi di accoglienza, analisi della domanda e informazione (in qualche caso relativa anche a strumenti e tecniche di ricerca del lavoro).
- *Servizi/attività di accompagnamento dei percorsi individuali di formazione e di lavoro*, finalizzati in modo precipuo al monitoraggio della condizione di disoccupazione dei lavoratori, ma anche al sostegno all'inserimento lavorativo, alle esperienze di tirocini, ecc. attraverso dei percorsi di istruzione e formazione legati in particolare al cosiddetto diritto/dovere.

- **Servizi/attività consulenziali** finalizzate allo sviluppo professionale, sia attraverso colloqui e percorsi di consulenza orientativa 'di base' sia, per un numero più esiguo di casi, attraverso percorsi di consulenza orientativa 'approfondita' e di *career counseling* e, soprattutto, azioni di bilancio di competenze.

Allo stato attuale delle cose, dopo anni di progetti e sperimentazioni tesi a introdurre e incrementare le attività di orientamento anche in quelle realtà che più tardi di altre hanno recepito le innovazioni introdotte nel sistema dei servizi per il lavoro dalle riforme legislative e dagli interventi normativi è possibile affermare che:

- esiste una sostanziale omogeneità nell'offerta orientativa dei Centri per l'Impiego operanti nei diversi territori del paese in riferimento a gran parte dei servizi/attività di orientamento sopra richiamati, in particolare quelli che potremmo definire *basic* (una sorta di 'dotazione orientativa minima');
- esistono alcuni servizi/attività a più alta variabilità, che vengono erogati in modo meno diffuso; alcune differenze significative emergono ad esempio rispetto all'erogazione di attività a carattere informativo o consulenziale rivolte agli studenti (prevalentemente di scuola media superiore), del servizio di bilancio di competenze (in alcune realtà tale servizio viene comunque offerto agli utenti dei Centri per l'Impiego attraverso un rinvio mirato) o di altre attività di consulenza a carattere specialistico (ad esempio, la consulenza orientativa 'approfondita' o il *career counseling*), di attività di orientamento all'autoimprenditorialità o al lavoro autonomo.

Va inoltre sottolineato il "riadattamento" cui, in diverse realtà, è stato sottoposto il modello originale di derivazione francese, in funzione delle caratteristiche dei centri per l'impiego;

Servizi e attività di orientamento presenti nelle 'altre' strutture operanti nell'ambito dei servizi per il lavoro

Nel nostro Paese non esistono a tutt'oggi analisi di una qualche ampiezza e significatività riferite a quelle strutture che, operando a diversi livelli e con differenti *mission* nell'ambito del sistema lavoro, erogano servizi e realizzano attività di orientamento al di fuori del contesto dei Centri per l'Impiego. Tuttavia è possibile, sulla base di rilevazioni locali e testimonianze rese da operatori e consulenti del settore (anche se i relativi materiali 'grigi' non sono facilmente reperibili e documentabili), tracciare un profilo indicativo, potremmo dire 'di tendenza', di queste strutture dal punto di vista della caratterizzazione e finalizzazione dei servizi/azioni orientativi in esse presenti.

Ci riferiamo in particolare alla seguente tipologia di strutture:

- Informagiovani/Sportelli Informativi Comunali;
- Strutture di orientamento provinciali di tipo dedicato;
- Organizzazioni sindacali (servizi per immigrati e per disoccupati);
- Organizzazioni datoriali;

- Agenzie di lavoro interinale;
- Società di ricerca e selezione del personale;
- Agenzie per la ricollocazione del personale;
- Agenzie di mediazione.

Se prendiamo in considerazione la prima macro-area di servizi/attività del sistema di classificazione proposto, *Accoglienza/filtro e informazione orientativa*, possiamo affermare che nelle strutture cui facciamo riferimento si evidenzia generalmente un'importante e diffusa presenza dei tre tipi di servizi/attività che la caratterizzano (accoglienza e analisi della transizione formativa e lavorativa, erogazione personalizzata di informazioni, promozione di eventi informativi collettivi), con una frequenza maggiore della prima azione rispetto alle altre due. Fanno eccezione gli Informagiovani/sportelli informativi comunali, che registrano - come è naturale attendersi se si considera la *mission* specifica di tale tipo di strutture - la frequenza maggiore delle azioni più specificamente informative e le organizzazioni datoriali, che sembrano svolgere più frequentemente azioni del terzo tipo. Per tutte le azioni comprese nella macro-area è possibile in ogni caso riscontrare una presenza significativa in relazione alle azioni delle altre macro-aree, a conferma del fatto che i servizi connessi all'erogazione di informazione sono tra i più diffusi in tutte le tipologie di strutture.

Per quanto riguarda la macro-area *Accompagnamento e tutorato* in riferimento al sistema *Istruzione/Formazione Professionale/Università*, il posizionamento delle strutture considerate sembra differenziarsi maggiormente, in funzione della *mission* delle diverse realtà rispetto ai cinque tipi di attività previste (accompagnamento durante il percorso formativo, accompagnamento nelle transizioni formative, accompagnamento nell'alternanza formazione/lavoro, accompagnamento in uscita dal sistema, accompagnamento alla ricerca attiva del lavoro).

In un quadro in cui complessivamente la macro-area non appare significativamente presente, si può comunque tentare di ricostruire la presenza di alcune attività specifiche appartenenti alla macro-area all'interno delle strutture considerate. Il tipo di attività inerente l'accompagnamento in uscita dal sistema sembra essere la più frequente per le organizzazioni datoriali, le società di ricerca e selezione del personale e le organizzazioni sindacali. La frequenza maggiore per le agenzie di lavoro interinale, all'interno di questa macro-area, è invece riscontrabile nella linea di attività 3 (accompagnamento nell'alternanza formazione/lavoro). Ugualmente più contenuto, rispetto ad altre macro-aree di attività, appare il ruolo degli Informagiovani/servizi informativi comunali e delle strutture di orientamento dedicate; sembra inoltre di poter rilevare la pressoché generalizzata mancanza di interesse per questo tipo di azioni da parte delle agenzie di mediazione.

Restando nell'ambito della macro-area di attività *Accompagnamento e tutorato* in riferimento, però, al sistema *Lavoro*, sembra confermarsi un posizionamento piuttosto differenziato delle strutture considerate, in funzione della *mission* delle diverse realtà, rispetto ai 6 tipi di attività previste (accompagnamento nelle tran-

sizioni formative, accompagnamento nell'alternanza formazione/ lavoro, tutorato nel monitoraggio dell'obbligo formativo, accompagnamento nell'inserimento e re-inserimento lavorativo delle fasce deboli, tutorato/accompagnamento dei lavoratori in situazione di disoccupazione, accompagnamento alla ricerca attiva del lavoro).

In linea generale, le organizzazioni sindacali, coerentemente con la loro *mission* prioritaria, sembrano occuparsi in misura significativa delle attività di tutorato/accompagnamento dei lavoratori in situazione di disoccupazione, che registrano anche un interesse crescente da parte delle agenzie di lavoro interinale, e delle azioni di accompagnamento nell'alternanza formazione/lavoro (anche su questa linea di attività appare significativo e in crescita l'impegno delle agenzie di lavoro interinale).

Le società per la ricerca e selezione del personale sembrano erogare con una certa frequenza l'attività 2 (accompagnamento nell'alternanza formazione/lavoro), mentre per le altre attività non viene segnalato alcun *trend* significativo di attivazione/sviluppo in tutte le tipologie di strutture considerate.

Nella macro area di attività *Consulenza alle scelte formative e ai progetti professionali* in riferimento al sistema *Istruzione/Formazione Professionale/Università*, la cui articolazione prevede tre tipi di azioni (consulenza alla scelta dopo la scuola media; consulenza alla scelta post-diploma; consulenza in fase di ri-orientamento formativo, connessa ad esperienze di insuccesso/abbandono di scelte precedenti), si può segnalare una presenza maggiore, rispetto ad altri tipi di strutture, degli Informagiovani/sportelli informativi comunali e delle strutture di orientamento dedicate (che generalmente fanno capo alle amministrazioni provinciali) in relazione a tutte e tre le azioni orientative in cui si articola la macro-area di riferimento. Le restanti tipologie di strutture sembrano avere un coinvolgimento minore in questo tipo di attività, tranne forse le società di ricerca e selezione del personale per quanto riguarda l'attività 2 (consulenza alla scelta post-diploma) e le organizzazioni sindacali per quanto attiene invece l'attività 3 (consulenza in fase di ri-orientamento formativo).

Nella macro area di attività *Consulenza alle scelte formative e ai progetti professionali* in riferimento al sistema Lavoro, che risulta articolata in quattro tipi di attività (consulenza in fase di ingresso nel mercato del lavoro, consulenza in fase di espulsione dal mercato del lavoro, consulenza in fase di sviluppo di carriera rivolta a lavoratori occupati, consulenza nelle transizioni fra sistemi rivolta a lavoratori occupati e inoccupati), il posizionamento delle strutture considerate in relazione alle diverse attività sembra essere maggiormente articolato rispetto alle macro-aree precedenti. L'attività 1 (consulenza in fase di ingresso nel mercato del lavoro) sembra avere una buona frequenza nelle organizzazioni sindacali, nelle agenzie di lavoro interinale, nelle società di ricerca e selezione del personale, negli Informagiovani/sportelli informativi comunali, mentre l'attività 3 (consulenza in fase di sviluppo di carriera rivolta a lavoratori occupati) risulta più frequentemente svolta dalle società di ricerca e selezione del personale e l'attività 4 (consulenza nelle transi-

zioni fra sistemi rivolta a lavoratori occupati e inoccupati) vede una presenza significativa delle strutture di orientamento dedicate, delle società per la ricerca e selezione del personale e delle agenzie di lavoro interinale. Per quanto riguarda, infine, l'attività di tipo 2 (consulenza in fase di espulsione dal mercato del lavoro), le frequenze maggiori sembrano essere nelle agenzie di lavoro interinale, negli enti di formazione professionale, nelle organizzazioni sindacali. Le organizzazioni datoriali risultano avere un coinvolgimento minore nelle azioni di questa macro area e, comunque, particolarmente concentrato nelle azioni di tipo 4 (consulenza nelle transizioni fra sistemi rivolta a lavoratori occupati e inoccupati) e 1 (consulenza in fase di ingresso nel mercato del lavoro). Nelle agenzie di mediazione, infine, sembra non siano presenti attività relative all'intera macro-area in questione.

2.7.2 Professionalità dei professionisti

Per affrontare la questione della professionalità degli operatori di orientamento nei servizi per il lavoro, e in particolare nei centri per l'impiego, è necessario svolgere in via preliminare alcune brevi considerazioni sulle modalità organizzative di erogazione dei servizi orientativi in tale ambito.

Nelle scelte inerenti l'integrazione dei servizi/attività di orientamento nei servizi per l'impiego, in uno scenario così complesso e in un contesto così differenziato come quello sopra delineato, le Province hanno esercitato (e realisticamente continueranno ad esercitare) i 'gradi di libertà' e di autonomia che di fatto e di diritto (e cioè in base alle norme) hanno a disposizione, per ciò che attiene alle proprie strategie e soprattutto per ciò che attiene al 'come organizzarsi' per perseguire le proprie strategie.

In alcuni contesti la riforma dei servizi per l'impiego ha trovato un terreno già favorevole al suo recepimento e capacità di 'capitalizzazione' dell'esperienza pregressa delle Province in materia di orientamento che, nella maggior parte delle realtà, ha facilitato il 'trasferimento' e l'integrazione della funzione orientativa all'interno dei centri per l'impiego. Va ricordato, infatti, che già dalla fine degli anni 80' diverse realtà provinciali hanno investito - in termini non solo di risorse finanziarie ma anche di riflessione - sui servizi di orientamento; tali servizi, originariamente rivolti prevalentemente all'utenza scolastica o inserita in percorsi di formazione professionale, hanno cominciato, nella seconda metà degli anni '90, a individuare un nuovo target nell'utenza adulta.

Rispetto alle modalità con cui le diverse realtà provinciali si sono organizzate per rispondere all'esigenza di introdurre attività/servizi di orientamento all'interno dei centri per l'impiego, si è spesso evidenziato come nel corso del tempo la maggior parte delle realtà abbiano sviluppato un servizio specifico di orientamento, eventualmente inglobando strutture esterne dedicate. Anche se in alcuni contesti si effettuano rinvii a servizi specialistici di emanazione provinciale per azioni orientative particolarmente complesse (es. bilancio di competenze), ciò non implica che non siano comunque garantite attività orientative specifiche nei centri per l'impiego.

Rispetto alla gestione dei servizi, le scelte effettuate dalle Province hanno seguito un doppio binario: esternalizzazione, parziale o completa, dei servizi di orientamento, non esternalizzazione e conferimento di incarichi a personale specializzato, per mantenere un rapporto diretto con gli operatori di orientamento. In entrambi i casi l'obiettivo perseguito risulta quello di attribuire le attività di orientamento a personale qualificato che, nella maggior parte dei casi, coincide con il personale esterno. Nelle realtà in cui presso i centri per l'impiego sono confluite risorse provenienti dai servizi dedicati di orientamento di emanazione provinciale, queste hanno operato generalmente in forte integrazione con le risorse esterne. Residuale risulta invece l'utilizzo di personale riqualificato degli ex-uffici di collocamento per attività di orientamento; quando ciò avviene, di solito è previsto come attività di affiancamento a personale esterno.

Molte realtà provinciali si sono poste il problema, in fase di implementazione del servizio, della maggiore finalizzazione delle azioni orientative alla specificità della *mission* di questa struttura. Se, infatti, in precedenza si è fatto cenno a quell'importante patrimonio di esperienza in materia di orientamento che ha facilitato il passaggio di questa funzione ai centri per l'impiego, è ovvio che la diversità del contesto di erogazione (centro per l'impiego *versus* centro dedicato) ha posto non pochi problemi di adattamento. Molti sono stati gli sforzi compiuti per adattare gradualmente l'offerta di servizi di orientamento alla *mission* dei centri e, di conseguenza, ai bisogni degli utenti di tali servizi. In linea generale la riflessione che sembra emergere su base empirica (e che si è tradotta in scelte organizzative anche di stampo diverso), dopo il primo periodo di sperimentazione della funzione orientativa, è che i servizi di orientamento ad alta specificità professionale (consulenza orientativa, bilancio di competenze, ecc.), che presuppongono la volontà, la capacità e la possibilità del soggetto di attivarsi in un processo di riflessione che implica la disponibilità al cambiamento e l'apertura di orizzonti progettuali, interessano, per lo meno al momento, una fascia minoritaria di utenti. Ciò non significa che i servizi ad alta specializzazione acquisiscano meno significatività (anzi, la tendenza registrata è quella di una loro progressiva implementazione specie laddove si avverte l'esigenza di "fidelizzare" una tipologia di cliente diversa dagli abituali utilizzatori degli ex-servizi di collocamento e, cioè, persone con titoli di studi e qualificazioni medio-alte e/o già occupate e desiderose di cambiare/migliorare la propria posizione professionale), quanto piuttosto che essi vadano riservati a quella fascia di persone che può effettivamente trarne beneficio; al contempo, però, emerge anche uno sforzo nella duplice direzione di valorizzare la componente orientativa di servizi con finalità diverse, in particolare l'incrocio domanda-offerta (si pensi in particolare ad alcune caratterizzazioni assunte dal servizio di preselezione, che può prevedere un'analisi fine delle competenze oppure individuare nel colloquio di preselezione il luogo deputato ad un'effettiva analisi dei bisogni dell'utente), e di qualificare l'offerta di servizi orientativi meno specialistici (si pensi, ad esempio, al taglio qualitativo impresso al colloquio 181 o al colloquio informativo/orientativo da numerose realtà provinciali).

Un'ulteriore considerazione può essere svolta a proposito dei modelli organizzativi per l'erogazione dei servizi. In particolare va sottolineata la diffusa consapevolezza circa l'importanza di adottare un modello flessibile, la cui 'geometria' possa e debba essere costantemente ridisegnata in funzione dell'efficacia verificata degli interventi, dell'incremento di professionalità degli operatori, di nuovi obiettivi di sviluppo e potenziamento dei servizi.

La *professionalità degli operatori* è senza dubbio un fattore chiave della qualità dei servizi/attività di orientamento e le scelte operate dagli enti locali per 'presidiare' la gestione delle risorse umane in un contesto caratterizzato dalla prevalenza di appalti di servizi costituiscono un elemento di particolare criticità. Esiste ormai una diffusa consapevolezza relativa alla necessità che l'orientamento sia gestito da operatori con un titolo di studio o una qualificazione di livello alto e con un'esperienza pregressa nel settore. Questa è la ragione per cui, come già accennato, l'utilizzo di personale di provenienza ministeriale appare residuale, mentre si è cercato, laddove possibile, di recuperare le professionalità che operavano nei servizi dedicati di emanazione provinciale con funzioni di erogazione dei servizi e/o di coordinamento degli operatori acquisiti dall'esterno. In questo contesto, quindi, quando si parla di risorse umane si fa riferimento essenzialmente a quest'ultima categoria di persone.

Guardando ai diversi contesti provinciali, si può notare che spesso gli operatori di orientamento acquisiti dall'esterno (o mediante appalto di servizi o mediante conferimento di incarico) sono laureati, a volte in possesso di titoli di studio post-laurea e con alle spalle esperienze (di natura e livello diverso) sul campo. Se però si vuole capire quali requisiti professionali sono ricercati dalle amministrazioni provinciali per l'erogazione dei diversi servizi orientativi attraverso l'analisi dei bandi/avvisi pubblici, ci si trova di fronte ad una situazione abbastanza diversificata. Alcune realtà provinciali, oltre a richiedere un titolo di studio idoneo, preparazione ed esperienza professionale, identificano conoscenze e abilità con riferimento a prestazioni specifiche (ad esempio, la realizzazione di azioni orientative per adolescenti e giovani in età scolastiche, azioni orientative ad accesso individuale (compresi i colloqui ex- D.Lgs181/00); la realizzazione di attività di orientamento all'autoimprenditoria e delle attività di promozione, progettazione e monitoraggio di tirocini formativi e di orientamento; attività di aggiornamento e creazione di banche dati per le attività di informazione orientativa; ecc. In altri contesti si differenziano operatori addetti all'accoglienza e informazione e operatori addetti all'orientamento. Per i primi è richiesta una laurea con specializzazione post-laurea di operatore di orientamento oppure una qualifica regionale di operatore di orientamento (la specializzazione è un titolo preferenziale), oltre all'esperienza di almeno un anno; per i secondi è richiesta una laurea con specializzazione post-laurea di operatore di orientamento, oppure corso di perfezionamento post-laurea per consulenti psicologi per l'orientamento scolastico e professionale, oltre a un'esperienza lavorativa diversamente definita.

In altri contesti ancora si differenziano le aree di attività (ad esempio, informazione orientativa; orientamento e sostegno all'inserimento lavorativo; ecc.), in alcuni casi declinando in modo unitario rispetto alle aree conoscenze, capacità e titoli di studio richiesti, in altri indicando per ogni singola area conoscenze, capacità e titoli di studio specifici (ad esempio, alcuni tipi di laurea in riferimento alle diverse aree, con l'eccezione dell'area informazione in cui è sufficiente un diploma e una qualifica regionale di operatore di orientamento).

Sebbene le considerazioni svolte sopra siano parziali e puramente 'indicative' (nel senso che si tratta di requisiti richiesti e non di ipotesi di profili professionali degli operatori di orientamento e solo in alcuni casi la ripartizione in aree di attività e competenze degli operatori è posta in relazione con 'modelli' di professionalità, come avviene in alcuni contesti regionali), si ritiene che siano comunque rilevanti ed esemplificative delle difficoltà che si incontrano nel tentativo di definire la/le professionalità che operano nel settore, in assenza di punti di riferimento universalmente condivisi. Si passa così da situazioni in cui il presupposto sembra essere che le figure che operano nell'orientamento debbano in qualche modo differenziarsi rispetto alle aree di intervento, ad altre in cui sembra prevalere il presupposto contrario e cioè che, prendendo a riferimento le macro tipologie di servizi/attività descritte in precedenza, non ci siano differenze di profili professionali almeno fra chi svolge attività di accompagnamento e attività consulenziali (diverso potrebbe essere il caso di chi svolge attività propedeutiche e/o complementari). Si registrano forti differenze anche rispetto al titolo di studio. Sebbene prevalga nettamente la richiesta di una laurea, si passa da situazioni in cui è richiesta una specializzazione post-laurea, ad altre in cui è richiesto un diploma accompagnato da esperienza per l'erogazione dei medesimi servizi. Altre differenze emergono rispetto al tipo di titolo di studio o di qualificazione richiesti, che in alcuni casi sono molto specifici (alcuni tipi di laurea, alcuni tipi di specializzazione), in altri del tutto aspecifici (titolo di studio "adeguato" o "idoneo"). Infine diverso appare il peso attribuito ai titoli di qualificazione rilasciati nel sistema regionale a volte espressamente citati nei bandi e in altri, invece, assenti.

Queste considerazioni confermano l'idea, peraltro ampiamente presente nell'attuale dibattito nazionale e rappresentata in primo luogo dal lavoro svolto da Isfol per la definizione dei profili e delle aree di competenze dei professionisti dell'orientamento, che la definizione di figure professionali sia una delle aree di intervento più urgenti per costruire un sistema di servizi e attività di orientamento condiviso e ispirato a criteri di qualità.

Un'ultima considerazione si riferisce alla gestione delle risorse umane. Oltre alle differenze naturali fra chi ha dato in appalto i servizi e chi ha mantenuto la gestione internamente acquisendo direttamente le risorse umane - nel senso che questi ultimi hanno ovviamente curato personalmente la selezione e ritengono che sia compito loro garantire l'aggiornamento delle risorse umane - emergono alcune differenze anche fra le Province che hanno dato in appalto i servizi. Alcune ritengono infatti che la responsabilità della selezione sia di competenza del sog-

getto gestore e vada a questi delegata 'in toto', altre, invece, che sia compito dell'amministrazione partecipare al processo di selezione. È invece largamente rappresentata una forte volontà di 'presidio' delle risorse umane, un'attenzione a garantirne il coordinamento, la supervisione e l'integrazione con le altre figure operanti nei centri per l'impiego facendo in molti casi riferimento a strutture di consulenza 'esperte'.

Un'ipotesi che si può ragionevolmente avanzare è che, dato l'elevato numero di operatori richiesti complessivamente nel sistema dei servizi per l'impiego, siano stati di fatto inseriti nei centri, considerati nel loro insieme, operatori in possesso di un elevato titolo di studio ma con un'esperienza pregressa a volte di livello diverso e comunque non ugualmente significativa. L'innovatività del contesto 'centri per l'impiego' ha inoltre creato sicuramente dei problemi iniziali di adattamento anche per gli operatori più esperti, alle prese con un'utenza diversa da quella dei servizi dedicati. A questo va aggiunto il problema che talvolta il meccanismo dei bandi ha fatto confluire all'interno dei centri persone che avevano maturato esperienze in realtà provinciali diverse con dei *gap* di conoscenza sul piano dei mercati del lavoro locali e/o dei soggetti attivi sul territorio in una prospettiva di rete. Anche per queste ragioni le Province hanno investito sulla progressiva qualificazione 'sul campo' del personale esterno nei modi sopra descritti. Rimane aperto il problema della continuità dei servizi erogati in rapporto ai meccanismi dei bandi (dove spesso la continuità è garantita, oltre che dai tempi dei bandi stessi, dalle persone). Rispetto a questo problema, dagli inizi ad oggi, le Province hanno cercato di 'tutelarsi', in alcuni casi chiedendo espressamente, nel secondo e nei successivi bandi, che venisse utilizzato il personale che aveva prestato la propria opera grazie al bando precedente.

2.7.3 Enti censiti relativi all'ambito dei Centri di Orientamento e dei Servizi per il Lavoro

L'universo potenziale individuato per il censimento comprende 2.733 realtà categorizzate sotto la voce "Centri di Orientamento e dei Servizi per il Lavoro". Per quanto concerne questo macro ambito di riferimento (si veda la tabella 20) gli enti raggiunti e censiti, rappresentano, per tale sistema, la quasi totalità degli enti stimati, ad oggi, nell'universo potenziale. Il totale delle strutture raggiunte risulta pari a 2.550 unità, corrispondendo questo dato al 93% di quelle afferenti l'universo potenziale. In alcuni casi gli enti censiti, in prevalenza quelli che hanno compilato la scheda anagrafica on-line, pur registrandosi nel sistema generale di appartenenza, non hanno fornito dettagli circa la propria specifica natura e tipologia. Anche in questo caso, come già sottolineato per i sistemi di cui ai paragrafi precedenti, è stato predisposto un approfondimento, attraverso un ri-contatto, che consentirà di aggiornare tale dato. La distribuzione degli enti censiti nelle diverse Regioni, relativamente ai dati dell'universo, presenta, in questo sistema, un andamento molto omogeneo. La percentuale di enti censiti per questo specifico sistema, infatti, non è mai inferiore al 70%. In alcuni casi gli enti censiti hanno

2.7 Centri di orientamento e servizi per il lavoro in Italia: inquadramento generale ed elementi di specificità

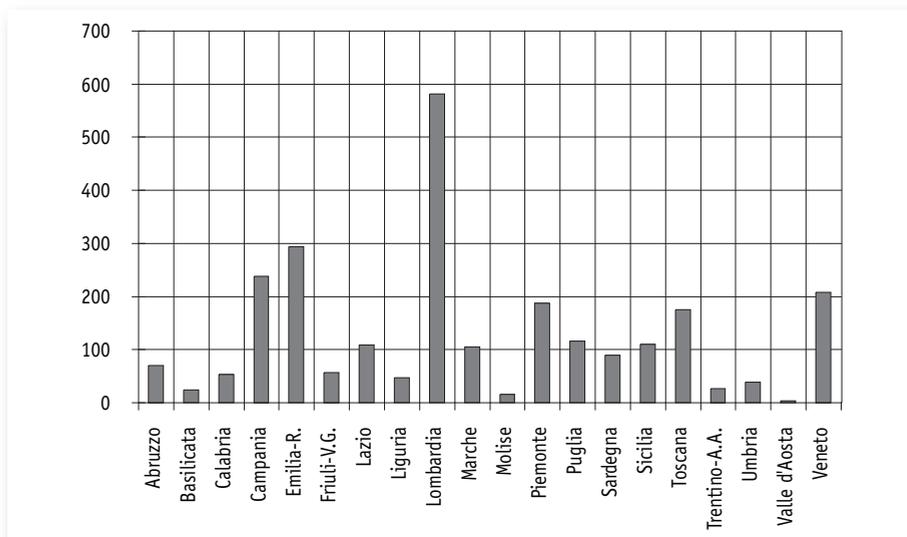
superato di qualche unità il numero di quelli stimati nell'universo. Ciò vale in particolare per le Regioni Abruzzo, Basilicata, Calabria, Emilia-Romagna, Liguria, Piemonte e Sicilia. Tale dato è attribuibile alla numerosità di agenzie di recente istituzione, spesso di natura privata, di cui non è stato possibile reperire informazioni se non a valle dell'indagine stessa e testimonia quanto la crescita delle attività di orientamento sia, allo stato dei fatti, da un lato molto marcata, dall'altro, poco monitorata.

Tabella 20
Enti censiti -
Composizione
"Centri di
orientamento e
Servizi per il
Lavoro"

Tipologia	Numerosità
Agenzie per il lavoro	551
Centri di orientamento al lavoro di Roma	16
Centri per l'impiego	629
Informa giovani	943
Non specificato	411
Totale	2.550

Nel grafico 13 si riporta la distribuzione di questo tipo di servizi censiti a livello regionale.

Grafico 13
Enti censiti -
distribuzione
regionale "Centri
di orientamento
e Servizi per il
Lavoro"



2.8 LE AZIENDE E L'ORIENTAMENTO IN ITALIA: INQUADRAMENTO GENERALE ED ELEMENTI DI SPECIFICITÀ

L'orientamento dei lavoratori adulti negli ultimi anni ha acquistato una valenza particolare connotandosi come uno strumento che, se ben organizzato e opportunamente utilizzato, può costituire un tassello importante sul versante delle politiche del lavoro, dell'impegno per la realizzazione della piena occupazione e della lotta all'esclusione sociale. Questo anche nell'ottica delle politiche e linee guida comunitarie che sempre più sottolineano la necessità di garantire le pari opportunità anche nelle fasi di transizione che possono caratterizzare il percorso di un lavoratore. In questo quadro si colloca la normativa nazionale relativa allo sviluppo e al potenziamento di strumenti quali lo stage, i tirocini formativi e di orientamento, l'apprendistato.

In linea generale, l'orientamento che più direttamente interessa il contesto aziendale è sia quello che precede l'ingresso nel mondo del lavoro sia quello che è contestuale ad una esperienza lavorativa in corso.

Per quanto riguarda l'orientamento finalizzato al primo inserimento lavorativo, l'utenza *target* è per lo più costituita da giovani e, in generale, da gruppi sociali che non hanno maturato particolari esperienze lavorative pregresse sia per necessità familiari (si pensi alle donne adulte dedite alla cura dei figli che decidono di intraprendere un'attività lavorativa) sia per l'appartenenza a fasce deboli e svantaggiate (immigrati, ex-tossicodipendenti, ecc.). In questo caso il bisogno di orientamento può essere legato a diverse necessità, quali quella di costruire un progetto professionale personalizzato, sviluppare strategie di ricerca attiva del lavoro, maturare esperienze di impatto con il mondo del lavoro, aumentare la condizione di occupabilità personale. In altre parole, le azioni orientative erogate in questa fase esistenziale mirano a promuovere la condizione lavorativa di quanti, per circostanze e motivi diversi, hanno una scarsa, se non nulla, esperienza professionale.

L'orientamento nel corso dell'esperienza lavorativa assume, viceversa, una duplice connotazione a seconda che alla base di esso ci sia una motivazione soggettiva dell'adulto occupato che desidera uno sviluppo di carriera o un cambiamento di mansioni all'interno dell'azienda, oppure una condizione oggettiva tale che comporta una sorta di rimessa in gioco a seguito della perdita del lavoro o di altri fattori esterni (es. mobilità professionale). Le persone che desiderano cambiare lavoro hanno spesso bisogno di un bilancio di competenze inteso come percorso di consulenza che aiuta a ricostruire e valorizzare le competenze maturate attraverso l'esperienza e di definire su questa base un progetto di sviluppo professionale. In questa fase della vita i bisogni di orientamento si fanno più complessi e articolati e rispondono ad esigenze diversificate, che variano con il variare dallo *status* del lavoratore (occupato o disoccupato).

La peculiarità di queste situazioni impone un ripensamento o una revisione di progetti, impostazioni metodologiche e organizzazione dei servizi offerti. È infatti indubbio che l'orientamento non è più solo uno strumento finalizzato ad indirizzare il giovane esclusivamente nel momento delle scelte fondamentali relative a percorsi educativi (scuola e università), formativi e occupazionali, ma è divenuto lo strumento che accompagna l'iter formativo e lavorativo di ciascun individuo supportandone il relativo processo di apprendimento. La necessità dunque è quella di strutturare modelli e strumenti di orientamento che siano in grado di supportare costantemente il processo di apprendimento dell'individuo nell'intero corso della sua esistenza, anche nell'ottica di personalizzazione dell'iter formativo-orientativo che offra validi strumenti per affrontare la crescente flessibilità, incertezza e complessità dei sistemi produttivi, trasformando le variabili legate ai mutamenti del mercato del lavoro da fattori di rischio a opportunità occupazionali (scuola, università, enti di formazione professionale, centri per l'impiego, ecc.).

Gli strumenti, i servizi, le azioni e le attività con valenza orientativa che possono validamente e opportunamente supportare l'individuo nelle varie fasi di apprendimento che attraversa devono essere sviluppati e strutturati all'interno di un sistema autonomo, con proprie finalità, obiettivi, strategie e metodologie che, tuttavia, ben possono integrarsi e raccordarsi con gli altri sistemi dei circuiti educativo, formativo e occupazionale.

Nello specifico, le diverse tipologie di intervento possibili in ambito aziendale possono essere presentate in relazione alle diverse fasi della carriera lavorativa di un individuo, dall'ingresso all'uscita passando attraverso lo sviluppo (orizzontale o verticale) della stessa durante il periodo intermedio.

Per quanto concerne la fase iniziale di ingresso, si evidenziano le iniziative progettate e rivolte a soggetti esterni all'organizzazione, come fiere e tirocini, e pratiche indirizzate specificamente ai neoassunti, come il *mentoring*. Analizziamo di seguito nel dettaglio ciascuna di queste:

- *Fiere dell'Orientamento/Career Day*: tali iniziative si propongono come momento di informazione e supporto alle scelte di giovani o di gruppi sociali senza esperienze pregresse e in cerca di prima occupazione. Esse favoriscono in particolare l'incontro tra le imprese e i giovani in una logica di promozione del territorio e della cultura d'impresa, anche se sempre più spesso risultano coinvolte non solo piccole, medie e grandi imprese ma anche associazioni di categoria, scuole superiori, università e centri per l'impiego. Dal punto di vista dell'impresa, queste giornate di orientamento rappresentano delle specifiche occasioni, formalizzate e strutturate, per diffondere la propria cultura d'impresa, i propri valori e specificità, fornendo quindi tutti gli strumenti per una scelta consapevole e per un più efficace incrocio domanda/offerta.
- *Stage/Tirocinio*: si tratta di un periodo di alternanza tra studio e lavoro volto a favorire l'inserimento al lavoro o la ricollocazione di soggetti rimasti privi di occupazione. Costituisce un'importante occasione di orientamento in ingres-

so, soprattutto per i giovani che abbiano già assolto l'obbligo scolastico, che agevola le scelte professionali favorendo il contatto diretto con il mondo del lavoro e garantendo la possibilità di mettersi alla prova, di acquisire un'esperienza pratica certificata e di verificare le proprie scelte professionali. Tale strumento formativo/orientativo rappresenta un valido supporto per le aziende che permette loro di formare e valutare le capacità di un individuo da inserire eventualmente in modo stabile nell'organico e di costruirsi direttamente un bacino di professionalità complesse o nuove, che diversamente non sarebbero reperibili nel mercato del lavoro.

I datori di lavoro possono ospitare tirocinanti in relazione all'attività dell'azienda, nei limiti di seguito indicati:

- a** aziende con non più di cinque dipendenti a tempo indeterminato, un tirocinante;
- b** con un numero di dipendenti a tempo indeterminato compreso tra sei e diciannove, non più di due tirocinanti contemporaneamente;
- c** con più di venti dipendenti a tempo indeterminato, tirocinanti in misura non superiore al dieci per cento dei suddetti dipendenti contemporaneamente.

Il rischio insito in tale dispositivo è che esso si trasformi per le aziende essenzialmente in un mezzo per acquisire personale a costo zero al quale affidare le mansioni meno qualificanti, venendo così meno all'obiettivo di formazione/orientamento. Per tale ragione, di particolare importanza risultano essere il monitoraggio e la verifica costanti dell'andamento del progetto concordato tra stagista e azienda ospitante in termini di obiettivi, modalità di svolgimento e durata del tirocinio operati tramite il raccordo tra il tutor formativo del CPI che promuove l'iniziativa ed il tutor aziendale.

- **Mentoring:** tale pratica è adottata dalle imprese come modalità di gestione delle carriere soprattutto per figure di una certa rilevanza organizzativa. Essa prevede l'affiancamento di un neofita (neoassunto nell'organizzazione o nuovo al ruolo specifico) da parte di un membro maturo, dotato di significativa esperienza, che costituirà una sorta di guida e di modello nel processo di progressivo apprendimento, di inserimento nel contesto lavorativo e di sviluppo nella carriera. Si tratta di una pratica svolta per lo più in maniera informale, anche se oggi sembrano diversi i casi di applicazione strutturata di tale dispositivo. L'impiego del mentoring garantisce all'impresa un più rapido inserimento del neofita nell'organizzazione e nel ruolo, con evidenti positive ripercussioni in termini economici e prestazionali. Seppure apparentemente più affine alle pratiche di socializzazione, tale tipo di intervento si caratterizza anche per una dimensione fortemente orientativa soprattutto in relazione all'informazione e all'accompagnamento, benché ovviamente svolto non da un consulente esterno ma da un collaboratore più anziano interno all'organizzazione. Per scongiurare i possibili rischi derivanti da una relazione così implicante sul piano individuale ed organizzativo, risulta di

fondamentale importanza la verifica obiettiva dell'andamento del processo nelle sue diverse fasi.

Per quanto concerne la fase intermedia, ovverosia quella di sviluppo di carriera, intesa sia come progressione verticale, nell'ambito della specifica gerarchia organizzativa, sia come ampliamento e diversificazione delle mansioni di riferimento per il ruolo professionale ricoperto, troviamo interventi di *counseling* inerenti la risoluzione di particolari problematiche relative al rapporto collaboratore-organizzazione (*career counseling*), lo sviluppo e l'arricchimento professionale (*bilancio di competenza*), o ancora la risoluzione di problematiche maggiormente legate alla sfera personale che comunque risultano incidere sulla performance lavorativa (*counseling esistenziale*).

- *Career counseling*: è un intervento prevalentemente individuale che le aziende offrono a quelli tra i propri collaboratori che presentino problematiche legate ad una inadeguata e insoddisfacente interazione con il lavoro, l'organizzazione o il contesto lavorativo. Nello specifico, tale dispositivo viene offerto al fine di supportare i lavoratori che si trovino in difficoltà nella presa di decisione in merito allo sviluppo della propria carriera lavorativa e organizzativa, fornendo strumenti per la pianificazione e la realizzazione di specifici percorsi di sviluppo professionale. Attraverso una ricostruzione delle esperienze pregresse ed una analisi delle competenze possedute, infatti, si procede per elaborare strategie di risoluzione delle problematiche individuate, valutandone l'impatto con lo specifico contesto di riferimento.

Un intervento di tale natura rappresenta un evidente vantaggio tanto per il dipendente quanto per l'organizzazione, in quanto permette di affrontare difficoltà legate alle relazioni, ai vissuti, alle rappresentazioni relative all'integrazione organizzativa e ad ostacoli che si frappongono ad una gestione efficace e soddisfacente del ruolo svolto.

- *Bilancio di competenze*: forma specifica di *counseling* di carriera, con la precisa finalità di definizione di un progetto di sviluppo formativo e professionale, attraverso la ricostruzione di competenze e risorse maturate nel corso della propria esperienza formativa, lavorativa e sociale, il bilancio di competenze in azienda può essere utilizzato in particolare come strumento per lo sviluppo e la mobilità interna. I principali destinatari di tale intervento si identificano, allora, in particolare tra i lavoratori in mobilità interaziendale, interessati ad impegnarsi nella costruzione di progetti legati a sviluppi professionali e/o di carriera, cambiamenti di ruolo lavorativo, altre forme di mobilità e crescita professionale interna.

Il suddetto dispositivo consente proprio a questi lavoratori di ricostruire, analizzare e valutare le proprie acquisizioni professionali e la competenza maturata nel corso della propria esperienza, svolgendo inoltre un importante ruolo di accom-

pagnamento nella costruzione di un progetto di mobilità e sviluppo interno, e contribuendo alla definizione di un piano di azione realistico finalizzato al raggiungimento dei propri obiettivi professionali.

Tramite l'impiego sistematico di bilanci di competenze, l'azienda è in grado di elaborare una precisa mappatura delle competenze presenti all'interno della realtà organizzativa e di sperimentare un dispositivo di gestione delle risorse umane basato sulla valorizzazione e lo sviluppo delle competenze presenti, che favorisce la presa di coscienza da parte dei lavoratori stessi circa le proprie competenze e potenzialità. Proprio tale consapevolezza, a sua volta, contribuisce a promuovere il coinvolgimento attivo e la spontanea partecipazione dei lavoratori al proprio destino professionale nell'ambito della specifica realtà aziendale, con evidenti vantaggi per quest'ultima in termini di potenziamento delle performance e dei risultati complessivi. In sintesi, dunque, il bilancio di competenze sostiene l'impresa nella creazione di una dinamica interna che metta in relazione i progetti di sviluppo individuali con i piani aziendali riferiti a diverse situazioni di sviluppo lavorativo e organizzativo, agevolando lo scambio e l'intesa reciproci.

- *Counseling esistenziale*: sebbene poco praticato nelle nostre realtà aziendali, appare comunque di grande rilievo anche la categoria degli interventi realizzati nell'ambito del *counseling* esistenziale, inteso come specifica azione orientativa finalizzata a sostenere un soggetto in un momento particolare della propria esistenza e in relazione a specifici problemi, non necessariamente correlati al contesto professionale. Attivati in particolare con un target dirigenziale nell'ottica della promozione del benessere organizzativo, tali interventi sono finalizzati a rielaborare l'evento critico, ristrutturare l'esperienza rispetto a nuovi obiettivi, apprendere metodologie e tecniche adatte ad affrontare un nuovo compito, in particolare strategie di coping, e ampliare il bagaglio informativo. Offrendo tale opportunità, l'azienda si mostra sensibile alla persona nel suo complesso, e non semplicemente all'individuo come collaboratore, garantendo la possibilità di conciliare con maggiore agio i diversi ambiti di vita e lavoro.

Relativamente alla fase di uscita dalle organizzazioni, intesa sia come naturale conclusione del percorso lavorativo (pensionamento) sia come interruzione di carriera e fuoriuscita involontaria dal contesto aziendale per mobilità o cassa integrazione, rintracciamo diversi tipi di azioni potenzialmente impiegabili dalle aziende per far fronte alle criticità indotte da tali transizioni e agevolare il passaggio da una condizione di attività ad una di inattività (più o meno forzata).

- *Accompagnamento al pensionamento*: nell'ambito di tale categoria ritroviamo tutti gli interventi individualizzati finalizzati a supportare il lavoratore nella fase precedente la fuoriuscita dal mondo del lavoro. Le aziende, consapevoli della complessità di questa transizione psicosociale intesa come occasione di cambiamento nello spazio di vita del soggetto, possono attivare diverse specifiche iniziative. In particolare, si possono individuare corsi pre-pensionamento orientati a fornire informazioni utili alla risoluzione di questioni legate all'adattamen-

to alla nuova fase di vita, attuati nella prospettiva di incrementare la fidelizzazione del personale in età avanzata. Un ulteriore intervento riguarda l'opportunità di ridurre l'orario di lavoro e/o di passare ad un ruolo lavorativo meno impegnativo dal punto di vista delle responsabilità. Alcune realtà, inoltre, possono decidere di affidare a lavoratori in età avanzata il ruolo di mentore di altri manager, nella prospettiva del *knowledge management* e dunque della valorizzazione del capitale umano presente in azienda, agevolando cioè il processo di trasmissione ad altri colleghi di quelle capacità e conoscenze acquisite nel corso della propria carriera lavorativa che diversamente andrebbero perse nel momento stesso dell'uscita dei collaboratori senior dall'organizzazione.

- **Outplacement:** nell'ambito delle attività a supporto della ricollocazione, l'outplacement si configura come un articolato percorso offerto dall'impresa per uno o più dipendenti in uscita dall'azienda per ragioni che non riguardano la correttezza o la moralità della persona.

A vantaggio di tali collaboratori viene svolto un complesso lavoro di autovalutazione, riqualificazione e riorientamento nel contesto produttivo ad opera di esperti del mercato del lavoro.

Al candidato è garantito un appoggio psicologico, una formazione sulle tecniche di orientamento al lavoro e di ricerca del nuovo impiego e la possibilità di usufruire di strutture dedicate. Attraverso questo supporto, i tempi di inattività si riducono a fronte di un incremento delle opportunità lavorative.

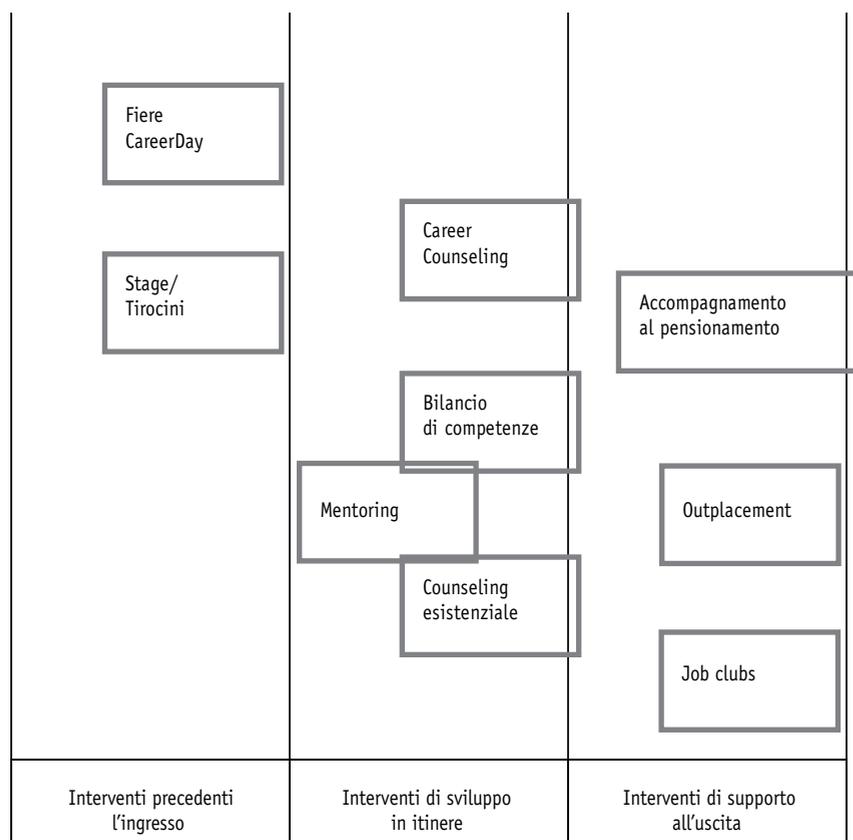
La gestione del servizio di *outplacement* richiede un alto livello di professionalità e competenze specifiche. Si tratta infatti di un servizio i cui risultati dipendono fortemente dalle capacità del fornitore di individuare correttamente i bisogni del cliente, offrirgli una consulenza completa per la gestione della criticità e del lavoratore e di fornire al candidato il supporto e gli strumenti per la ricerca di un nuovo lavoro. Tramite l'impiego di tale dispositivo, per l'azienda diminuiscono i tempi e i costi della risoluzione del rapporto di lavoro, si riducono i rischi di lunghe e costose controversie legali legate al licenziamento o, nel caso di outplacement collettivo, si facilita il raggiungimento dell'accordo sindacale, e si rafforza l'immagine interna ed esterna dell'azienda stessa.

- **Job club:** si tratta di interventi che aziende in crisi o in esubero attivano direttamente o in seguito ad accordi sindacali, nell'ambito delle misure a sostegno della ricollocazione, per i propri lavoratori in mobilità o in cassa integrazione straordinaria (Cigs).

Quella dei *job clubs* è una metodologia che si caratterizza per essere di supporto sia sul piano progettuale che della rimotivazione nel percorso di reinserimento professionale, che consente al lavoratore di elaborare la propria situazione personale, darsi valore, recuperare occasioni di rapporti sociali, condividere le proprie difficoltà, individuare settori e attività nuove per cui autocandidarsi. Promuovendo e valorizzando le strategie di fronteggiamento attivo delle situazioni,

infatti, tale approccio favorisce l'assunzione di responsabilità, lo sviluppo di capacità di autopromozione e soprattutto il riorientamento verso investimenti nuovi e diversi rispetto ai precedenti. Si tratta evidentemente di un intervento orientativo finalizzato in particolare a trattare la componente esistenziale del disagio legato alla specifica condizione della possibile imprevista ed improvvisa espulsione dal mercato del lavoro.

Presentiamo di seguito una tavola sinottica dei diversi tipi di intervento orientativo applicabili in azienda, più sopra presentati, in relazione alle diverse fasi di sviluppo di carriera.



Come si evince anche dalla panoramica appena presentata, al tema dell'orientamento nelle realtà aziendali è fortemente legata la logica di massima valorizzazione delle risorse umane e di costruzione concreta di un quadro di politiche attive per il lavoro attraverso l'avvicinamento dell'offerta formativa alle reali esigenze

ze del mercato del lavoro. È infatti innegabile che non può parlarsi di orientamento *tout court* quando destinatari di questa tipologia di servizi sono le imprese e in particolare le piccole e medie imprese, vuoi per una scarsa conoscenza delle tematiche strettamente orientative vuoi anche per un non celato disinteresse per attività che a prima vista appaiono non coincidenti con le esigenze di produttività aziendale. L'azienda, piccola o medio-grande che sia, resta interessata primariamente alla crescita e allo sviluppo di competenze interne e di professionalità che assicurano la competitività dell'azienda e l'occupabilità individuale delle risorse. Al riguardo la formazione professionale può definirsi come 'interlocutore privilegiato' dell'impresa. In questo contesto l'orientamento costituisce un efficace strumento di promozione di una piena integrazione tra formazione e lavoro e di accompagnamento di giovani e adulti nella gestione delle loro diverse fasi di transizione occupazionale e di sviluppo professionale. Esso si configura infatti come un processo continuo, finalizzato a coniugare le strategie di *lifelong learning* con l'esigenza di un dinamico adattamento alle continue evoluzioni del mondo del lavoro.

2.8.1 Orientamento dei lavoratori: segnali di presenza e sfide per il futuro

Attualmente l'orientamento nel lavoro inteso come insieme pluralistico di pratiche finalizzate al mantenimento attivo e creativo della professionalità da parte di ciascun lavoratore, rappresenta un ambito d'intervento non pienamente riconosciuto dalle realtà aziendali e che stenta ad avere sia una formalizzazione sia un inquadramento teorico concettuale.

Ci sono buone ragioni per ritenere che l'orientamento nel lavoro entrerà a pieno titolo a far parte delle leve di gestione e sviluppo delle risorse umane nelle organizzazioni così come oggi lo sono la formazione, il reclutamento, la selezione e la valutazione del personale. Tra i molteplici segnali che concorrono a prospettare uno scenario dove l'orientamento sarà parte integrante delle pratiche di gestione e sviluppo delle risorse umane riteniamo importante sottolineare, da un lato, la diffusione di una filosofia di marketing relazionale interno e, dall'altro, la presenza nelle organizzazioni di percorsi di carriera nuovi e dinamici che perdono il tracciato lineare tipico delle strutture tradizionali.

Le variabili che concorrono alla definizione dello scenario attuale delineano, nel loro insieme, un contesto in cui le persone rappresentano il fattore chiave e l'elemento di vantaggio competitivo per il successo dell'organizzazione. Ciò pone l'azienda nella necessità di rivedere il ruolo della funzione di direzione del personale che dalla tradizionale posizione di staff all'alta direzione deve trasformarsi in un centro servizi che, permeato dalle logiche del marketing interno, individua le politiche del personale a partire da una costruzione delle stesse secondo modelli *bottom-up* e orizzontali di ascolto della clientela, e le segmenta in funzione del soddisfacimento della pluralità di esigenze e bisogni del personale.

In questa logica le relazioni di lavoro interne alle aziende, da sempre viste come rapporti di autorità tra capi e subordinati, possono essere riconcettualizzate come processi di scambio clienti- fornitori in cui le idee portanti sono:

- “ciò che non può essere venduto al proprio personale non può essere venduto ai propri clienti”;
- “l’azienda è in grado di produrre valore per i clienti finali nella misura in cui i diversi centri di responsabilità organizzativa sono in grado di fornire servizi considerati apprezzabili dai propri clienti interni”.

Realizzare una politica di marketing del personale significa pertanto definire processi e metodologie volte alla *customer satisfaction* del cliente interno attraverso la realizzazione di un contatto costante con le risorse interne per la loro valorizzazione, valutazione e fidelizzazione.

L’orientamento nel lavoro si configura come momento estremamente congruente alla filosofia del marketing del personale.

In diversi momenti della carriera, all’inizio e poi più volte nel suo corso, ciascun lavoratore avverte l’esigenza di prevedere, anticipare o rivedere il proprio cammino di crescita professionale.

L’orientamento consente alle persone di sostenere la propria evoluzione anche cercando di valorizzare le conoscenze tacite e gli apprendimenti acquisiti attraverso percorsi non formali o istituzionalizzati (*informal learning*). Infine gli interventi che rientrano nell’orientamento hanno la peculiarità di essere percorsi di attivazione e non momenti di valutazione o “fotografia” della persona: sono i collaboratori che ci dicono direttamente cosa fanno e vorrebbero fare e cosa si aspettano dal contesto organizzativo senza che sia l’organizzazione a rischiare di “tirare ad indovinare”; esattamente così come avviene nell’analisi e nella individuazione dei bisogni e dei desideri del cliente finale esterno all’impresa.

I cambiamenti all’interno delle organizzazioni stanno progressivamente sconvolgendo i tradizionali percorsi di carriera e questi mutamenti aprono un varco interessante alle pratiche e agli interventi di orientamento nel lavoro.

Da percorsi di carriera lineari gestiti in modo accentrato dall’organizzazione e consistenti in una serie progressiva di movimenti verso le posizioni apicali della gerarchia ovvero posizioni di crescente autorità e responsabilità si passa a percorsi di carriera cosiddetti a “spirale” e “transitoria” che ben riflettono l’emergere di organizzazioni piatte in cui fare carriera non può più corrispondere a percorrere linearmente i gradini di una scala gerarchica.

La carriera a spirale è quella nella quale l’individuo si trova periodicamente (ogni 6-8 anni) a fare movimenti importanti attraverso diverse aree di attività, specialità, ambiti disciplinari.

La carriera transitoria invece è caratterizzata da forti incoerenze e prevede spostamenti ogni 3-5 anni da un campo di attività ad uno completamente differente e non correlato a quello precedente.

Queste nuove definizioni di carriera più orientate al cambiamento sono associate a una nuova filosofia, che implica che la responsabilità di gestione della carriera sia affidata a ciascun singolo individuo e non all'organizzazione. Sono i lavoratori che ricorrentemente devono operare una sintesi tra le proprie possibilità e le richieste/opportunità della realtà lavorativa avendo la prontezza di affrontare adeguatamente i frequenti cambiamenti di posizione, di datore di lavoro, di natura delle mansioni.

È evidente che il radicarsi di approcci orientativi che pongono al centro la persona e la sostengono nel percorso di conoscenza e di consapevolezza delle proprie competenze, delle proprie strategie comportamentali e cognitive, delle proprie caratteristiche personali e dei contesti sociali e organizzativi nei quali tali competenze e capacità possono e/o devono essere attivate è fortemente in linea con le implicazioni delle nuove forme di carriera.

Se orientare i propri collaboratori significa diffondere una cultura che sollecita ciascun lavoratore a divenire responsabile e promotore in prima persona del mantenimento delle proprie attitudini all'occupazione e all'integrazione nel sistema di relazioni proprio di ciascuna azienda, possiamo ragionevolmente dire, anche alla luce dei fattori di contesto precedentemente delineati, che le domande con le quali abbiamo aperto questo capitolo possono cominciare ad avere una risposta.

L'orientamento nel lavoro, lungi dal permeare attualmente la vita aziendale, rappresenta una filosofia e un insieme di pratiche che sarà sempre più in grado di connettere le spinte delle organizzazioni con le tensioni delle persone che vedono nella creatività, nel *teamwork* nella crescita, nella adattabilità e nell'innovazione le motivazioni chiave alla base del proprio sviluppo.

Alcuni progetti sperimentali hanno contribuito in modo significativo a sensibilizzare le realtà aziendali sulle tematiche orientative e a indicare forme di collaborazione possibili tra azienda e servizi di orientamento.

Alcuni di questi hanno evidenziato in particolare la *continuità* tra esigenze aziendali ed esigenze dei lavoratori, mostrando come anche al lavoratore possa essere riconosciuto il ruolo forte di contribuire attivamente, insieme agli altri attori della formazione professionale, dell'orientamento e dell'impresa, al processo di definizione della propria professionalità al servizio dell'impresa; altri hanno più precisamente messo in luce la necessità di interazione tra i servizi pubblici per l'impiego e la realtà delle imprese operando con l'obiettivo di sperimentare una proposta metodologica e un percorso per l'analisi della domanda in termini di figure e di competenze.

Appare dunque evidente la centralità della conoscenza e della risorsa umana nello sviluppo sociale ed economico di un determinato territorio che progetta, pianifica e realizza strumenti in risposta a bisogni, domande, esigenze manifestate e analizzate.

Sulla tematica delle risorse umane le imprese coinvolte nei progetti illustrati hanno sottolineato diffusamente la necessità che sia l'impresa a dover valutare le risorse

ed eventualmente proporre un cambio di ruolo e posizione al lavoratore, a prescindere da una sua eventuale richiesta in tal senso. Inoltre, forti della convinzione della centralità dell'individuo nei processi orientativi, si sono pronunciate in favore di uno stretto e diretto coinvolgimento dei lavoratori nella definizione del loro percorso formativo e orientativo, anche in realtà aziendali medio-piccole in cui le opportunità di *job rotation* sono inevitabilmente ridotte. Il rischio è quello di creare aspettative da non poter soddisfare a causa della struttura organizzativa e dimensionale dell'impresa. Quello che le imprese sensibili alle tematiche dell'orientamento realizzano è soprattutto una attività di supporto allo sviluppo della persona e dei ruoli, in stretto contatto, oltre che con il lavoratore, con il responsabile delle singole funzioni o aree e con il responsabile dell'ufficio preposto alla gestione e allo sviluppo delle risorse umane. In realtà in contesti aziendali medio-piccoli non è mai stata formalizzata un'attività con la parola 'orientamento', anche se emerge il significato orientativo di alcune pratiche realizzate all'interno dei contesti organizzativi. Ci si riferisce alla fase dell'ingresso in azienda in cui si vanno a verificare le capacità e le potenzialità dell'individuo e quindi si cerca di capire quale può essere il suo percorso lavorativo migliore. Oppure, anche nel corso dell'esperienza lavorativa, vengono realizzate pratiche con valenza orientativa ancora poco definite e interiorizzate: è il caso del lavoratore che ha determinate caratteristiche e del quale, durante l'esperienza lavorativa, l'azienda vede che può, tramite la formazione, acquisire o migliorare determinate competenze. In questo caso si fa una verifica con questa persona per capire se c'è davvero questo interesse, questo potenziale, questa disponibilità a crescere. Dopodiché l'azienda cerca di tenere ciò nella dovuta considerazione, perché una persona che desidera fare una cosa è una persona fortemente motivata. L'orientamento assume dunque questa connotazione, non è formalizzato, non c'è un ufficio né un sistema. Ma l'ascolto dei lavoratori è essenziale per cercare di valorizzare al meglio le risorse umane interne.

In molte delle realtà aziendali coinvolte le attività di orientamento e quelle relative alla gestione delle risorse umane sono quasi sovrapposte, nel senso che la gestione è il braccio operativo di tutta l'attività di analisi e di orientamento interna svolta. L'orientamento in questo caso viene realizzato per ricollocare la persona nel posto più adeguato e per fornirle gli strumenti, nel caso in cui non ci siano o debbano essere aggiornati, perché possa fare il suo percorso. Tutto questo però produce una serie di informazioni che vengono utilizzate anche a livello di gestione, per l'attività formativa e per l'eventuale spostamento della persona su altre attività e su altre mansioni. Il confine tra la gestione e l'orientamento delle risorse umane viene percepito con esclusivo riferimento al modo in cui le persone a ciò preposte interpretano il loro ruolo.

L'orientamento, la formazione, la gestione, l'analisi delle risorse interne fanno parte di un *unicum*, di un processo continuo ed unitario che riguarda il lavoratore, senza che ci sia un momento in cui finisce un aspetto e ne inizia un altro.

Molta strada, dunque, deve essere ancora percorsa perché le aziende percepiscano la diversità di ruoli e competenze richieste a chi si occupa di gestione e a

chi si occupa di orientamento, il che non esclude la loro parziale integrazione. Si parla frequentemente di orientamento al lavoro nella gestione e nello sviluppo delle risorse umane, proprio a significare il processo di concatenazione di tutte le fasi di gestione e sviluppo delle risorse in cui consiste tale orientamento e che può essere gestito anche con il supporto di operatori esperti esterni al contesto aziendale.

2.8.2 Enti censiti relativi all'ambito delle aziende

L'universo potenziale individuato per il censimento comprende 1.107 organizzazioni che fanno riferimento al sistema Aziende.

Le organizzazioni raggiunte nella ricerca rappresentano, per questa annualità, il 39% delle organizzazioni produttive stimate nell'universo (tabella 21). Come definito negli obiettivi, l'indagine è aperta alle organizzazioni produttive di medie e grandi dimensioni, realisticamente le uniche che possano erogare azioni di orientamento direttamente al proprio interno. In funzione del raggiungimento degli obiettivi relativi alla prima annualità di ricerca, e non avendo informazioni sulle imprese che svolgono effettivamente, in prima persona, attività di orientamento, si è scelto di selezionare per il momento solo le grandi imprese (quelle con più di 1.000 dipendenti). A ciò, per far fronte all'esigenza di raggiungere anche imprese di dimensioni medie, e nella convinzione che il progetto di ricerca possa arricchirsi con la lettura di processi di orientamento avviati nelle organizzazioni, si è scelto di includere tra i soggetti da contattare anche le Associazioni di categoria e di chiedere loro il supporto nella fase di coinvolgimento delle aziende. A tal fine è stata rivolta una comunicazione specifica di invito a partecipare all'indagine a un bacino più ampio di realtà associative del Paese (tra cui Cna; Confapi; Confesercenti; Confartigianato; Coldiretti). A dispetto della debole connessione che storicamente ha legato l'orientamento al mondo delle organizzazioni ma nella convinzione che, anche in risposta al periodo di crisi e alle transizioni sempre più frequenti che accompagnano la vita professionale delle persone, le aziende sempre più dovranno ricorrere e rivolgersi ad una molteplicità di funzioni e di obiettivi orientativi, il Rapporto Orientamento vuole sempre più aprire la propria indagine a tali realtà. È proprio in relazione a questo obiettivo che i prossimi anni saranno dedicati ad un approfondimento specifico su questo sistema. Le realtà territoriali che hanno risposto in maniera più massiccia al nostro invito, sempre naturalmente in relazione ai dati dell'universo di riferimento, sono state la Basilicata, il Lazio, Le Marche, e il Piemonte. In generale è questo il sistema dove è più complesso stimare un universo attendibile: contiamo che la stessa indagine e gli approfondimenti qualitativi previsti per le prossime annualità possono costituire degli utili passi verso l'individuazione di una più puntuale popolazione di riferimento.

Tipologia	Numerosità
Aziende con più di 1.000 dipendenti	162
Associazioni di categoria: Confagricoltura	50
Associazioni di categoria: Confcommercio	137
Associazioni di categoria: Confindustria	44
Non specificato	37
Totale	430

Tabella 21
Enti censiti -
Composizione
"Aziende"

Nel grafico 14 si riporta la distribuzione delle organizzazioni censite a livello regionale.

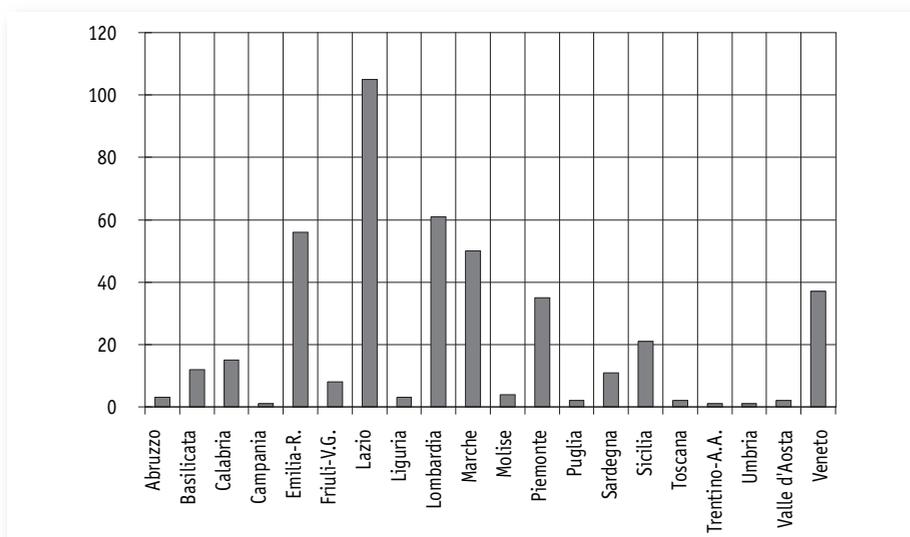


Grafico 14
Enti censiti -
distribuzione
regionale
"Aziende"

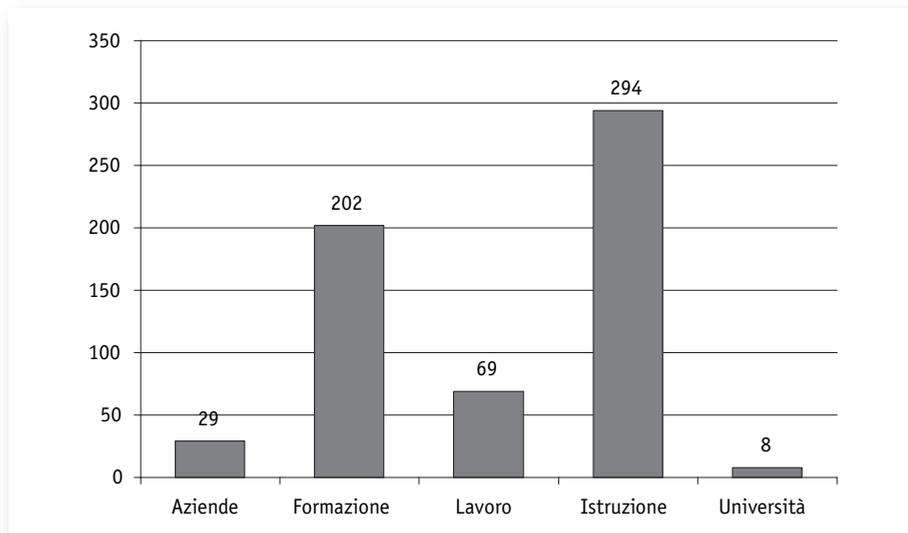
2.9 DISTRIBUZIONE REGIONALE DEGLI ENTI CENSITI PER SISTEMI

A conclusione di questo capitolo, per agevolare la lettura complessiva, in questo paragrafo si riportano, per ogni regione, i dati dell'universo potenziale raffrontati con i dati raccolti attraverso il diretto contatto, nella fase di campo dell'indagine, con le strutture censite, per tutti i diversi sistemi esplorati.

Regione Abruzzo

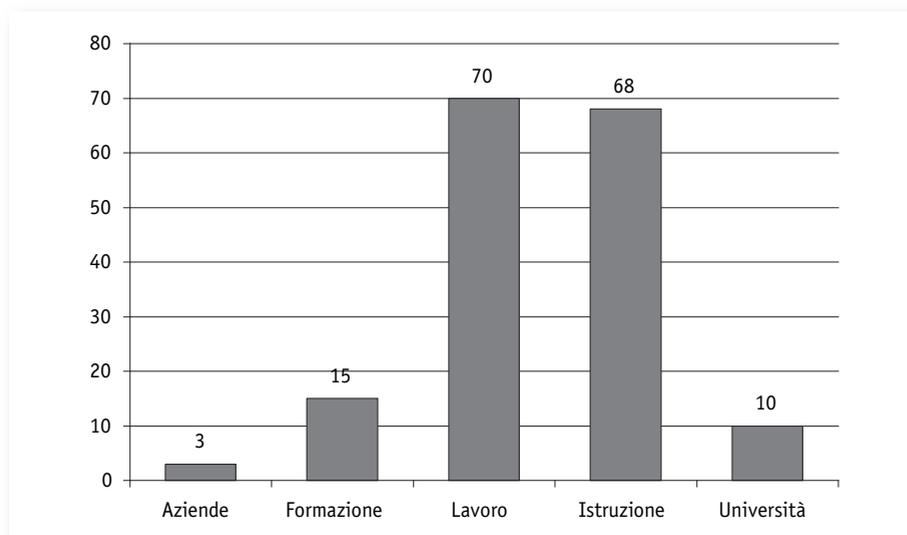
Per quanto concerne la regione Abruzzo, come è possibile vedere dal confronto tra i grafici 15 e 16 i sistemi completamente raggiunti sono quelli relativi a: "Centri di orientamento e Servizi per il Lavoro" e "Università e Alta Formazione". A seguire il sistema maggiormente censito è rappresentato dall'"Istruzione", mentre la "Formazione professionale" e il sistema "Aziende" sono quelli a cui dedicare maggiore attenzione nelle prossime annualità. Complessivamente gli enti censiti nella Regione Abruzzo rappresentano il 28% dell'universo stimato per la stessa Regione.

Grafico 15
Universo - I
diversi sistemi
nella Regione
Abruzzo



N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Grafico 16
*Enti censiti nei
diversi sistemi
nella Regione
Abruzzo*

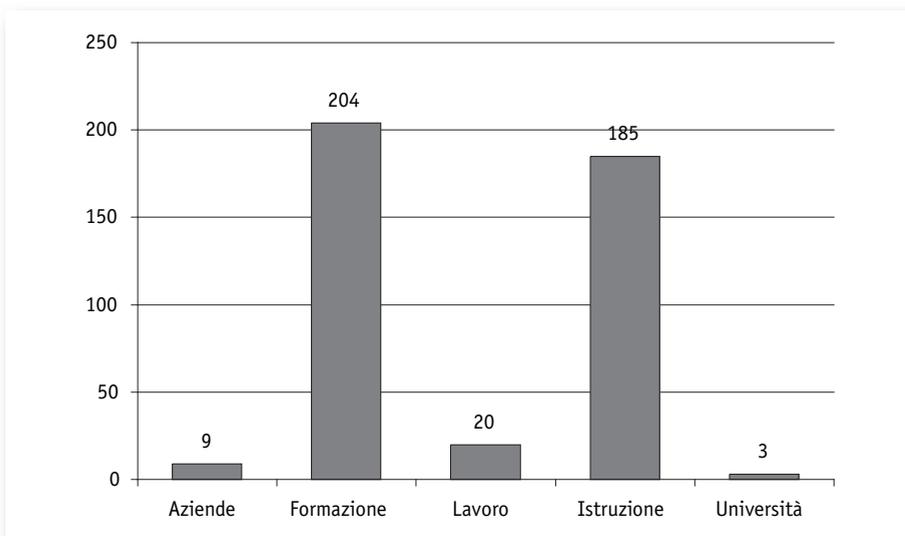


N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Regione Basilicata

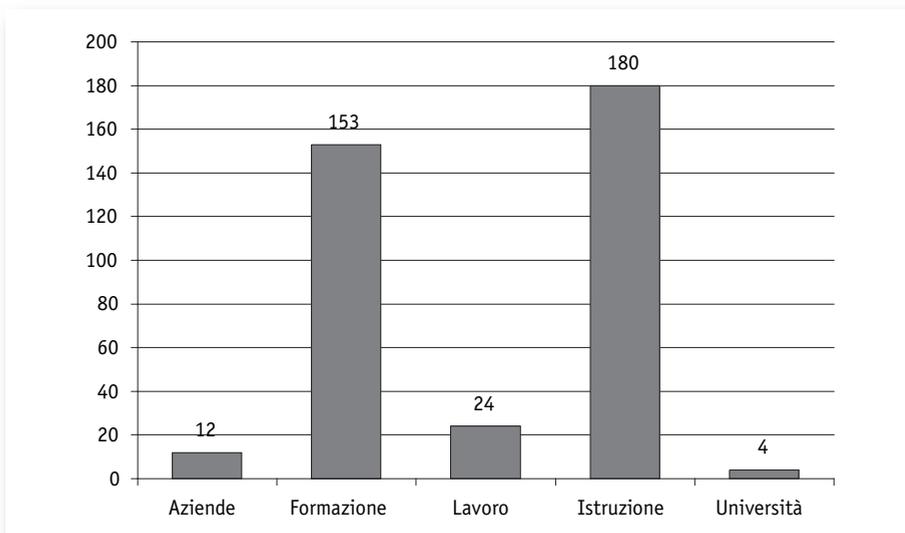
Per quanto riguarda la regione Basilicata, come è possibile notare dal confronto tra i grafici 17 e 18 i sistemi sono stati quasi tutti completamente raggiunti. In qualche caso l'indagine di campo ha consentito di aggiungere anche nuovi enti a quelli stimati. Con l'eccezione del sistema "Formazione professionale", gli enti contattati per i sistemi relativi a: "Centri di orientamento e Servizi per il Lavoro", "Università e Alta Formazione", "Istruzione" e "Aziende" hanno tutti dichiarato di svolgere attività di orientamento e hanno tutti compilato la scheda anagrafica. Complessivamente gli enti censiti nella Regione Basilicata rappresentano l'89% dell'universo stimato per la stessa Regione.

Grafico 17
*Universo - I
 diversi sistemi
 nella Regione
 Basilicata*



N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Grafico 18
*Enti censiti nei
 diversi sistemi
 della Regione
 Basilicata*



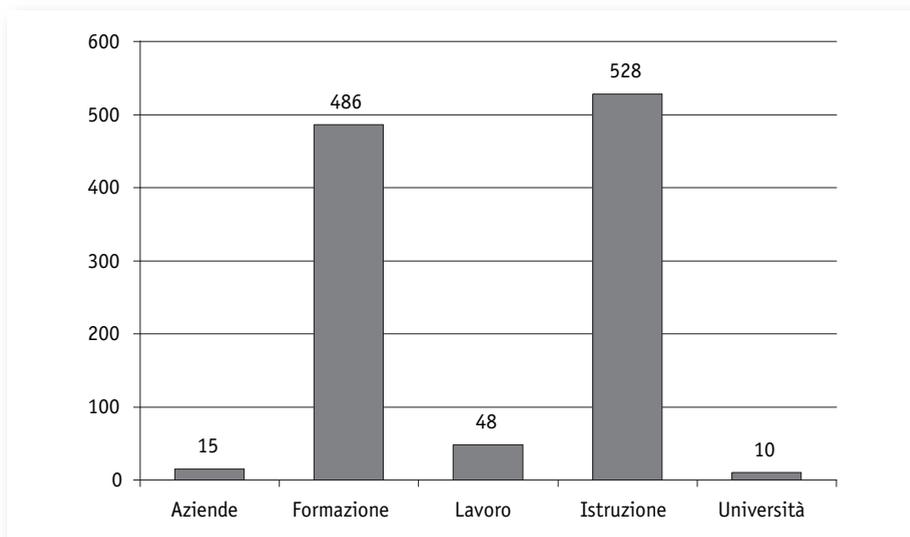
N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Regione Calabria

Esaminando i grafici 19 e 20 e confrontando i dati si evidenzia che nella regione Calabria tutti i sistemi sono stati quasi completamente raggiunti. Nello specifico solo 9 enti di formazione professionale non hanno risposto al nostro invito, mentre per quanto riguarda gli istituti scolastici e i centri di orientamento e i servizi del lavoro si riscontrano alcune realtà (rispettivamente 14 e 5) che non erano state comprese nella stima dell'universo.

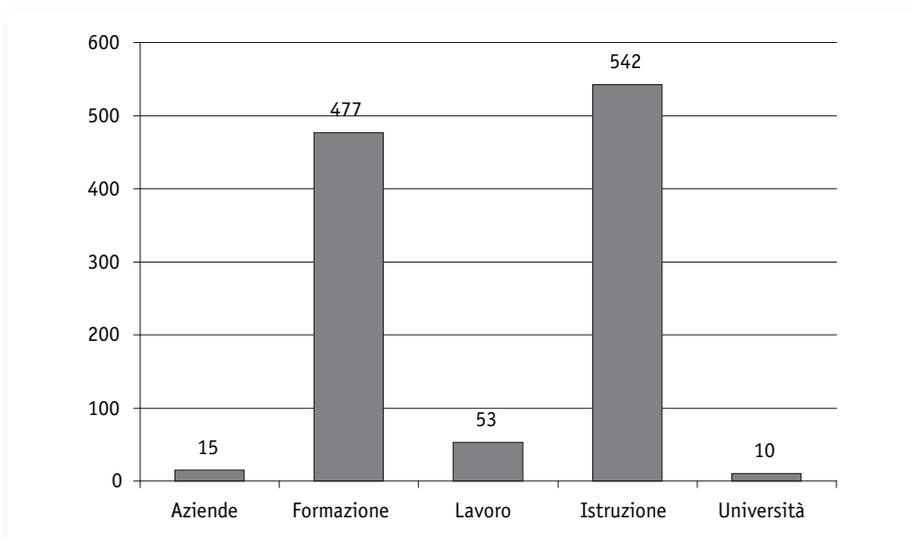
2.9 Distribuzione regionale degli enti censiti per sistemi

Grafico 19
Universo - I diversi sistemi della Regione Calabria



N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Grafico 20
Enti censiti nei diversi sistemi della Regione Calabria



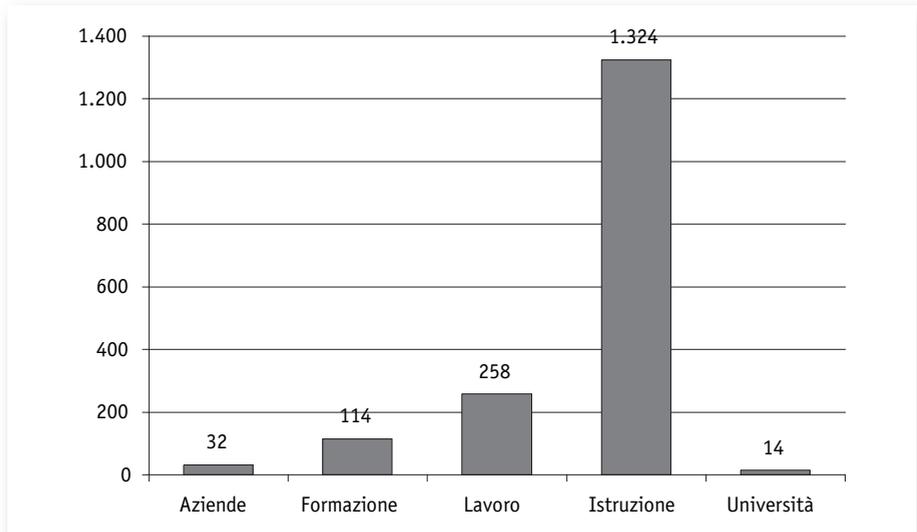
N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

2.9 Distribuzione regionale degli enti censiti per sistemi

Regione Campania

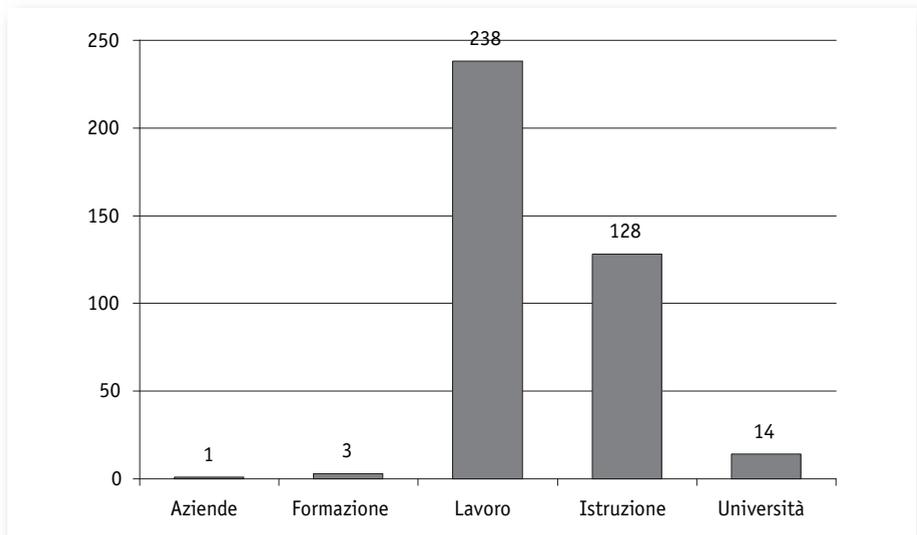
Complessivamente gli enti censiti per la Regione Campania rappresentano il 22% di quelli stimati nell'universo. Confrontando i grafici 21 e 22 si evince che i sistemi maggiormente rappresentati sono quelli relativi ai: "Centri di orientamento e Servizi per il Lavoro" e alle "Università e Alta Formazione". L'"Istruzione" è stata raggiunta solo in parte, mentre i sistemi "Aziende" e "Formazione professionale" sono i meno rappresentati.

Grafico 21
Universo - I diversi sistemi della Regione Campania



N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Grafico 22
Enti censiti nei diversi sistemi della Regione Campania

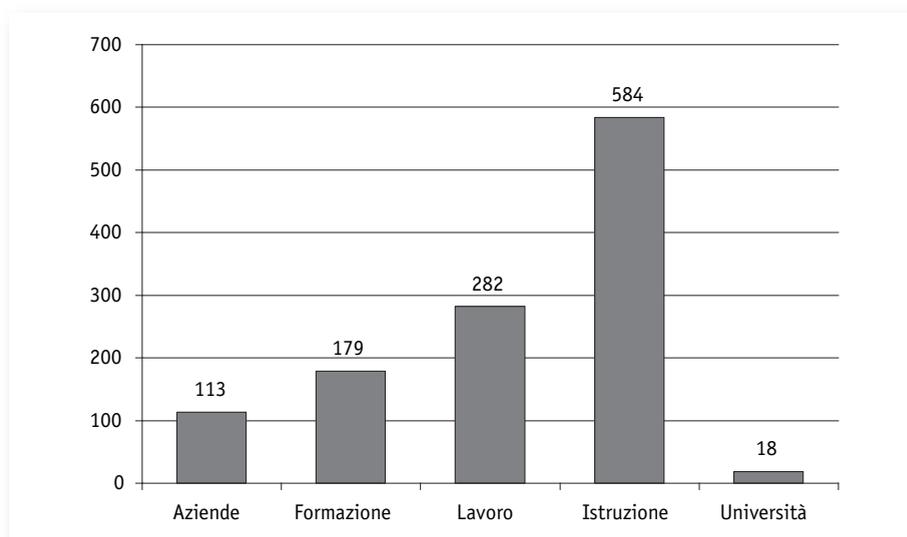


N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Regione Emilia-Romagna

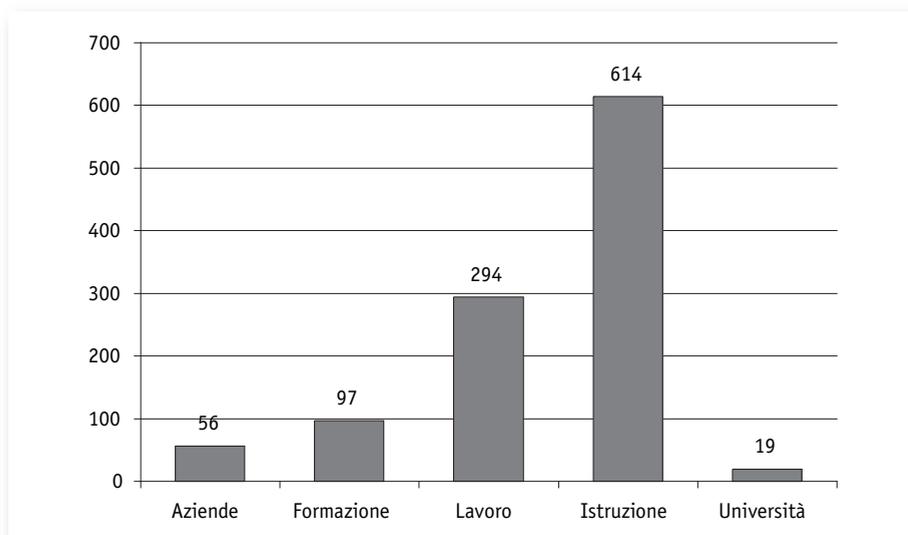
Per quanto concerne la regione Emilia-Romagna, come è possibile vedere dal confronto tra i grafici 23 e 24 sono stati quasi completamente raggiunti gli enti appartenenti ai sistemi “Centri di Orientamento e Servizi per il Lavoro”, “Università e Alta Formazione” e “Istruzione”. Inferiori numericamente gli enti relativi ai sistemi “Formazione professionale” e “Aziende” che, al momento, hanno risposto al nostro invito di partecipazione all’indagine censuaria. Complessivamente, comunque, gli enti della Regione Emilia Romagna, che a diverso titolo si occupano di orientamento, sono stati raggiunti nel 92% dei casi stimati. Anche in questo caso l’indagine ha consentito di aggiornare anche l’universo, in relazione soprattutto al sistema “Istruzione”, dove si sono registrate più scuole di quelle previste, e al sistema “Centri di Orientamento e Servizi per il Lavoro” dove si contano un numero maggiore di strutture rispetto a quelle stimate.

Grafico 23
Universo - Regione Emilia-Romagna



N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Grafico 24
Enti censiti -
Regione Emilia-
Romagna

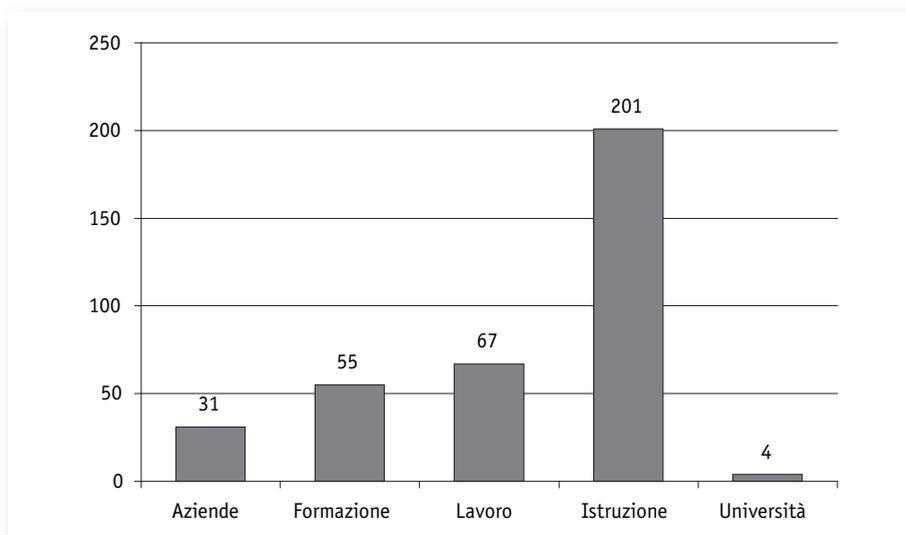


N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Regione Friuli-Venezia Giulia

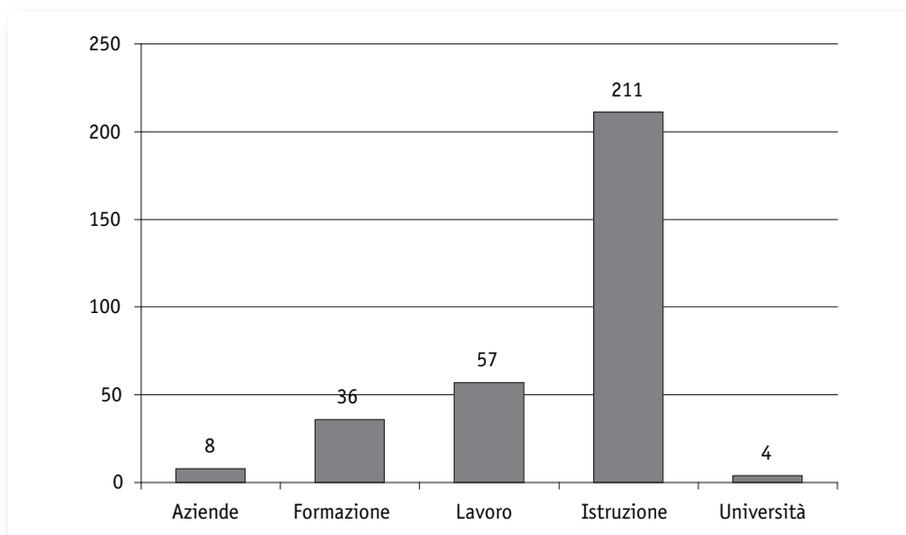
Per quanto concerne la regione Friuli-Venezia Giulia come è possibile vedere dal confronto tra i grafici 25 e 26, risulta completamente raggiunto il sistema “Università e Alta Formazione”, quasi completo il sistema “Istruzione” (201 centri su 211). Anche il sistema relativo ai “Centri di orientamento e Servizi per il Lavoro”, è stato raggiunto comunque nella quasi totalità dei casi (57 centri su 67). Meno rappresentati i sistemi “Formazione professionale” e “Aziende”. La percentuale complessiva degli enti raggiunti è comunque molto alta, raggiungendo il valore dell’88 punti percentuali.

Grafico 25
 Universo - I
 diversi sistemi
 della Regione
 Friuli-Venezia
 Giulia



N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Grafico 26
 Enti censiti -
 Regione Friuli-
 Venezia Giulia



N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

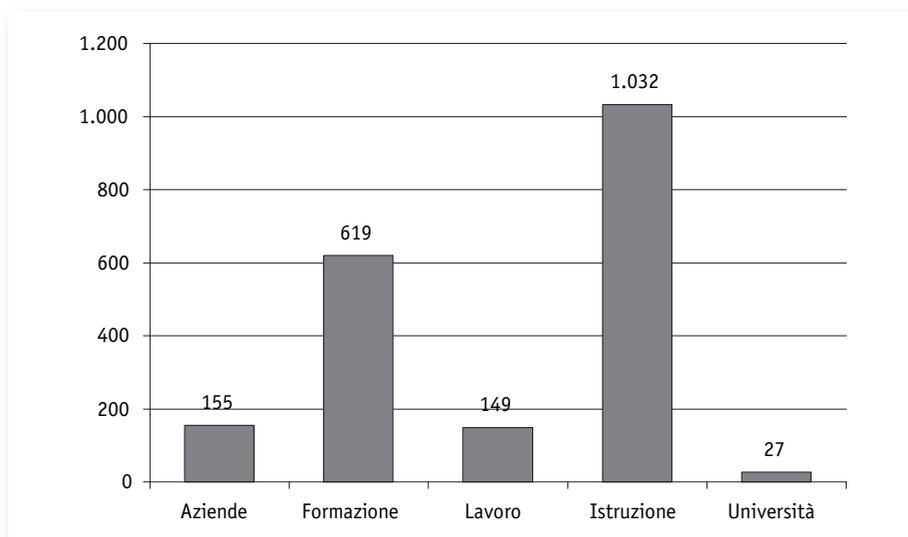
Regione Lazio

Per quanto concerne la regione Lazio, come si evince dal confronto tra i grafici 27 e 28, i sistemi più raggiunti sono rappresentati da “Centri di orientamento e Servizi per il Lavoro”, “Università e “Alta Formazione”, “Istruzione” e “Aziende”. Meno rappresentata, confermando con questo un dato nazionale, la “Formazio-

2.9 Distribuzione regionale degli enti censiti per sistemi

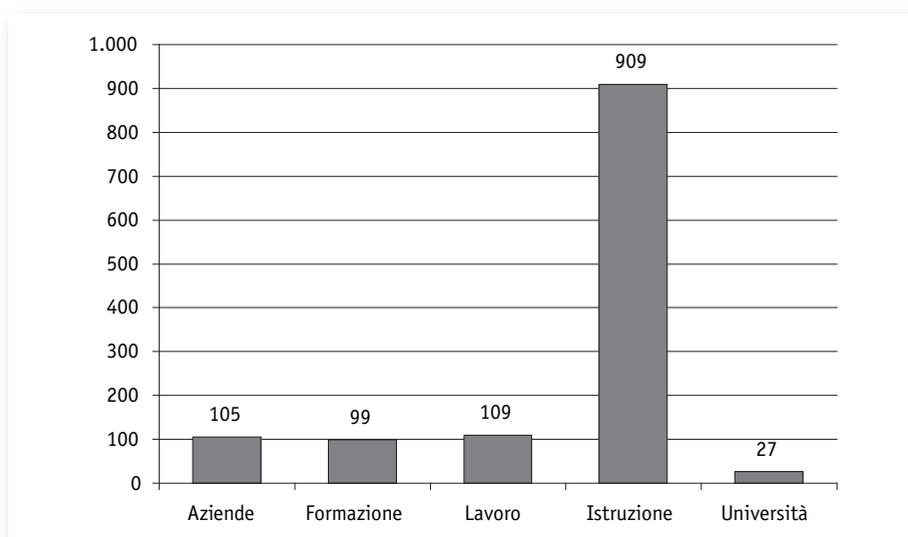
ne professionale". Anche per questa Regione, comunque, la percentuale complessiva degli enti censiti è più che soddisfacente raggiungendo il 63% dell'universo di riferimento.

Grafico 27
Universo - I diversi sistemi nella Regione Lazio



N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Grafico 28
Enti censiti nei diversi sistemi della Regione Lazio



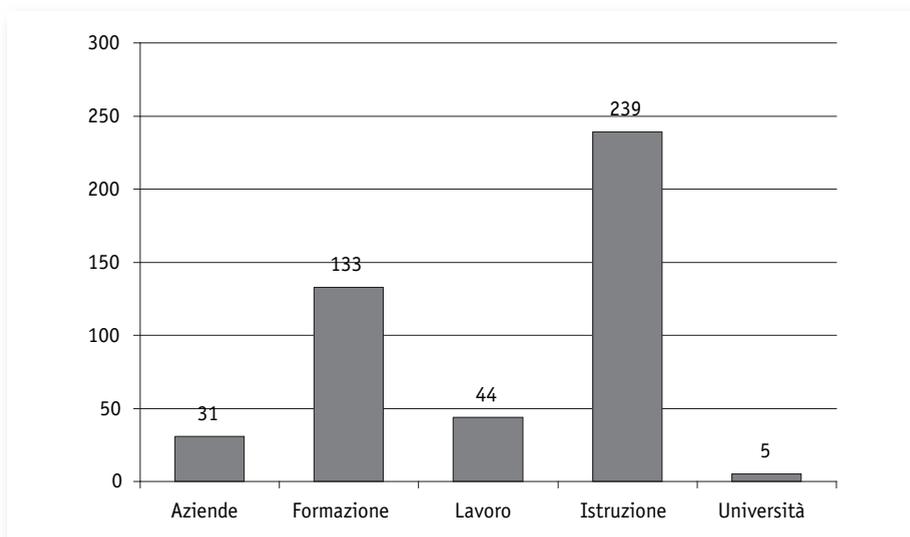
N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Regione Liguria

Anche qui una rappresentatività quasi totale: il 93% degli enti stimati ha risposto al nostro invito compilando la scheda anagrafica. Ad eccezione del sistema “Aziende” tutti gli altri sono praticamente completi. L’indagine ha consentito di contare qualche struttura in più rispetto a quelle stimate, in relazione al sistema “Università e Alta Formazione” e “Centri di orientamento e Servizi per il lavoro”.

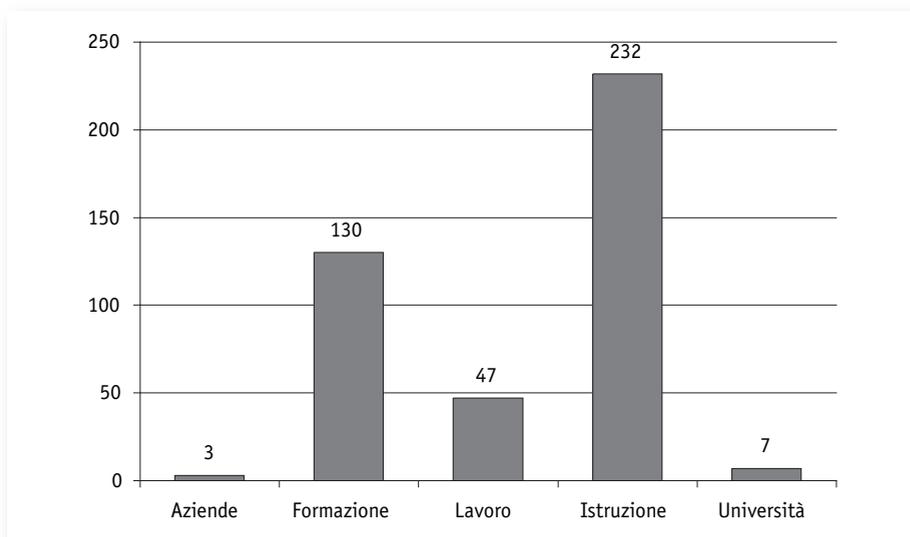
2.9 Distribuzione regionale degli enti censiti per sistemi

Grafico 29
Universo - I diversi sistemi della Regione Liguria



N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Grafico 30
Enti censiti - Liguria

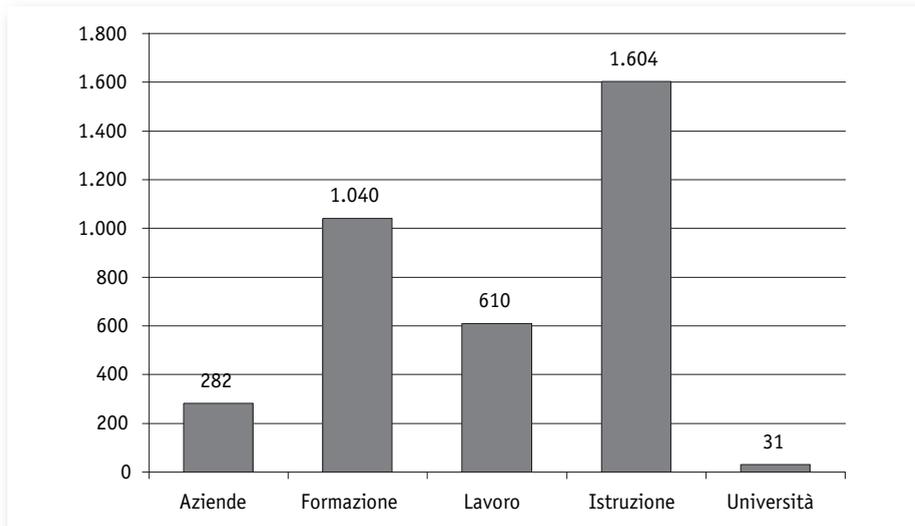


N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Regione Lombardia

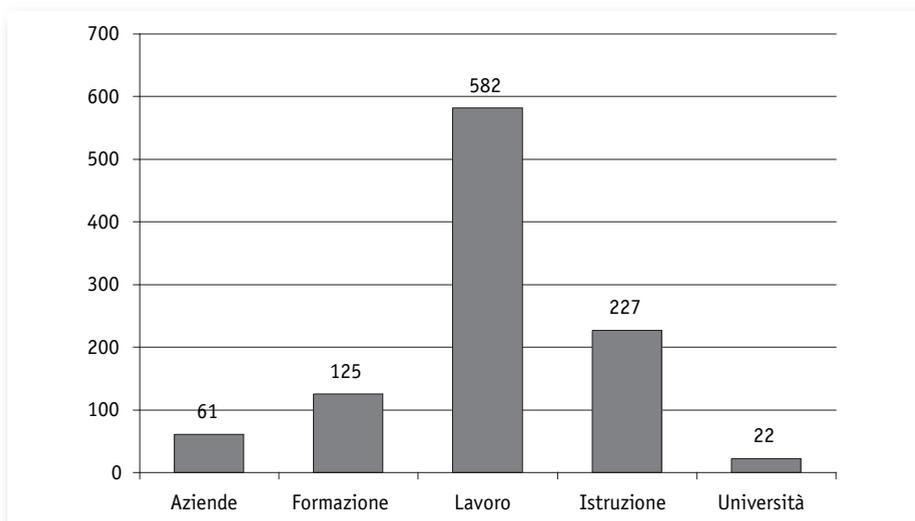
Per quanto concerne la regione Lombardia, attraverso il confronto tra i grafici 31 e 32, possiamo notare come i due sistemi “Centri di orientamento e Servizi per il Lavoro” e “Università e Alta Formazione” possano essere considerati quasi completamente raggiunti. Non vale la stessa considerazione per i sistemi “Istruzione”, “Formazione professionale” e “Aziende”, dove bisognerà investire nel prossimo futuro. Complessivamente gli enti della Regione Lombardia che hanno preso parte alla nostra indagine rappresentano il 28% della popolazione di riferimento.

Grafico 31
Universo - I diversi sistemi della Regione Lombardia



N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Grafico 32
Enti censiti nei diversi sistemi della Regione Lombardia

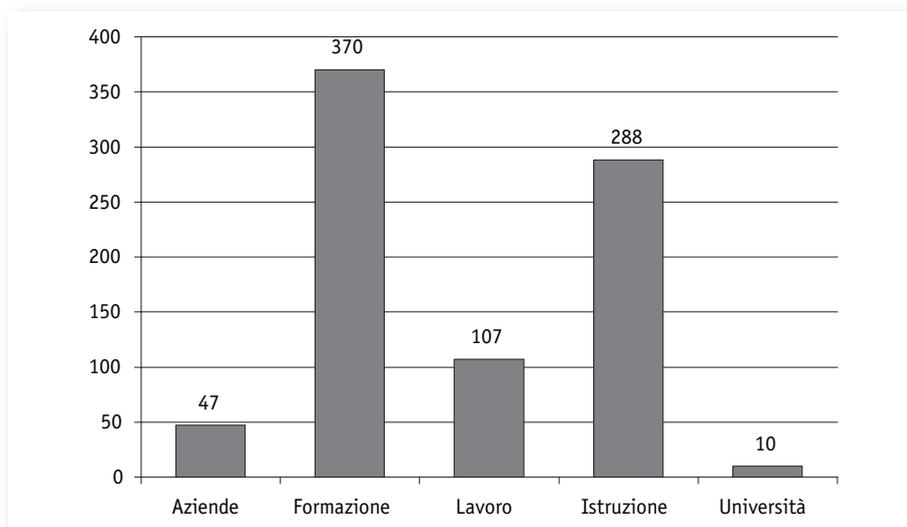


N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Regione Marche

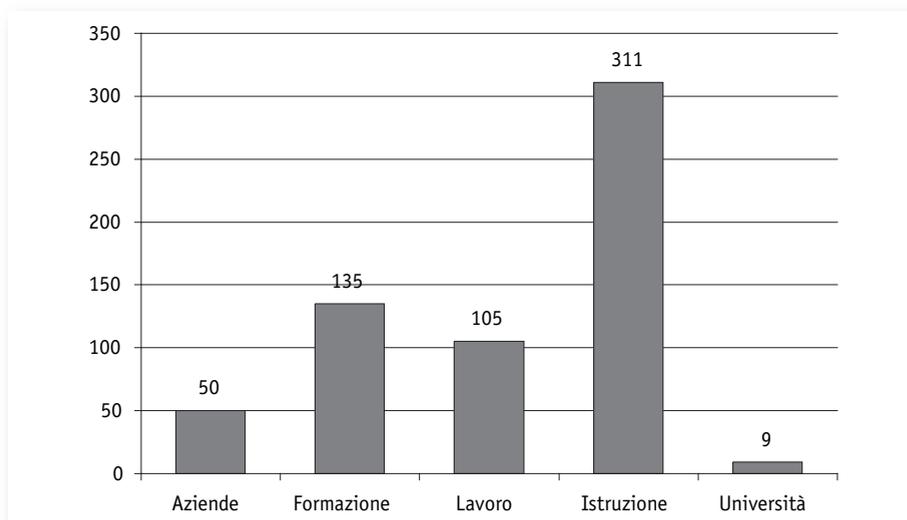
È questa una Regione dove si è vista un'elevata partecipazione ed interesse alla ricerca: in totale infatti gli enti raggiunti superano il 74% di quelli stimati. Quanto alla distribuzione nei singoli sistemi, attraverso il confronto tra i grafici 33 e 34 ricaviamo che con l'eccezione del sistema "Formazione professionale", tutti gli altri possono essere considerati quasi completi. In qualche caso abbiamo addirittura più enti di quelli che le liste ufficiali riportavano (ciò vale sia per le aziende che per gli istituti scolastici).

Grafico 33
Universo - I diversi sistemi nella Regione Marche



N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Grafico 34
Enti censiti nei diversi sistemi della Regione Marche

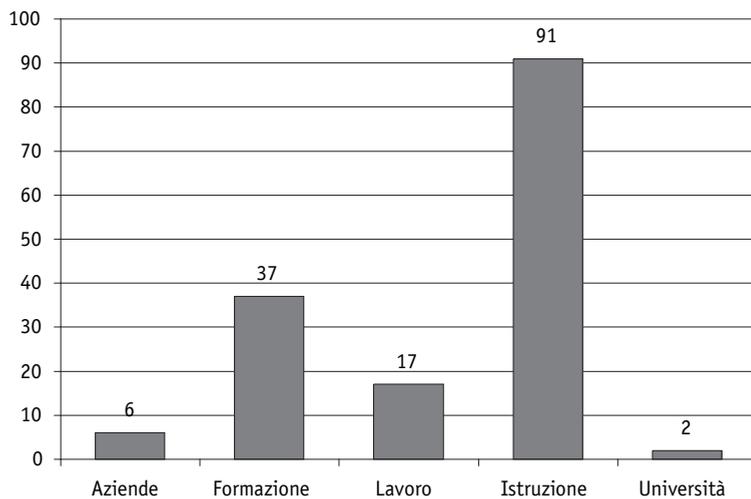


N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Regione Molise

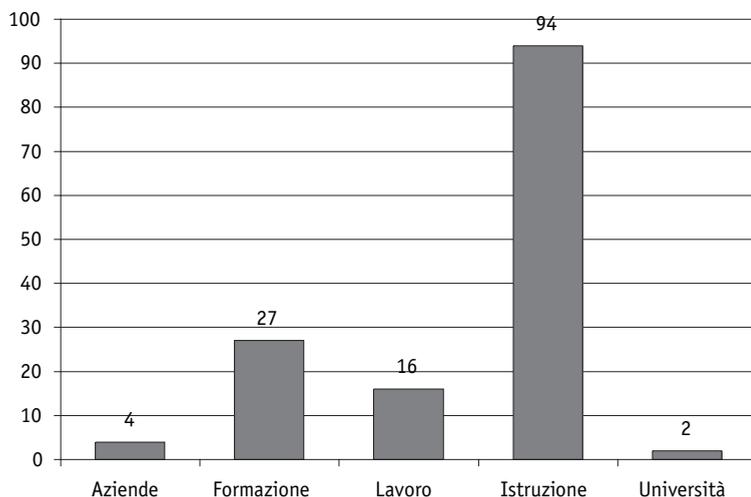
Per quanto concerne la regione Molise anche qui un risultato più che soddisfacente, il 93% di enti censiti. Quattro sistemi su cinque sono stati totalmente raggiunti, come il lettore può evincere dal confronto tra i dati riportati nei grafici 35 (l'universo per la Regione Molise) e 36 (gli enti che hanno risposto all'indagine di campo).

Grafico 35
Universo - I diversi sistemi della Regione Molise



N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Grafico 36
Enti censiti nei diversi sistemi della Regione Molise



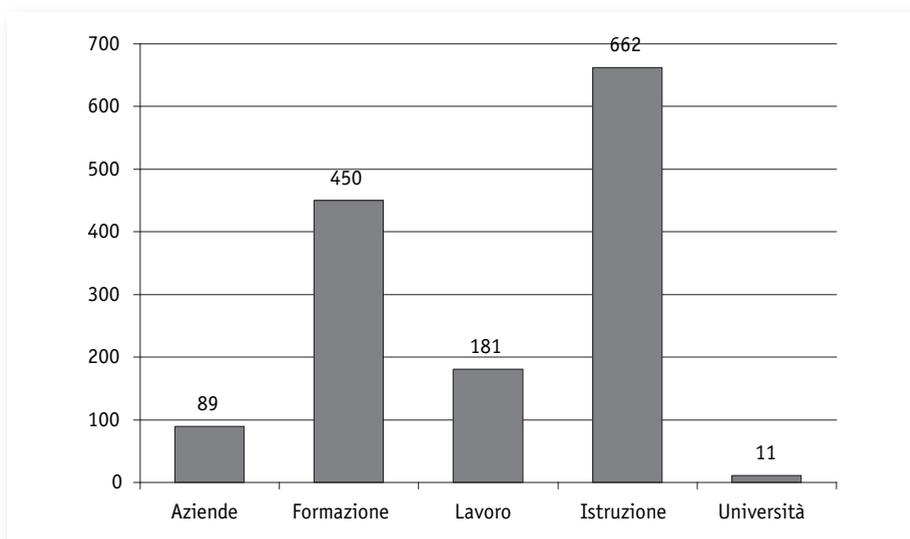
N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Regione Piemonte

Il Piemonte risponde alla nostra ricerca con il 50% degli enti stimati. Più rappresentativi i sistemi, come è possibile notare dal confronto tra i grafici 37 e 38, corrispondenti ai “Centri di orientamento e Servizi per il Lavoro” e “Università e Alta Formazione” rispetto a quelli che si riferiscono all’“Istruzione”, alla “Formazione professionale” e alle “Aziende”.

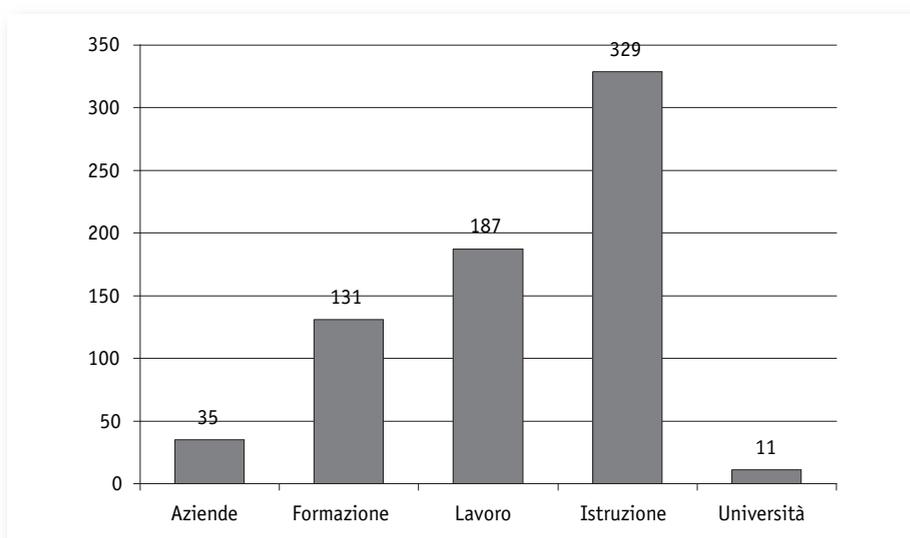
2.9 Distribuzione regionale degli enti censiti per sistemi

Grafico 37
Universo - I diversi sistemi della Regione Piemonte



N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Grafico 38
Enti censiti nei diversi sistemi della Regione Piemonte

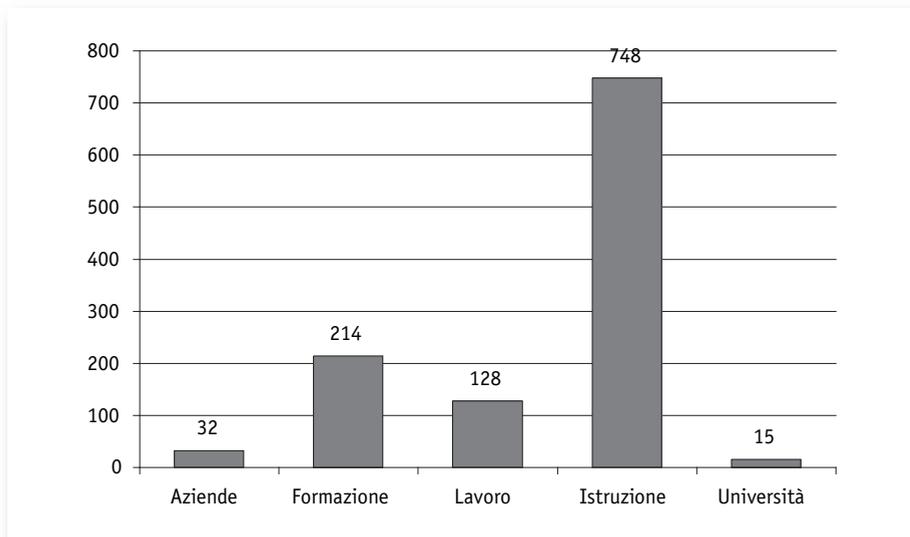


N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Regione Puglia

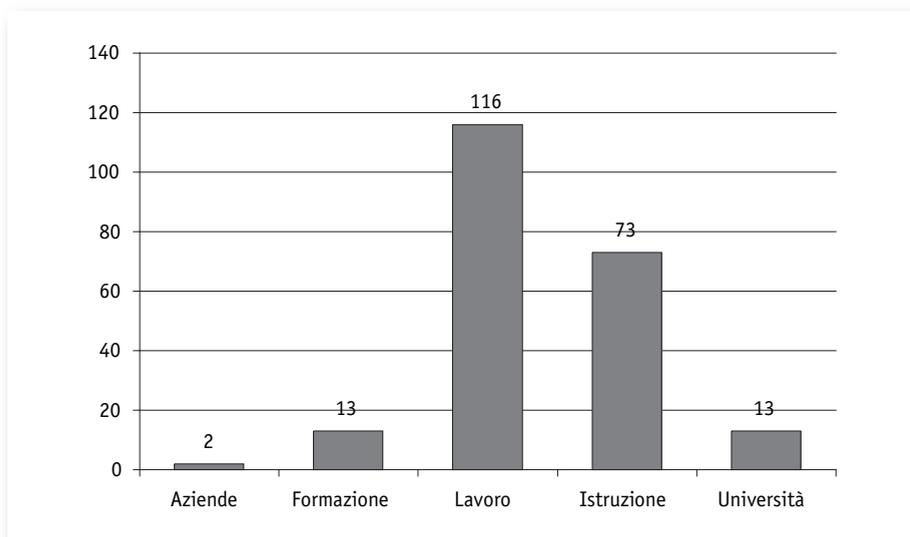
Per la realtà pugliese i dati confermati si riferiscono al 19% dei dati stimati nell'universo di riferimento. Come si evidenzia dal confronto tra i grafici 39 e 40 i sistemi più rappresentati sono "Centri di orientamento e Servizi per il Lavoro", e "Università e Alta Formazione". Subito dopo il sistema maggiormente censito è rappresentato dall'"Istruzione", meno rappresentati in questa prima annualità gli altri 2.

Grafico 39
Universo - I diversi sistemi della Regione Puglia



N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Grafico 40
Enti censiti nei diversi sistemi della Regione Puglia



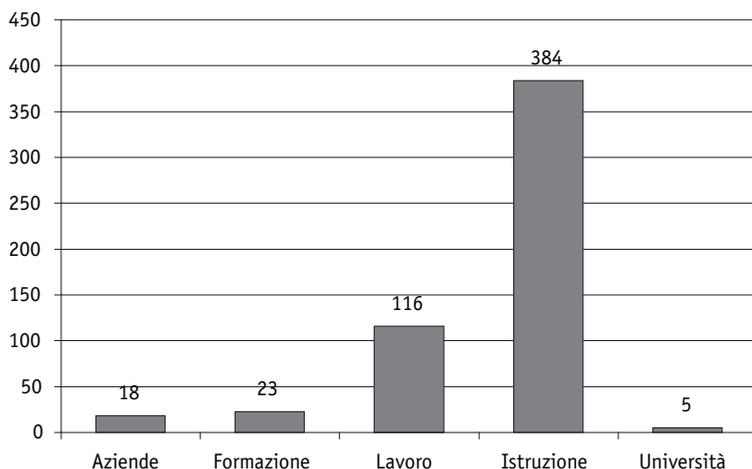
N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Regione Sardegna

È del 46% la percentuale di enti che ha risposto all'invito a collaborare alla nostra indagine. Come evidenziato dai dati riportati nei grafici 41 e 42 i sistemi più rappresentati sono "Centri di orientamento e Servizi per il Lavoro" e "Università e Alta Formazione". A seguire la "Formazione professionale" e le "Aziende". Con meno enfasi risponde l'Istruzione.

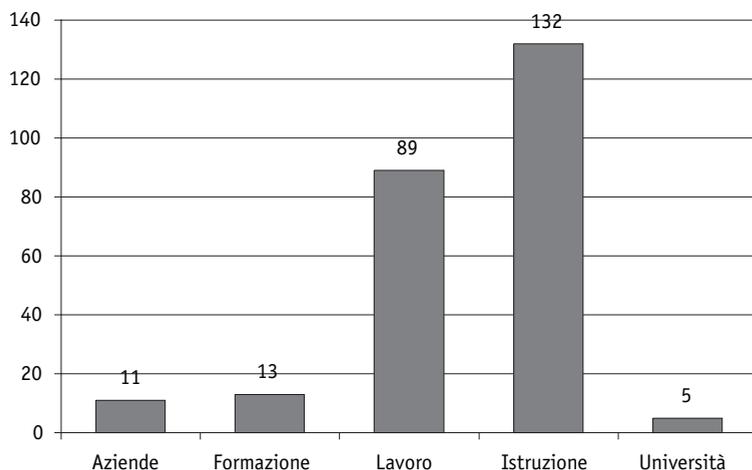
2.9 Distribuzione regionale degli enti censiti per sistemi

Grafico 41
Universo - I diversi sistemi della Regione Sardegna



N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Grafico 42
Enti censiti nei diversi sistemi della Regione Sardegna



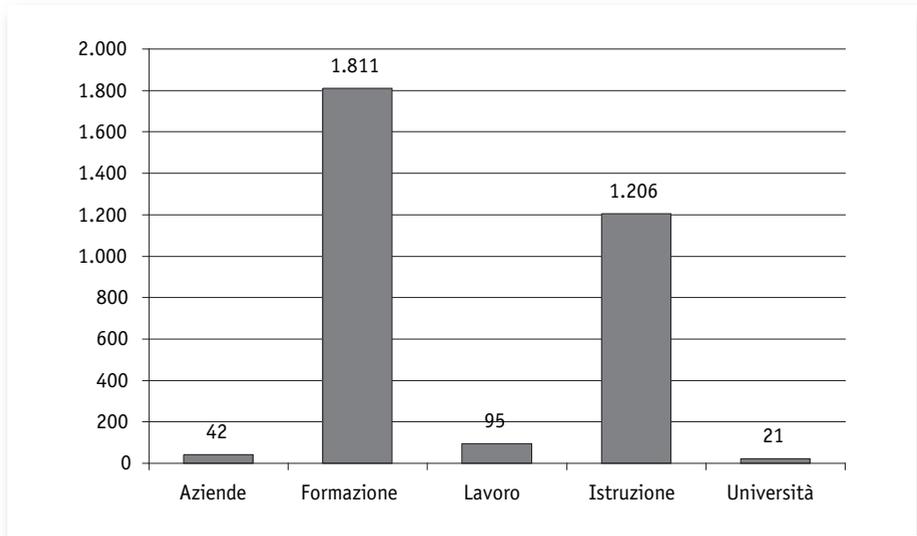
N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

2.9 Distribuzione regionale degli enti censiti per sistemi

Regione Sicilia

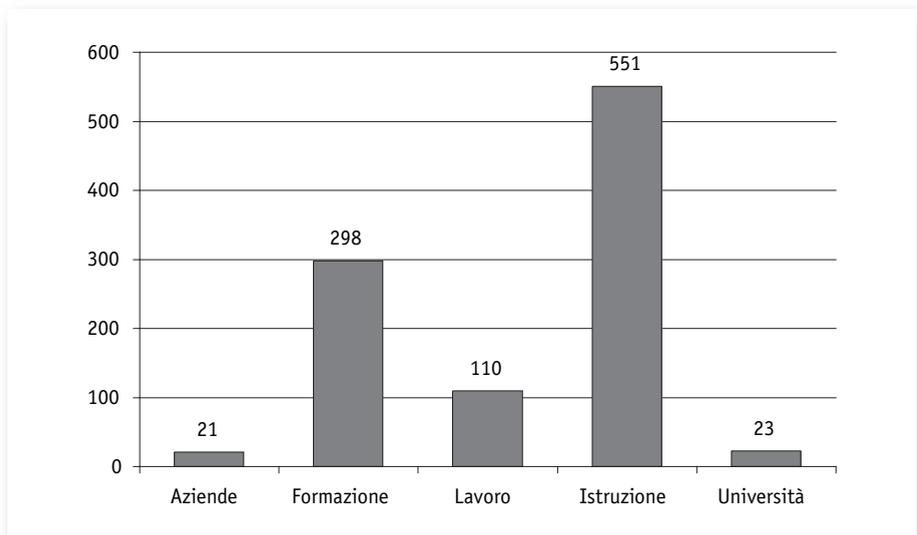
Esaminando i dati della regione Sicilia, come si evidenzia dal confronto tra i grafici 43 e 44, gli enti che hanno risposto in maniera massiccia, fino a raggiungere la totalità dell'universo si riferiscono ai sistema "Centri di orientamento e Servizi per il Lavoro", e "Università e Alta Formazione". Meno rappresentativi della popolazione di riferimento i sistemi "Istruzione", "Aziende" e "Formazione professionale".

Grafico 43
Universo - I diversi sistemi della Regione Sicilia



N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Grafico 44
Enti censiti nei diversi sistemi della Regione Sicilia



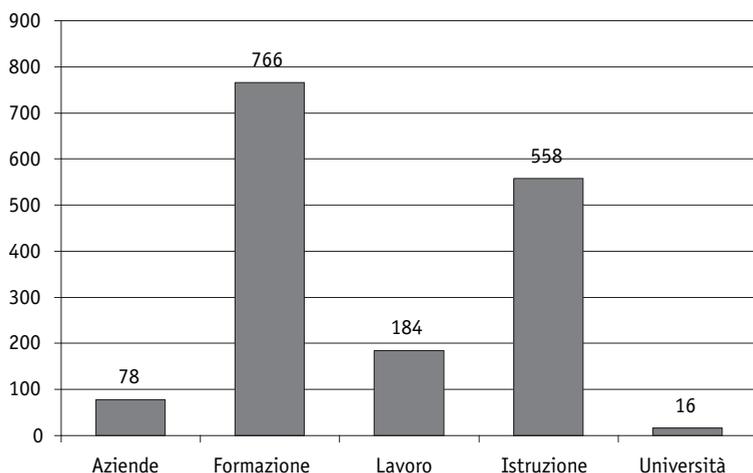
N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Regione Toscana

La Regione Toscana risponde con il 20% delle realtà che si occupano di orientamento. Dal confronto tra i grafici 45 e 46 emerge un maggior coinvolgimento dei sistemi “Centri di orientamento e Servizi per il Lavoro” e “Università e Alta Formazione”. A seguire i sistemi “Istruzione”, “Aziende” e “Formazione professionale”.

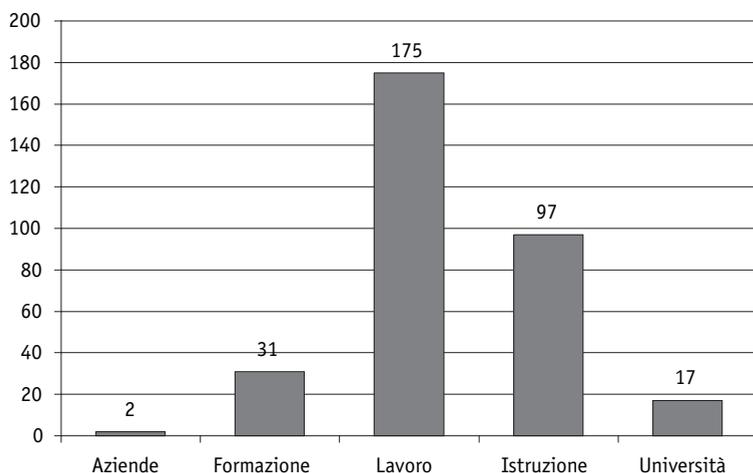
2.9 Distribuzione regionale degli enti censiti per sistemi

Grafico 45
Universo - I diversi sistemi della Regione Toscana



N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Grafico 46
Enti censiti nei diversi sistemi della Regione Toscana



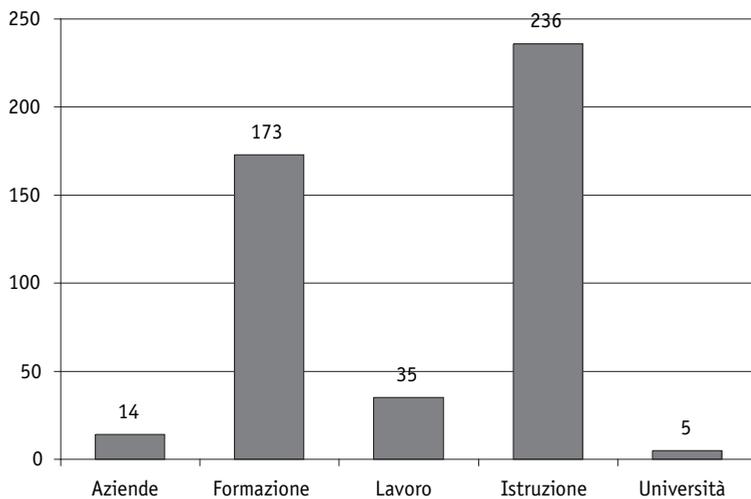
N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

2.9 Distribuzione regionale degli enti censiti per sistemi

Regione Trentino-Alto Adige

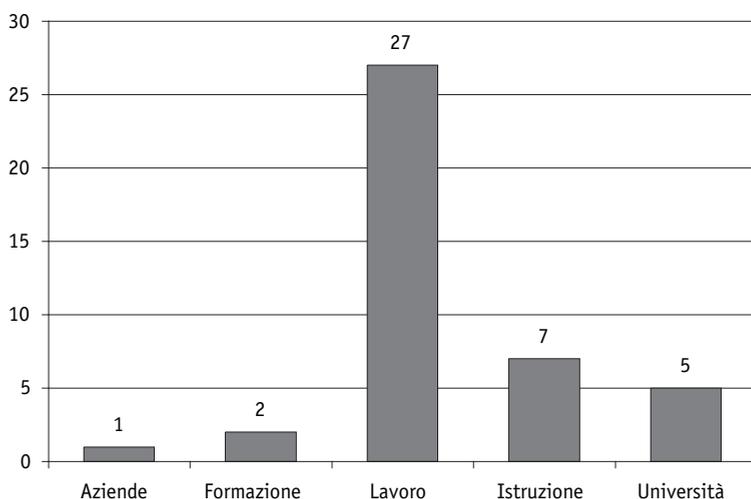
È il 9% degli enti stimati che risponde al nostro invito: nella regione Trentino-Alto Adige i sistemi più rappresentativi sono “Centri di orientamento e Servizi per il Lavoro” e “Università e Alta Formazione”. Poco rispondono gli altri sistemi, a cui dedicheremo maggiore attenzione nelle prossime annualità.

Grafico 47
Universo - I diversi sistemi della Regione Trentino-Alto Adige



N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Grafico 48
Enti censiti nei diversi sistemi della Regione Trentino-Alto Adige



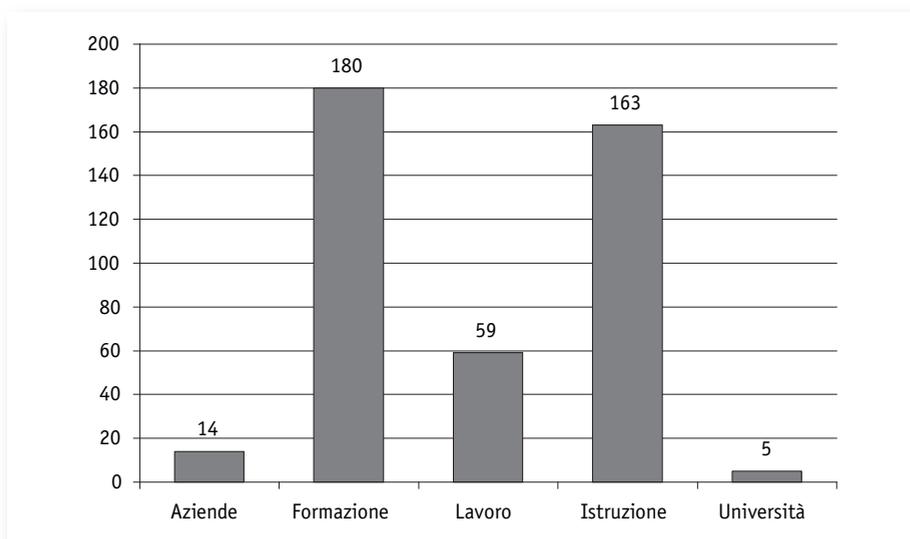
N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Regione Umbria

L'Umbria risponde con il 27% delle strutture censite. Più partecipazione dei sistemi: "Centri di orientamento e Servizi per il Lavoro", "Università e Alta Formazione" e "Istruzione" rispetto ai sistemi "Aziende" e "Formazione professionale". Una particolare attenzione a questi sistemi sarà posta nelle prossime annualità.

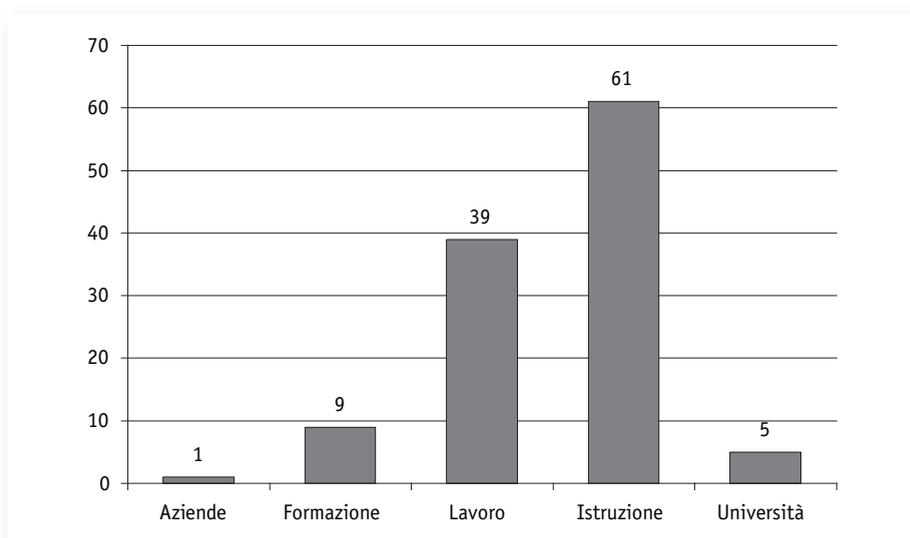
2.9 Distribuzione regionale degli enti censiti per sistemi

Grafico 49
Universo - I diversi sistemi della Regione Umbria



N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Grafico 50
Enti censiti nei diversi sistemi della Regione Umbria

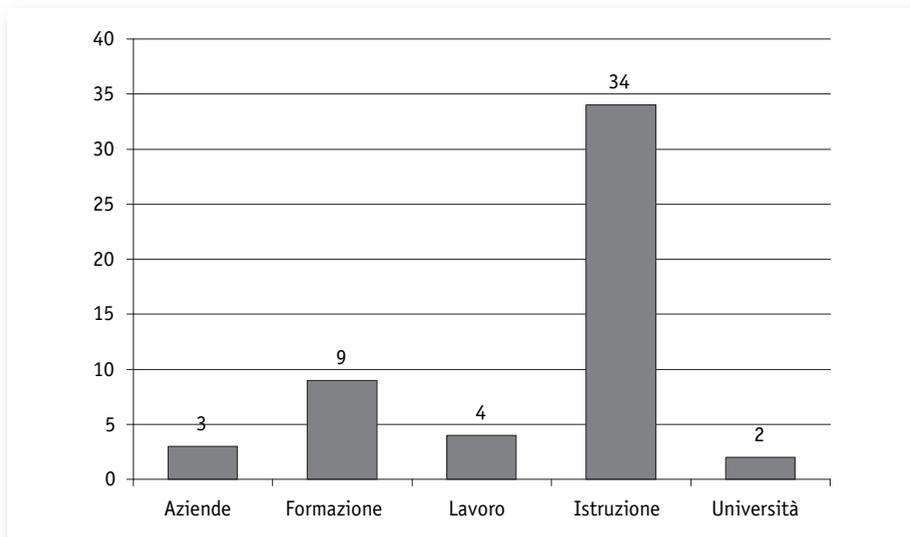


N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Regione Valle d'Aosta

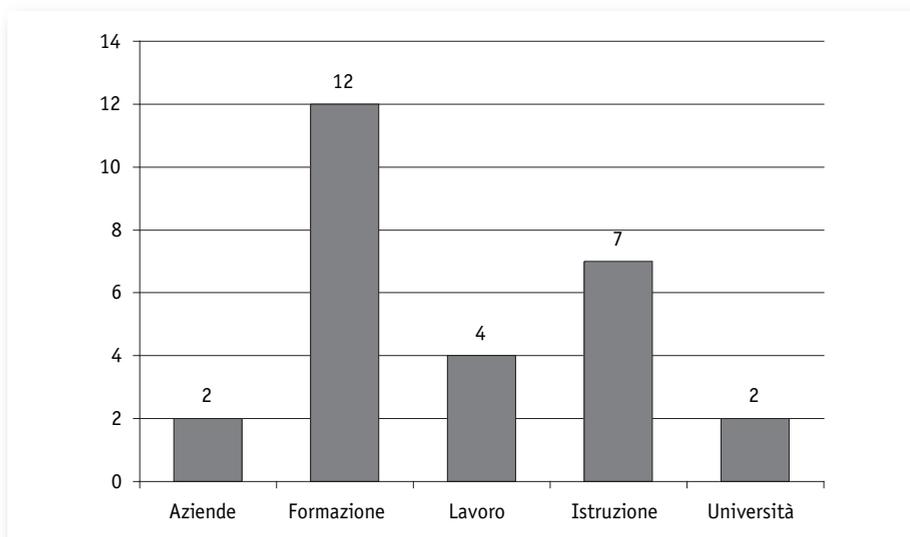
Complessivamente il 52% degli enti censiti risponde per la Regione *Valle d'Aosta*. Completamente raggiunto il sistema della "Formazione professionale", a seguire i sistemi "Centri di orientamento e Servizi per il Lavoro", "Università e Alta Formazione" e "Aziende", come è possibile vedere dal confronto tra i grafici 51 e 52. Meno rappresentato il sistema dell'"Istruzione".

Grafico 51
Universo - I diversi sistemi della Regione Valle d'Aosta



N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Grafico 52
Enti censiti nei diversi sistemi della Regione Valle d'Aosta

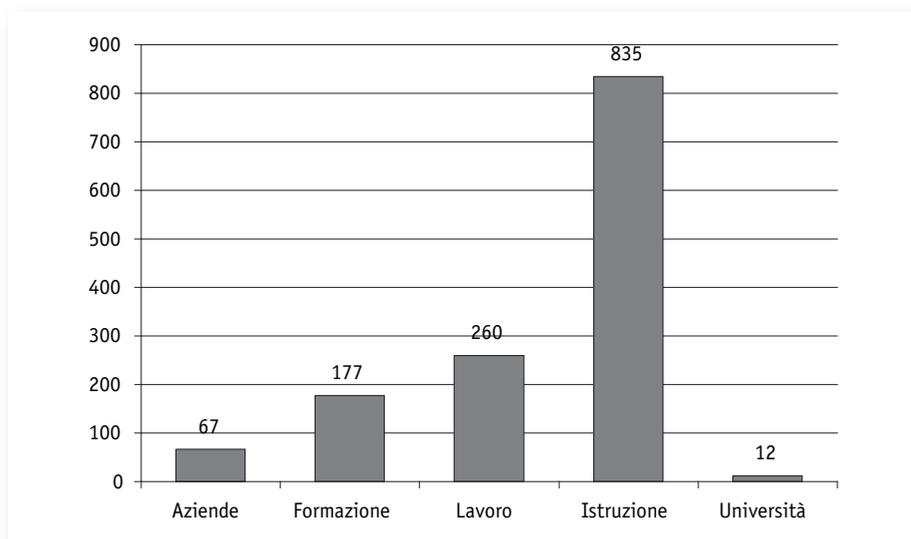


N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Regione Veneto

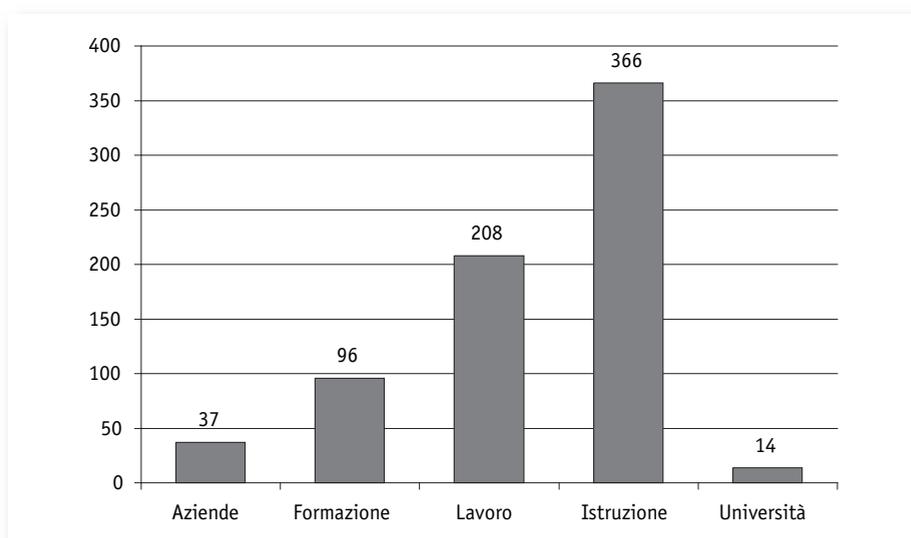
Per finire la regione Veneto partecipa con il 53% degli enti stimati. Il confronto tra i grafici 53 e 54 evidenzia una più massiccia partecipazione delle “Aziende”, dei “Centri di orientamento e Servizi per il Lavoro” e delle “Università e Alta Formazione”. Gli altri sistemi della “Formazione professionale” e “Istruzione” si aggirano su valori medi che comunque si avvicinano al 50%.

Grafico 53
Universo - I diversi sistemi della Regione Veneto



N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

Grafico 54
Enti censiti nei diversi sistemi della Regione Veneto



N.B. La dicitura Lavoro sta per Centri di orientamento e servizi per il lavoro

In conclusione possiamo affermare che la partecipazione delle diverse regioni Italiane a questo primo anno di indagine è stata molto soddisfacente, raggiungendo il 50% dell'universo ed oltre, in 11 casi su 20.

Ci teniamo a sottolineare, come meglio rappresentato nel prossimo capitolo, che l'interlocuzione avviata e mantenuta nei diversi territori regionali italiani, ci ha consentito di approfondire, al di là del dato quantitativo, alcune questioni e dati qualitativi che contribuiscono a delineare lo scenario attuale sullo stato dell'arte dell'orientamento nel nostro Paese. L'approfondimento quali/quantitativo previsto nei prossimi mesi faciliterà e consentirà una chiave di lettura ulteriore per la descrizione e l'analisi critica di alcune questioni fondanti le pratiche professionali relative all'orientamento. Auspichiamo che tale lettura analitica del fenomeno possa contribuire all'individuazione di piste e prospettive risolutive e innovative che possano contribuire alla crescita e lo sviluppo delle politiche del lavoro nel nostro Paese.

capitolo 3

I RISULTATI QUALITATIVI: LE QUESTIONI ANCORA APERTE

3.1 LE TESI EMERSE

Se il precedente capitolo ha riportato i risultati quantitativi rilevati, a proposito di enti e strutture, in questa prima annualità, si vuole, nel seguente capitolo, richiamare l'attenzione del lettore su alcuni risultati di natura più qualitativa.

Il lavoro svolto, attraverso i vari incontri realizzati a livello territoriale in ogni Regione per presentare la ricerca, ai quali hanno partecipato i referenti dei vari sistemi (presidi delle scuole, direttori della FP, coordinatori dei Centri per l'Impiego, etc.), oltre ai rappresentanti istituzionali dei diversi stakeholders, ha avviato l'attivazione di una dinamica interlocuzione tra Isfol e tutte le Regioni e Province Autonome del nostro Paese che, oltre a consentire la ricostruzione dello scenario locale relativamente all'orientamento, ha favorito l'evolversi di un attivo dibattito su alcune necessità e fabbisogni territoriali che rappresentano le piste di sviluppo delle prossime annualità. In altri termini, la costituzione di poli regionali volti in prima battuta a facilitare la raccolta dei dati ha rappresentato di fatto una sorta di osservatorio dinamico e interattivo che ha consentito una lettura qualitativa e dinamica del processo, che sarà nel corso del tempo sempre più puntuale e condivisa. In questa sede, per maggiore fruibilità di lettura accorpamo le tesi emerse in cinque questioni fondamentali per ognuna delle quali proponiamo una riflessione approfondita, alla luce anche della letteratura esistente sull'argomento e del quadro normativo che si va delineando nel nostro Paese e in Europa (cfr. "rassegna bibliografica" e "rassegna normativa"). In sintesi possiamo dire che a livello qualitativo le cinque questioni considerate, seppure nella brevità della loro declinazione, costituiscono le principali chiavi di lettura del fenomeno orientamento emerse in questo Primo Rapporto e, collocandosi in un percorso di continuità con quanto sarà sviluppato nel corso delle annualità successive, rappresentano il motore a cui ancorare i prossimi approfondimenti qualitativi. Il lettore si renderà presto conto che le cinque questioni o "*nodi strategici*", come qualche testimone li ha definiti nel corso dei nostri incontri, ripropongono in maniera evidente quanto sollecitato anche negli ambienti scientifico-culturali nazionali e internazionali, sollevando così, anche sul piano più tecnico-operativo, la necessità,

se non addirittura l'urgenza, di "scioglierli" per poter finalmente collocare l'orientamento in una cornice culturale e professionale più organica e dignitosa.

Ogni punto è affrontato in maniera sintetica e rimanda a un insieme di contributi bibliografici riportati nella relativa rassegna, nella sezione approfondimenti. La scelta della bibliografia tiene conto dei riferimenti più significativi per rimarcare il concetto espresso soprattutto in relazione all'intreccio con le problematiche dell'orientamento. Si è scelto, inoltre, di privilegiare pubblicazioni recenti risalenti a non prima degli anni '90.

Questo criterio si giustifica con l'esigenza di fotografare lo stato dell'arte in maniera da produrre un insieme di dati capaci di supportare al meglio il dibattito in corso a livello nazionale e di far dialogare i diversi attori e sistemi.

Si ricorda, infatti, che l'obiettivo centrale assegnato alla realizzazione di un Rapporto Nazionale sull'Orientamento è quello di pervenire a una fotografia esaustiva e articolata dell'offerta orientativa a livello nazionale che evidenzi sia le caratteristiche e gli elementi di significatività rispetto alle diverse realtà regionali e ai diversi contesti operativi, sia gli ambiti in cui tale offerta risulti non soddisfacente rispetto alla domanda, anche al fine di costituire una solida base per eventuali politiche di sviluppo locale e nazionale e di indirizzo relativamente alla programmazione di politiche di orientamento in linea con i reali bisogni territoriali.

Prima questione: il confronto sulle politiche dell'orientamento, della scuola, della formazione e del lavoro deve essere collocato in una dimensione europea.

Risale agli anni '90 il maturare di una riflessione specifica sull'orientamento entro un quadro disegnato a livello europeo. Le prime e chiare indicazioni circa l'importanza dell'orientamento, soprattutto nella sua dimensione di intreccio con le transizioni scuola-lavoro, sono enunciate nel Libro Bianco sullo sviluppo di J. Delors, "Crescita, competitività, occupazione" del 1993 e nel successivo di E. Cresson, "Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva" del 1995. In Italia l'insieme di tali principi trova un'importante occasione di dibattito nel 1° Forum nazionale dell'orientamento tenutosi a Genova nel 2001. L'anno prima, le conclusioni del Consiglio Europeo di Lisbona del marzo del 2000 avevano sancito l'investimento sulle persone come prerequisito per uno stato sociale attivo, sviluppate, sia nel Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente di quello stesso anno, sia nel Consiglio Europeo di Stoccolma del marzo 2001.

Inoltre, l'elaborazione di obiettivi e di principi europei comuni per l'orientamento permanente a sostegno della messa in azione di politiche e di sistemi nazionali è richiamata specificamente nel Rapporto interinale "Istruzione e Formazione 2010" del Consiglio d'Europa (Istruzione/Gioventù) del 2004 (per un quadro complessivo sulle raccomandazioni europee in materia si rimanda ai siti dedicati)⁷⁵.

75. <http://www.euroguidance.net/>; <http://www.centrorisorse.org/>; <http://eacea.ec.europa.eu/>; <http://www.europafacile.net/i/>; <http://www.programmaleonardo.net/>; <http://www.bologna-berlin2003.de/pd>

L'idea di un processo di orientamento che si sviluppi *lifelong*, nei diversi tempi e nei diversi luoghi, è pertanto divenuta progressivamente in tutti i paesi una realtà di intervento basato su tre principi guida: lo sviluppo della capacità di avere più chiaro il proprio percorso di scelta, la "rintracciabilità" del processo di orientamento della persona lungo tutto il cammino professionale, la maggiore chiarezza nel tipo di sostegno possibile e nel modo di utilizzarlo.

Questi principi si traducono nei seguenti obiettivi istituzionali:

- sviluppare una cultura dell'orientamento *lifelong*;
- imparare a conoscere e comprendere il mercato del lavoro e le sue "leggi". Questo richiede di individuare modalità di cooperazione con il sistema delle imprese;
- sviluppare i principi di base dell'apprendimento, insegnare ad apprendere, insegnare la creatività, lo spirito dell'iniziativa e di autonomia nel corso della formazione iniziale;
- usare le possibilità offerte dall'Europa incentivando gli scambi culturali tra i paesi e le opportunità di studio e di lavoro all'estero.

Tutti i paesi comunitari sono consapevoli dell'importanza del "percorso di scelta nel tempo" e dell'ampliamento del target verso cui si rivolgono gli interventi di orientamento. È un dato di fatto che non sono solo i giovani i destinatari dell'orientamento, ma sempre di più gli adulti in diverse condizioni di vita professionale: disoccupati, in mobilità, in cerca di una nuova occupazione, donne, fasce deboli (stranieri, disabili, ecc).

Nella panoramica delle linee di azione/intervento promosse dall'Unione Europea e dai Fondi strutturali è importante, infine, ricordare le tematiche di fondo che attengono allo sviluppo di una cultura dell'orientamento e che ispirano anche il recente Libro Verde "*La vita buona nella società attiva. Libro verde sul futuro del modello sociale*"⁷⁶:

- la diffusione della cultura della *prevenzione e della sicurezza*;
- la *continuità* educativa e scolastica;
- l'*integrazione* fra istituzioni e sistemi;
- l'*orientamento* con particolare riferimento al passaggio fra i diversi sistemi/canali formativi e transizioni al lavoro e sul lavoro.

L'attenzione al quadro nazionale va dunque collocata nell'ambito più generale dell'Europa che costituisce il campo di riferimento per l'organizzazione dei servizi di orientamento permanente all'interno dei vari stati membri, e più in generale di politiche sociali volte al benessere della comunità così come allo sviluppo personale e professionale dei singoli.

f/MemorandumEng.pdf; http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf; <http://www.guidanceineurope.com>

76. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2008), *La vita buona nella società attiva - Libro Verde sul futuro del modello sociale*.

Da notare che sui principi e le linee di azione sopra richiamati si sono delineate vere e proprie Raccomandazioni europee per progettare le *policies* nei differenti paesi, indirizzate su questi principali temi:

- l'accesso ai servizi di orientamento, inclusi quelli nei contesti di lavoro;
- la qualità nell'erogazione dei servizi;
- il ruolo dell'orientamento nello sviluppo delle risorse umane (inclusi la promozione dei benefici dell'apprendimento, lo sviluppo della consapevolezza delle opportunità derivanti dalla conoscenza scientifica e tecnologica, il potenziamento dell'efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione);
- l'orientamento per la mobilità negli ambiti educativi, formativi e di occupazione;
- lo sviluppo di risposte efficaci di orientamento nel corso della vita per incoraggiare, motivare e facilitare l'attraversamento produttivo da parte delle persone dei sistemi sociali e di apprendimento flessibili;
- la predisposizione di approcci coordinati e iniziative integrate per l'inclusione sociale di gruppi marginalizzati (drop-out e altri gruppi sociali socialmente vulnerabili).

Per un approfondimento su questa questione si rimanda il lettore al paragrafo 3.2.

Seconda questione: il riconoscimento del contributo specifico dei diversi sistemi (scuola, università, formazione professionale, lavoro) è fondamentale per la costruzione di un sistema nazionale capace di integrare reti territoriali e servizi.

La centralità del raccordo e dell'integrazione fra sistemi e servizi continua a costituire, in coerenza con lo spirito della Carta del Forum di Genova del 2001, un nodo importante per puntare a innalzare quantità e qualità dell'offerta orientativa, valorizzare la professionalità di chi lavora in questo settore e, anche, le molteplici esperienze realizzate. Diverse e articolate sono le tipologie di attività/servizi di orientamento in rapporto ai vari sistemi che possono, pertanto, essere investiti di una funzione orientativa (più o meno esplicitamente), essere erogatori di servizi dedicati e/o favorire un'azione di promozione, sviluppo e integrazione dei medesimi. Per favorire l'occupabilità e sostenere lo sviluppo sociale, anche in termini di benessere collettivo ed individuale, un orientamento di qualità deve fondarsi su esperienze orizzontali che vedono coinvolte scuole, centri di formazione professionale, università e servizi per l'impiego, in una prospettiva di rete, dove siano chiare le competenze ma anche differenze e confini. Un disegno articolato e integrato dei servizi e dei processi di orientamento non può prescindere da due postulati culturali - da un lato la specializzazione dei diversi contesti, dall'altro la condivisione di obiettivi, contenuti e linguaggi - che, se pur nel rispetto delle diverse realtà territoriali, facilitino la messa a regime di un servizio in cui siano chiaramente definiti ruoli e rapporti tra committenti, operatori ed utenti.

L'importante serie di interventi legislativi e di documenti di indirizzo politico-programmatico che ha interessato, in questi ultimi anni, i diversi contesti operativi ha enfatizzato ripetutamente *l'investimento* che ogni sistema deve avere *sull'orientamento*, legittimandone la funzione in rapporto alla specificità della propria *mission*. Sollecitato da un proprio quadro normativo e dalla disponibilità dei finanziamenti del Fondo Sociale Europeo, ogni sistema ha messo in campo un'ampia gamma di interventi e un ventaglio differenziato di risorse umane. La pluralità di iniziative (sperimentazioni, progetti, servizi, strumenti, ecc.) maturate sul campo rappresenta oggi una ricchezza per la comunità professionale dell'orientamento e una potenziale "banca di opportunità" per le comunità sociali locali, ma comporta anche dei rischi. In primo luogo, una ridondanza e sovrapposizione di iniziative nei confronti di alcuni *target groups* (con relativo spreco di risorse umane ed economiche) e una scarsa chiarezza sulla specificità degli obiettivi connessi alle singole azioni rispetto alla funzione del contesto che le eroga e ai bisogni dei diversi interlocutori.

A tal proposito il dibattito svolto, anche in sede Isfol, è andato nella direzione di identificare alcune *macro-funzioni di orientamento* in grado di soddisfare *bisogni diversi* di sostegno al processo di auto-orientamento della persona, raggruppando (attraverso elementi omogenei di *inclusione intra-categoriale* ed elementi specifici di *differenziazione inter-categoriale*) in alcune macro-tipologie di attività le possibili linee operative di intervento. A questo proposito il modello Isfol razionalizza le funzioni dell'orientamento collocandole in quattro macro categorie:

- *informazione orientativa* caratterizzata prevalentemente da attività inerenti all'accoglienza e assistenza alle persone, alla raccolta e gestione delle informazioni, alla promozione e all'allestimento di iniziative per l'orientamento, alla partecipazione a reti di servizi dedicati all'orientamento;
- *monitoraggio/tutoring* di percorsi orientativi caratterizzata prevalentemente da attività inerenti al monitoraggio delle fasi di passaggio tra cicli di studio e/o tra canali formativi diversi, al monitoraggio dei percorsi formativi/orientativi individualizzati, all'individuazione di situazioni di disagio, all'attuazione di progetti di prevenzione dell'insuccesso scolastico;
- *consulenza orientativa* caratterizzata prevalentemente da attività rivolta alla consulenza alle persone e alle istituzioni, alle attività di educazione e prevenzione, alla lettura di analisi dei problemi;
- *analisi di politiche e servizi di orientamento* caratterizzata prevalentemente da attività destinate all'assistenza tecnica alle istituzioni e ai sistemi, alla promozione e sviluppo di reti territoriali, alla progettazione di interventi, al coordinamento di servizi dedicati.

Tale articolazione di funzioni deve naturalmente tradursi anche in una revisione delle competenze dei professionisti a ciò dedicati. In particolare

Relativamente alla prima funzione identificata - informazione orientativa - in linea generale si fa riferimento soprattutto ad aspetti legati alla *selezione*, alla *organiz-*

zazione ed alla erogazione di documentazione che richiedono un profilo di conoscenze, capacità e competenze che permettano di facilitare nelle persone una lettura dei dati di contesto riferiti al mondo della formazione e del lavoro. In altri termini, tali funzioni di gestione e di erogazione delle informazioni richiedono di saper utilizzare la tecnologia, entrare in rete con tutti gli enti e le istituzioni del sistema per la raccolta delle informazioni ma anche per allestire situazioni gradevoli per l'accoglienza delle persone fornendo indicazioni utili alla decodifica delle informazioni stesse, in modo da funzionare come punto di riferimento documentale per le singole persone o per le istituzioni che avviano progetti d'orientamento.

Quanto alla funzione di monitoraggio e tutoring si fa riferimento soprattutto ad aspetti legati al *monitoraggio*, al *tutoraggio*, alla *prevenzione* e al *recupero di comportamenti inefficaci*, che richiedono un profilo di conoscenze, capacità e competenze relative a funzioni che permettano di identificare situazioni di disagio e di intervenire in modo personalizzato al fine di definire e attivare iniziative di ottimizzazione del sistema formativo e di accompagnamento all'inserimento lavorativo che riducano il rischio di insuccesso formativo-professionale degli utenti ai quali si rivolge.

Per quanto attiene alla funzione di consulenza orientativa si fa riferimento ad azioni di supporto alle decisioni individuali in coerenza con le attese della persona e con le opportunità e i vincoli del sistema e le istituzioni del sistema, ma anche ad azioni volte a migliorare alcune abilità delle persone al fine di renderle maggiormente in grado di attivare autonomi e consapevoli processi di lettura del reale e di decisione. In tale accezione la funzione orientativa realizza un'attività educativa e preventiva in grado di ridurre le cause che rendono difficoltoso e problematico il compiere una scelta. Le due funzioni, quella di supporto specialistico alla decisione e quella preventiva di facilitazione dell'acquisizione di abilità di lettura del reale e di decisione, non si escludono a vicenda: esse per lo più coesistono e si integrano nell'ambito degli interventi.

Infine relativamente alla quarta funzione - analisi di politiche e servizi di orientamento - si fa riferimento alla capacità di progettare e promuovere *dispositivi e strumenti a supporto dello sviluppo e della qualificazione dei diversi sistemi territoriali di orientamento*. Per questo motivo le funzioni da svolgere sono complesse e richiedono un profilo di competenze articolato. In altri termini, tali funzioni di gestione richiedono di saper mantenere i rapporti con tutti gli enti e le istituzioni del sistema, fornendo consulenza e supervisione sulla definizione e/o correzione delle linee guida e dei programmi regionali, provinciali e comunali in modo da funzionare come punto di riferimento per tutte le attività e i progetti attuati.

Ebbene, proprio le realizzazioni che si ispirano a questo modello riconoscono l'esigenza di uscire dalla logica autarchica del singolo servizio e di valorizzare tutte le interconnessioni con il concreto contesto di azione (a livello locale, regionale, nazionale e internazionale) ove si delinea il possibile incontro tra esigenze di persone e gruppi e risposte di sostegno e sviluppo. In questo modo, infatti, appare

possibile dare continuità al servizio, mantenere l'impegno verso la persona nell'offrirle stimoli informativi e di autosviluppo attendibili, indicare opportunità presenti o rinvenibili con vario grado di prossimità e accessibilità, rispondere in maniera pertinente alla possibile gamma di richieste, anche quando non sono già formalizzate le risposte all'interno del servizio.

L'esigenza di un servizio di orientamento, pubblico o privato, di conoscere e di rapportarsi con altri servizi simili o con servizi complementari non deriva solamente da esigenze di economia di scala (evitare i costi relativi alle duplicazioni, al continuo reperimento di informazione, alla ricerca di soluzioni già trovate altrove, ecc.), ma dalle stesse necessità intra-organizzative di offrire risposte qualitativamente adeguate ad una forte variabilità delle richieste delle persone.

In questo modo, i "confini organizzativi" del servizio si fanno meno netti e l'opportunità di rispondere adeguatamente e in tempo reale diviene più probabile attingendo al patrimonio collettivo di esperienza e professionalità che può essere presente all'esterno dell'organizzazione, nel contesto territoriale.

Dunque la definizione di un sistema territoriale di offerta di servizi di orientamento così complesso costituisce un obiettivo determinante che richiede l'apporto coordinato di una pluralità di soggetti tra cui prioritariamente i servizi che agiscono nell'ambito delle politiche attive del lavoro (in particolare della formazione e del raccordo domanda-offerta di lavoro) e i soggetti (pubblici e privati) che agiscono nel settore dell'istruzione e della formazione.

Un sistema di orientamento realmente maturo dovrebbe configurarsi come una grande rete tra soggetti organizzativamente autonomi (i portatori, di natura pubblica ma anche privata, di competenze istituzionali e deleghe normative in materia) che:

- sappiano integrarsi tra loro e creare reciproci e significativi legami;
- operino sul territorio in maniera inclusiva e partecipativa;
- interagiscano, costruendo reti allargate, con i soggetti che sul territorio stesso sono portatori di competenze specifiche.

Per un approfondimento relativamente a questa seconda questione si rimanda il lettore al paragrafo 3.3.

Terza questione: il campo dell'orientamento, dell'educazione e della formazione non solo permanente, ma anche iniziale, si confronta sempre più con nuove transizioni e un nuovo concetto di carriera, e dunque con nuove competenze necessarie per il lavoro e l'occupabilità.

Una visione allargata e più complessa dell'orientamento professionale, da un lato, e dall'altro del percorso di carriera degli individui ha inevitabilmente portato gli attori sociali e istituzionali e, soprattutto, il professionista dell'orientamento a occuparsi non soltanto della scelta scolastica, di formazione o di lavoro della persona, ma anche degli obiettivi intermedi e a lungo termine riconsiderati e messi a fuoco nel corso dell'intervento. Del resto, l'aumento delle occasioni di scelta

(volontaria o meno) e l'aumento dell'incertezza dei propri progetti personali (sia nei contesti formativi che in quelli lavorativi) non riguardano più solamente la fase adolescenziale/giovanile o la fase iniziale di inserimento nella vita attiva; essi hanno una continuità temporale che rende ancora più complesso lo svolgimento delle differenti tappe di sviluppo nell'età adulta fino alla fase di quiescenza. Lo stesso concetto di competenza va rivisitato, quanto meno per condividerne definizione e metodologia di rilevazione. Tuttavia al di là dell'interesse che la comunità scientifica dichiara sull'argomento, si ricava l'impressione che allo stato attuale il concetto di competenza, lungi dall'essere chiaro e univoco, spesso appare abusato e confuso con altre dimensioni quali qualifiche e profili professionali, attributi della persona, abilità e conoscenze, che probabilmente concorrono tutte nel determinare la competenza, ma da sole, ognuna di loro, non è sufficiente a descriverla. L'interesse, da più parti sottolineato, di integrare saperi elevati, tecnici, metodologici, con competenze diffuse, acquisite durante il corso della vita, non solo e non più attraverso i luoghi formali, di apprendimento ma recuperando e valorizzando tutte le esperienze acquisite implica una riflessione approfondita sullo stesso concetto di competenza che, alla luce di tali argomentazioni, va rivisto e rifondato (Grimaldi, 2005). Negli ultimi anni la competenza professionale si compone e si arricchisce di fattori individuali e soggettivi, termini che non devono essere usati come sinonimi ma rispettivamente con il significato di "personale" e "vissuto". Personale fa riferimento alle strategie e agli stili cognitivi che l'individuo mette in atto; vissuto fa, invece, riferimento alla soggettività intesa come testimonianza percepita dal singolo e dai significati che ad esso vi attribuisce. Da qui la necessaria conseguenza di rivedere anche gli attuali modelli di competenza che, a dispetto delle considerazioni sin qui riportate, poco ne rivisitano la terminologia, restando ancora troppo ancorate a classificazioni che ne richiamano l'acquisizione in luoghi formali e specialistici e poco si arricchiscono di concetti e termini come informali, tacite, di processo (Grimaldi, 2007). La letteratura recente sull'argomento sottolinea, in proposito, come sia importante sia per lo sviluppo culturale e produttivo delle organizzazioni complesse (nella logica della *learning organization*) sia per lo sviluppo personale e professionale apprendere e innovare continuamente le proprie competenze. In questo senso il concetto introdotto da Lundvall di *learning economy* si affianca sempre più a quello di *knowledge-based economy*, evidenziando così ancor più il nesso tra sviluppo sociale e sviluppo economico. Acquisire, gestire, organizzare e innovare le proprie competenze, in un'ottica di apprendimento continuo e di contestualizzazione e ri-posizionamento del proprio sapere, sia che si tratti di singoli individui sia che si tratti di soggetti organizzativi, non si configura come un processo lineare basato e sostanziato dalla somma di conoscenze formalizzate ma come un processo complesso, dinamico e multifattoriale. Tale concezione pone enfasi non solo sulla necessità di acquisizione di nuove e continue conoscenze, ma soprattutto sulla capacità di saperle ri-utilizzare e innovare in funzione di specifiche necessità organizzative, integrando continuamente le

risorse cognitive di tipo “esplicito” con quelle di tipo “tacito”. Il valore aggiunto dell’economia dell’apprendimento sta proprio nella capacità di trasformare in innovazione e vantaggio competitivo la conoscenza tacita e sviluppata in forme non sistematicamente procedurali. È importante quindi la capacità di riflettere sulle proprie esperienze per poterle ri-organizzare in maniera originale e funzionale al contesto. In questo senso la riflessività può essere vista come una meta-competenza caratterizzante il vivere e il lavorare di una pluralità di strati sociali, che consente di accedere a una condizione di *cittadinanza organizzativa*, ossia a una posizione attiva nei diversi contesti - organizzazioni, comunità di pratica, reti - nei quali si riproduce conoscenza e si generano competenze (Tomassini, 2004; 2007). Il valore della riflessività intesa come funzione che consente di identificare quali decisioni prendere e in quale processo organizzarle precede quello del *problem-solving*, usualmente assunto come la competenza strategica per ogni professione. Essere competenti, da questo punto di vista, significa saper mettere in atto processi riflessivi strettamente intrecciati con le pratiche, attraverso i quali si riesce a venire a capo di situazioni complesse e contraddittorie. Se condividiamo quanto finora discusso è possibile affermare che *“la competenza diventa la capacità di mettere insieme ed organizzare le proprie conoscenze e risorse per far fronte in maniera efficace e innovativa a una nuova situazione personale e/o professionale che il contesto presenta”* (Grimaldi, 2007). Il problema, quindi più che la distinzione tra competenze specifiche, trasversali, di base, ecc. sta allora nel riconoscimento, aggiornamento e soprattutto trasferibilità da un contesto all’altro delle proprie competenze. Operazione cognitiva certamente complessa che deve essere stimolata, prima ancora che dagli ambienti di lavoro, dagli ambienti scolastici e formativi. Certamente oggi uno dei problemi, che i contesti formativi si trovano a dover affrontare con grande problematicità, riguarda proprio la necessità di attrezzarsi per favorire lo sviluppo di competenze spendibili successivamente nel mondo del lavoro e delle professioni o comunque stimolare e sviluppare la capacità di saper trasferire, autonomamente e magari organizzandoli in maniera diversa, saperi e competenze da un contesto all’altro. È, come qualcuno sostiene, la questione del transfer delle competenze: quanto si acquisisce in uno specifico contesto, sia esso formativo in senso formale, informale o non formale, manifesta la sua qualità nel corso della propria esperienza e carriera lavorativa sulla base della sua utilizzabilità positiva nell’affrontare situazioni che inevitabilmente tendono a modificarsi nel tempo in termini di tecnologie coinvolte, di organizzazione dell’attività, di relazioni istituzionali e interpersonali, di tipologia di servizi, di prodotti e di processi produttivi (Pellerey, 2007). I continui cambiamenti e le numerose transizioni che ogni individuo si trova ad affrontare nel corso del proprio cammino di vita sollecitano gli ambienti scientifici a ipotizzare curriculum formativi, di base e specialistici, finalizzati alla maturazione della capacità del transfert delle competenze. Ciò implica anche la necessità di fare continuamente un bilancio tra quelle che sono le proprie risorse e quanto richiesto da nuovi contesti. Tale operazione di confronto non solo

consente di poter ri-organizzare, secondo un nuovo processo, esperienze e competenze pregresse ma rende pensabile il futuro, rendendo individuabili nuovi ambiti di sviluppo personali e di carriera, nuovi percorsi formativi e obiettivi perseguibili e aderenti al contesto.

L'aumento quantitativo e qualitativo delle transizioni oggettive e soggettive (psicosociali) anche non programmabili si associa poi a due effetti che spesso sono poco considerati, ma che hanno un rilievo sul modo di concepire la propria esperienza sociale e lavorativa da parte delle persone.

Il *primo* concerne il rischio di effettuare scelte non efficaci sotto la pressione dell'urgenza di decidere, e ciò evidentemente implicherà una sorta di "reclamo di reversibilità delle scelte", di diritto a integrarle, modificarle in funzione degli obiettivi ritenuti prioritari, senza il quale appare difficile pensare di superare forme di adattamento passivo (riduzione della pro-attività) alla situazione sperimentata ma ritenuta inadeguata.

Il *secondo* riguarda invece il rischio di frantumare il disegno unitario di carriera personale elaborato dal soggetto, di bloccare i suoi progetti di continuità formativa e professionale con scelte obbligate, non meditate. Ciò potrà stimolare la richiesta di riconoscimento sociale delle esperienze e delle competenze, di ricevere un credito per le esperienze fatte anche se alterate (modificate, trasformate, interrotte) per ragioni varie e contingenti. La carriera effettiva (combinazione di pressioni esterne e di revisioni soggettive) sta sempre più perdendo la sua ideale linearità e sempre più spesso si adotta la prospettiva della cosiddetta carriera "senza confini". La crescita dei *turning points transizionali*, delle necessità di effettuare delle scelte e dei bilanci della propria esperienza necessari per assumere decisioni ragionevoli sui cambiamenti formativi o occupazionali da intraprendere (con effetti pratici su se stessi e i propri progetti o sul contesto) mettono in risalto la necessità di tenere conto delle notevoli risorse personali (psicologiche, culturali, sociali, relazionali) di cui il soggetto ha bisogno per poter individuare un percorso, per potersi destreggiare meglio; e in questo compito di sviluppo riemergono le ampie differenze nella popolazione giovanile e adulta nel possesso di tali risorse pregiate, di cui tener conto sul versante dei servizi orientativi.

È dunque condivisa tra i decisori, gli studiosi e gli operatori del settore che una nuova realtà e concezione di carriera che si va delineando si leghi a un modo diverso di fare orientamento professionale, che non ragiona più per modelli pre-stabiliti o per fasi prevedibili. Sotto questo profilo il costrutto di ciclo di vita, come organizzazione evolutiva dei passaggi verso l'adultità, sembra necessitare di un ripensamento proprio alla luce delle profonde trasformazioni sociali e culturali intervenute in questi ultimi anni. Sociologi e psicologi, in particolare, richiamano in questa direzione l'importanza di rivedere soprattutto i compiti di tipo sociale, dove la dimensione del lavoro rappresenta non soltanto un obiettivo vitale e indispensabile di maturazione e crescita verso l'autonomia o la generatività, ma una fonte importante di apprendimento.

Se da un lato il Consiglio Europeo invita gli Stati membri a far sì che l'apprendimento permanente sia un'opportunità offerta a tutti, un'attenzione particolare deve essere riservata affinché le condizioni di accesso siano favorite e promosse, ad esempio, dall'organizzazione dell'orario di lavoro, dai servizi di sostegno alla famiglia, e anche dalle azioni di orientamento professionale.

In quest'ottica, volendo fare sintesi:

- il focus si è spostato da un ambito strettamente lavorativo a uno sui modelli di vita;
- i soggetti/clienti sono aiutati a divenire consapevoli della loro stessa socializzazione alla carriera e a raggiungere una migliore integrazione tra i vari ruoli vissuti in una società sempre più complessa;
- l'attenzione si è spostata dal focalizzarsi sull'inserimento degli individui al lavoro, alla preparazione per le scelte in tutti i diversi ambiti di vita e alla considerazione delle conseguenze che ne potrebbero derivare;
- il fulcro non è la singola scelta occupazionale ma la progettazione di sé nelle diverse sfere di vita;
- gli individui sono aiutati a muoversi oltre le scelte stereotipate che gli uomini e le donne hanno fatto in passato per espandere il *range* di opzioni che possono essere considerate.

Per un approfondimento relativamente a questa terza questione si rimanda il lettore ai paragrafi 3.4 e 3.5.

Quarta questione: l'emergere di nuove domande e di nuovi bisogni orientativi si associa a un ventaglio sempre più variegato di servizi, di destinatari, di tempi e luoghi di erogazione, di professionalità e competenze.

È certamente un dato evidente quanto siano cambiati i soggetti cui si rivolge oggi l'orientamento. Si è passati da una prospettiva di intervento orientativo sostanzialmente rivolta al target dei giovani o degli studenti, a un pubblico massiccio di adulti. Le donne, gli immigrati e in generale gli adulti in stato di disoccupazione o di mobilità, in cerca di lavoro o in procinto di doverlo/volerlo cambiare, il crescente insieme di utilizzatori di forme contrattuali flessibili e precarie, i gruppi sociali a rischio per condizioni di marginalità sociale sono via via diventati un bacino di utenza ampio e molto eterogeneo. E ciò significa che i fattori di diversificazione sia delle esperienze personali e sociali sia delle esigenze di progettazione e realizzazione di sé nel corso della vita da parte delle persone tendono ad assumere un ruolo decisivo nel delineare una variegata gamma di esigenze e richieste alle quali il sistema di orientamento cerca di fare fronte. Tale aumento delle differenze risulta di natura quantitativa (ad esempio, l'immissione di nuovi gruppi sociali come gli immigrati, il relativo aumento nel mercato del lavoro delle donne o la presenza di gruppi periferici ad alto tasso di vulnerabilità sociale), ma soprattutto qualitativa, con riguardo ad attributi sia di tipo socio-demografico e culturale come l'età, la condizione familiare e sociale di provenienza, la storia

scolastica e formativa, l'etnia, ecc. sia di natura soggettiva, inerente al possesso di risorse psicosociali come atteggiamenti, valori di riferimento, competenze cognitive, relazionali ed affettive da investire nella costruzione attiva della propria carriera sociale.

In sostanza le differenti categorie di soggetti che definiscono il bacino di utenza del sistema dei servizi di orientamento racchiudono in realtà *cluster* sempre più circoscritti di bisogni ed esigenze differenziate (sino al limite della personalizzazione), che spesso non raggiungono il livello della domanda esplicita di intervento, ma che devono essere diagnosticati per poter ricevere risposte professionali efficaci. Del resto i documenti europei che abbiamo sopra richiamato sottolineano l'importanza di alcuni principi regolatori dell'offerta di risposte da parte dei servizi di orientamento: a) la focalizzazione sul cittadino; b) rendere i cittadini attori capaci di prendere decisioni; c) migliorare l'accesso a tutti i cittadini; d) assicurare la qualità dei servizi offerti.

In tal senso, essi sollecitano a farsi carico del cittadino-utente nella sua concretezza, riconoscendone le specificità che lo caratterizzano e i fattori di diversità di cui tenere conto per coinvolgerlo, facilitare il suo accesso ai servizi, calibrare le risposte professionali degli operatori di orientamento sugli effettivi bisogni, assicurare coerenza e continuità agli interventi, regolare l'interdipendenza tra i differenti tipi di servizio finalizzati allo sviluppo del cittadino. Anche in questa prospettiva la specificazione dei bisogni e delle domande di orientamento trova la sua migliore sede di riferimento nell'ambito locale territoriale all'interno del quale può risultare più agevole il riconoscimento dei fattori economici, sociali e storico-culturali che influenzano i processi di differenziazione sopra accennati.

A questo proposito dalla seconda metà dell'anno 2009, è stata, anche, avviata in Isfol un'attività sistematica di analisi e lettura della domanda di orientamento che porterà dal prossimo anno alla stesura di un *Rapporto annuale sulla domanda di orientamento*. L'attività si pone, anche in una logica di sinergia con il rapporto annuale sull'offerta di orientamento, l'obiettivo di analizzare bisogno e domanda di orientamento in relazione a specifiche tipologie di utenza, al diverso ciclo di vita e alle diverse realtà territoriali. L'approfondimento di tale tematica consente, a livello teorico-concettuale di esplorare in quale modo e secondo quali differenti pattern si struttura la domanda di orientamento; a livello tecnico-operativo di progettare e realizzare interventi di orientamento più consoni con la reale domanda degli utenti; e infine, a livello politico-culturale di integrare domanda e offerta di orientamento.

Le analisi condotte sino ad oggi hanno consentito di raccogliere importanti elementi per la valutazione delle azioni di orientamento realizzate nei servizi territoriali, tuttavia si è contestualmente affermata la consapevolezza che l'efficacia degli indirizzi di politica nazionale non può essere valutata solo attraverso l'analisi dell'offerta e/o della soddisfazione degli utenti (ci riferiamo in particolare alla valutazione attraverso metodologie di *customer satisfaction*). Si afferma, invece, ormai, la precisa esigenza di un'analisi di dettaglio sulla domanda per capire chi

sono, quali caratteristiche possiedono, quali esigenze evidenziano e quali comportamenti presentano gli utenti, attuali e potenziali, dei servizi di orientamento e di individuare eventuali differenti pattern di richieste in relazione a diverse tipologie di soggetti. Ma quello che più interessa è scoprire quali bisogni e priorità esprimono i diversi target di utenti, dal momento che la motivazione al servizio è ovviamente legata al beneficio che sono in grado di trarne. Una indagine, così concepita, favorisce, inoltre, l'identificazione di predittori efficaci che possano supportare l'individuo nei processi di transizione e l'individuazione di fattori critici di successo, diversi a seconda dei diversi target, da considerare e sviluppare nell'offerta di orientamento al fine di assicurare efficacia e gradimento del servizio stesso. Sulla base di quanto detto, ci si propone di esplorare tipologia e caratteristiche della domanda, esplicita ed implicita, di orientamento nella popolazione italiana sia di giovani (studenti di scuola media-superiore e università) sia di adulti (disoccupati, inoccupati, occupati) al fine di pervenire ad una mappatura delle diverse tipologie di esigenze per supportare la definizione delle strategie di sviluppo futuro dell'offerta di servizi più coerenti con i bisogni dell'utenza. Operativamente sono stati individuati alcuni elementi chiave che saranno alla base della costruzione degli strumenti di indagine, ossia:

- la dettagliata conoscenza delle caratteristiche sociali-economico-culturali degli utenti, attuali e potenziali;
- il grado di conoscenza e di informazione degli utenti (fruitori e potenziali fruitori) rispetto all'offerta di orientamento attualmente presente nei diversi contesti (scuola, università, formazione, lavoro);
- la motivazione alla fruizione dei diversi servizi di orientamento;
- le preferenze degli utenti rispetto alla tipologia delle diverse azioni messe a disposizione dai servizi (informazione orientativa, accompagnamento, consulenza, ecc.);
- la soddisfazione degli utenti rispetto ai servizi erogati sia in termini di contenuto, sia in termini di organizzazione (orari, organizzazione della struttura, professionalità degli operatori, ecc.).

Per un approfondimento relativamente a questa quarta questione si rimanda il lettore al paragrafo 3.6.

Quinta questione: nella prospettiva dell'accreditamento, qualità, monitoraggio e valutazione dei servizi di orientamento costituiscono un requisito essenziale per "fare sistema", produrre innovazione e costruire percorsi di qualificazione e certificazione delle competenze dei professionisti.

Molti attori dell'orientamento (soggetti di programmazione, parti sociali, organismi di erogazione, operatori, ecc.) evocano con sempre maggiore insistenza esigenze di leggibilità e di razionalizzazione del sistema-orientamento, di controllo/erogazione dei soggetti e delle pratiche, di integrazione, di miglioramento e sviluppo della qualità dei servizi e delle azioni, di innovazione.

Gli obiettivi di innovazione, riferiti nell'ambito delle politiche e delle azioni dell'orientamento, dovrebbero riguardare almeno i seguenti tre punti:

- tipo di nuovi servizi da offrire all'utenza;
- tipo di nuove procedure e sistemi (banche dati, servizi telematici, ecc.) attivati a supporto degli interventi di orientamento;
- aggiornamento degli strumenti e delle procedure di intervento (nuovi test e questionari, nuove metodologie di intervento, nuovi progetti).

Per quanto riguarda la definizione di standard dei servizi di orientamento alcune delle riflessioni qui presentate sono il frutto del lavoro svolto dall'Isfol in questi anni relativamente all'accreditamento delle sedi orientative, in particolare nell'ambito dei Centri per l'Impiego.

La definizione di standard dei servizi di orientamento non può dunque che costituire il risultato di una sequenza logica che porti a convenire su una definizione di orientamento e sull'individuazione delle caratteristiche distintive di ciascuna delle grandi aree di servizio che vi si ricomprendono all'interno (da questo punto di vista appare esservi ormai una sostanziale convergenza nell'individuare nella accoglienza e informazione orientativa, nell'accompagnamento e tutorato orientativo e nella consulenza alle scelte formative ed ai progetti professionali tali macro aree). Su questo punto si ricorda il contributo di Pier Giovanni Bresciani dal titolo *"Gli standard dei servizi nell'orientamento. Principi di riferimento per un approccio sostenibile"*⁷⁷ quando afferma che la definizione degli standard non costituisce l'unico intervento di regolazione da cui ci si attende il miglioramento dello sviluppo qualitativo del sistema, ma soltanto uno dei diversi dispositivi elaborati ed implementati per questa finalità. In altri termini, occorre occuparsi non solo di standard dei servizi di orientamento, ma anche di certificazione delle competenze degli operatori (e quindi di definizione delle professionalità necessarie), di accreditamento delle strutture di erogazione, di programmazione e realizzazione di azioni di sistema a supporto dell'integrazione e dello sviluppo (ricerche, formazione dei formatori, scambio di buone pratiche, ecc.).

Esperienze significative di progettazione di standard di servizi per l'impiego sono state realizzate in diverse Regioni (ad esempio Emilia-Romagna, Marche, Piemonte, Lombardia), ma il lavoro è tuttora ancora in progress a livello nazionale e non cessa di destare interesse e dibattito.

In quest'ottica un Rapporto annuale sull'orientamento dovrebbe costituire un utile strumento per guidare e consolidare i processi di innovazione e integrazione dei sistemi avviati in molte realtà del nostro Paese.

Per un approfondimento relativamente a questa quinta questione si rimanda al paragrafo 3.7.

77. Intervento al Convegno "Orientamento al plurale. Sistemi Servizi Professionalità", Bologna 19/20 giugno 2003 - Pubblicato in "Professionalità", n. 78/2003.

3.2 PRIMA QUESTIONE - I PROBLEMI DI ORIENTAMENTO NELLA SOCIETÀ AFFLUENTE CONTEMPORANEA: DALLA SCELTA DI UNA VOCAZIONE ALLA COSTRUZIONE DEL SÉ⁷⁸

Introduzione

Nella società industrializzata e affluente, l'oggetto centrale dell'orientamento non può più solamente essere quello della scelta vocazionale com'era un secolo fa, né, com'era diventato mezzo secolo fa, quello dello sviluppo di carriera. Nella società ormai mondializzata, l'orientamento non può più in effetti ignorare l'importante questione della costruzione del sé (o del "life-designing") nelle sue diverse dimensioni.

I problemi dell'orientamento ai quali le persone devono fare fronte dipendono in effetti da *tre grandi categorie di fattori*:

- i primi sono fondamentalmente *della società*: essi riconducono a dei tratti essenziali caratterizzanti una società nel suo insieme, oltre che le rappresentazioni sociali e le credenze comuni ampiamente accettate in un momento dato.
- la seconda categoria di fattori che determinano in maniera stretta la formulazione dei problemi di orientamento è relativa ai modi dell'*organizzazione del lavoro* e della ripartizione dei compiti.

Infine, le forme di *organizzazione dell'istruzione e della socializzazione dei giovani* (in particolare le attuali complesse organizzazioni scolastiche) giocano, per la loro parte, un ruolo maggiore nel modo in cui gli adolescenti e gli adulti costruiscono le attese relative al loro futuro.

Queste differenti categorie di fattori non sono assolutamente indipendenti tra loro. Per esempio, esiste, indubbiamente, un legame tra le modalità di socializzazione dei giovani e le caratteristiche profonde della società, come Norbert Elias ha mostrato.

Tuttavia, per chiarezza espositiva, questi fattori sono presentati in maniera separata nei paragrafi seguenti. La tabella finale di sintesi presenterà i principali problemi di orientamento che sono stati formulati nel corso del XX secolo in relazione a certe elaborazioni concettuali alle quali arriveremo.

La formulazione generale di problemi di orientamento dipende da certe caratteristiche fondamentali della società in un dato momento

I problemi di orientamento che incontrano le persone dipendono - nella loro formulazione generale - dai contesti della società all'interno della quale vivono ed interagiscono.

Così, le nostre società industrializzate all'inizio del XXI secolo sono delle "*società di individui*", per riprendere la terminologia di Norbert Elias (1991), ovvero delle

78. Il paragrafo è stato redatto dal Prof. *Jean Guichard* - Institut National d'Etude du Travail et d'Orientalion. Traduzione a cura di CE.TRANS. srl e revisionata dal Prof. Guido Sarchielli.

3.2 Prima
questione: I
problemi di
orientamento
nella società
affluente
contemporanea:
dalla scelta di
una vocazione
alla costruzione
del sé

società nelle quali ognuno è considerato responsabile di quello che fa. Noi non siamo nelle società che Luis Dumont (1985) o Geert Hofstede (1991) qualificano “olistica” o “collettivistica”, cioè nelle società in cui è la collettività che si interroga su ciò che conviene che l’individuo faccia per contribuire meglio al benessere del gruppo (per esempio: sposare certe persone per creare un’alleanza con quella o quell’altra collettività).

Nelle nostre società industrializzate, ognuno è, al contrario, considerato come personalmente responsabile delle proprie scelte e, più in generale, della conduzione della propria vita. Noi consideriamo, d’altro canto, che l’attività lavorativa e la carriera professionale siano tra le maggiori occasioni date all’individuo per realizzare la propria vocazione (Schlanger, 1997).

Le nostre società industrializzate all’inizio del XXI secolo sono anche società “fluide”, delle società in rapida evoluzione, delle società mondializzate nelle quali coesistono diversi sistemi di valori e regole che organizzano la vita ordinaria.

In una parola, noi siamo in una società nella quale l’etica legata all’azione familiare tende ad affievolirsi.

Una delle conseguenze è che gli stili di vita non si sviluppano più in modo autonomo. Nelle nostre società fluide, questi ultimi non possono più essere considerati come una semplice incorporazione di habitus determinati dalla posizione sociale legata alla nascita.

Essi sembrano essere una manifestazione del “*potere simbolico*” degli individui, ovvero la capacità di “*portare esperienze diffuse all’esistenza piena della “pubblicazione” come ufficializzazione*”, e introduce un margine di libertà tra le opportunità oggettive, o le disposizioni implicite a esse tacitamente adeguate, e le aspirazioni esplicite, le rappresentazioni, le manifestazioni” (Bourdieu, 1997, p. 277, p. 246 trad. it.).

Possiamo dunque affermare con Antony Giddens (1991, p. 5): “A causa de “l’apertura” della vita sociale odierna, della pluralità crescente dei contesti d’azione e della diversità delle “autorità”, le scelte di stile di vita acquisiscono un’importanza crescente nella costruzione di un’identità e nelle attività quotidiane. Le attività riflessive di pianificazione dell’esistenza (...) diventano un fatto principale della strutturazione dell’identità del sé”.

La formulazione precisa dei problemi di orientamento dipende strettamente dal modo di organizzazione del lavoro e della ripartizione dei compiti

Se la forma generale delle domande di orientamento che incontrano le persone dipende dai contesti macro-sociali, esse dipendono più in particolare dai modi di organizzazione del lavoro e da quello della socializzazione dei giovani (dunque, nella nostra società: dalla scuola) e dalla formazione continua degli adulti.

Per esempio, quando la “vocalational guidance” (l’orientamento professionale) fu introdotta alla fine del XIX secolo nei paesi industrializzati, i problemi fondamentali erano allora, per ognuno, di trovare il mestiere o la professione a lui più consoni (Parson, 1909). In questo contesto, il concetto centrale della psicologia del-

l'orientamento era quello delle *attitudini* necessarie per apprendere un mestiere. Con l'organizzazione scientifica del lavoro di Charles Taylor e di Henry Ford, i problemi di orientamento diventano quelli di sapere se gli individui possono inserirsi nel contesto e dei gruppi di lavoro con i quali si sentono "socialmente" e "psicologicamente" in osmosi. Il concetto di *interessi* e di *valori* acquisiscono un posto centrale nella psicologia dell'orientamento (Strong, 1927). A partire dal 1950, lo sviluppo dell'automazione, poi dell'informatizzazione e della produzione portò ad una profonda riorganizzazione del lavoro che i sociologi Alain Touraine (1955) e Claude Dubar (1996) chiamarono il "*sistema tecnico*" del lavoro. Esso si caratterizza per la creazione di *équipes* di lavoro nelle quali l'attività di ognuno deve adattarsi a quella degli altri in vista del raggiungimento degli obiettivi comuni. Questo adattamento è anche reso necessario dalla rapida evoluzione delle tecniche di produzione (legate in particolare ai considerevoli progressi dell'informatica). All'interno di questo contesto di lavoro, gli impieghi non corrispondono più ai mestieri o alle professioni nel senso classico del termine, ma a delle funzioni professionali in costante evoluzione.

Per gli individui, la questione fondamentale in materia di orientamento diventa quella dello sviluppo della propria carriera. La nozione centrale è diventata quella delle *competenze*: quelle che l'individuo ha già sviluppato o che può ancora sviluppare (in occasione delle sue diverse attività: professionali o non professionali) in funzione delle anticipazioni che possono fare in relazione alle opportunità professionali che gli vengono offerte. La questione non è più solamente quella della scelta vocazionale iniziale, ma diventa quella di "life-long career development" (dell'orientamento lungo tutta la vita) (Super, 1980).

Gli ultimi tre decenni sono stati caratterizzati da una globalizzazione economica nella quale la conseguenza maggiore è stata un aumento della concorrenza tra le aziende. Allo scopo di produrre (e di poter distribuire dei dividendi ai propri azionisti), esse si sono dovute profondamente riorganizzare. Da un lato, hanno delocalizzato (o hanno creato degli accordi / cartelli / convenzioni) una parte della loro produzione nei paesi a basso costo della mano d'opera. Dall'altro, hanno messo in atto dei modi di organizzazione del lavoro estremamente flessibili.

Le aziende hanno anche stabilito una differenza tra *lavoratori centrali* e *periferici*. I primi corrispondono alla memoria del proprio "saper fare". Sono indispensabili per la sopravvivenza in caso di maggiori crisi. Le persone impiegate in tali ruoli sono qualificate e polivalenti: il loro rischio di essere licenziati è relativamente basso. I lavoratori periferici corrispondono a dei contratti di lavoro di breve durata per delle funzioni professionali poco qualificate. Oppure, gli specialisti del mercato del lavoro hanno mostrato che le persone che occupano questi ruoli periferici (spesso degli immigrati, delle donne o dei giovani) hanno scarse possibilità di accedere a dei ruoli centrali. Il loro percorso professionale è caratterizzato da diverse interruzioni e cambiamenti, ed in particolare, da numerosi periodi di disoccupazione. Per descrivere questi percorsi, Danielle Riverin-Simard (1996) ha proposto l'espressione di "*caos vocazionale*". Per queste persone, una que-

3.2 Prima
questione: I
problemi di
orientamento
nella società
affluente
contemporanea:
dalla scelta di
una vocazione
alla costruzione
del sé

stione è ricorrente: come far fronte a questa nuova transizione? (Su quali risorse appoggiarmi? Quali strategie sviluppare?) (Schlossberg, 1994).

Certe aziende, d'altro canto, hanno aumentato la loro flessibilità in un'altra maniera: hanno creato un'organizzazione "*boundaryless*" (senza confini) (Ashkenas, Ulrich, Jick & Kerr, 1995) che si fonda sull'idea che per raggiungere una maggiore reattività, è necessario attenuare la distinzione tra i differenti servizi e le gerarchie. I quadri intermedi diventano dei "coaches", degli animatori di équipes flessibili create per la durata di un progetto. Allo scopo di lavorare più efficacemente e più rapidamente, definiscono il tempo necessario per raggiungere i differenti obiettivi e suddividono tra i membri le diverse attività e operazioni da effettuare (Cf. Shimizu, 1999; Kamata, 2008).

In questo contesto, si considera che la carriera non dipende dall'organizzazione, ma unicamente dall'individuo: si parla di "*protean career*" (carriera proattiva) (Hall, 1976) o di "*boundaryless career*" (carriere senza confini) (Arthur & Rousseau, 1996). La domanda di orientamento diventa per gli individui - specialmente per i lavoratori centrali - quella di sapere investire al meglio (nel senso di investimento finanziario) le loro competenze per svilupparne delle nuove, aumentare la loro polivalenza e restare aperti al ventaglio di opportunità che possono essere offerte loro. La nozione di "*planned happenstance*" (capacità di cogliere un senso dai fatti fortuiti) (Mitchell, Levin e Krumboltz, 1999), di adattabilità e di competenze per orientarsi sono d'ora in avanti centrali.

La formulazione dei problemi di orientamento dei giovani dipende dai modi di socializzazione dei giovani

Tutte le società industrializzate, durante il XX secolo, hanno conosciuto uno sviluppo considerevole delle scuole. Secondo Norbert Elias (1991), tale fenomeno si spiega per il fatto che queste organizzazioni mirano a costruire delle identità meno cristallizzate - delle identità corrispondenti alle società fluide all'interno delle quali viviamo - rispetto alla modalità di formazione precedente. Per esempio, la formazione di un apprendista, fin dalla più giovane età viene affiancato ad un compagno e cresciuto da una guida professionale (come quello che evoca Richard Wagner in *Die Meistersinger*) che lo porta ad apprendere il sapere e il saper fare e le rappresentazioni collettive (Durkheim e Mauss, 1901 - 1902) relative al modo di vivere (valori, stili di vita, etica d'azione, ecc.) propri della gente di quel dato mestiere, ma anche di anticipazioni ben definite relative al proprio futuro.

Con la scuola, la situazione è differente. La scuola mira innanzitutto a diffondere il sapere generale (e in certi casi: del sapere professionale e tecnico). In questo contesto, gli allievi - che si basano sul loro posizionamento scolare attuale (i loro risultati, il tipo di formazione che hanno e la scuola di provenienza) - non possono generalmente prevedere il loro futuro che sotto la forma di un certo posizionamento, abbastanza mal definito nello spazio delle posizioni sociali (Gottfredson, 1981; Dumora, 1990; Guichard, 1993). La domanda si sposta, di conse-

guenza, dalle molteplici transizioni per spostarsi dal suo ruolo attuale di studente a quello di adulto stipendiato.

D'altro canto, per accogliere un elevato numero di giovani di origini sociali, culturali ed etniche differenti, per un periodo lungo, le organizzazioni scolastiche hanno dovuto differenziarsi e diversificarsi. La scelta dell'organizzazione cambia da un paese all'altro. Ma per questa diversità, ovunque gli studenti devono fare fronte ad una stessa questione: quella della scelta di una formazione (di filiere, di moduli, di importanza, di istituto, ecc.) in funzione delle norme proprie all'organizzazione scolastica nella quale si trovano e di certe aspettative o previsioni relative al loro futuro.

Conclusioni: la costruzione continua del sé, la maggior sfida dell'orientamento oggi

Se i differenti problemi di orientamento che abbiamo citato si sono succeduti giorno dopo giorno nel corso del XX secolo, questo non significa che i primi siano semplicemente spariti e che i soli problemi di orientamento di oggi andranno o a beneficio di quei lavoratori centrali e periferici che lavorano nelle organizzazioni senza confini o a beneficio dei giovani scolarizzati.

Esistono, infatti, sempre dei mestieri (ebanista, idraulico, ecc.) e delle professioni (avvocati, medici, ecc.), così come degli operai.

Tuttavia, una caratteristica comune alle nostre società e alle nuove forme di organizzazioni del lavoro sembra centrale: la loro fluidità. Questo ha una conseguenza maggiore in materia di orientamento scolastico o professionale: gli individui non possono darsi certi obiettivi futuri - o effettuare delle scelte - che definiscano chiaramente i riferimenti fondamentali - i valori fondamentali, le *key-good* - che permettano loro di dare un senso alle loro scelte (Taylor, 1989; Parker, 2007). Il sociologo Michel Wieviorka (2008, p. 209) riassume così le scelte: "la socializzazione significava ieri che un individuo - e in primo luogo un bambino - trovava il suo posto nella società, si integrava apprendendo a padroneggiare i codici e le norme, si adattava. Essa è oggi prima di tutto il processo nel quale acquisiscono e sviluppano la loro capacità di padroneggiare le loro esperienze, ad essere i soggetti attivi della loro esistenza".

In questo contesto, i problemi di orientamento scolastico e professionale riportano così sempre le persone a degli interrogativi relativi a ciò che loro vorrebbero privilegiare nella loro esistenza (alcuni ambiti di vita, alcuni valori, ecc...), allo stile di vita che vogliono condurre, al genere di persone che vogliono essere. In una parola: nelle società fluide, la questione del "senso di sé" (Bill Law, 1981) diventa la maggiore sfida nella riflessione che gli individui devono gestire per il loro orientamento.

Questa è la ragione per la quale possiamo dire che l'oggetto dell'orientamento oggi, è la *costruzione continua del sé* (Guichard, 2004; Guichard, 2009) o, ancora, il "*life-designing*" (Savickas, 2009).

La tabella finale presenta in modo sintetico i differenti problemi dell'orientamento che abbiamo citato in relazione, da un lato, con il contesto - specialmente

3.2 Prima
 questione: I
 problemi di
 orientamento
 nella società
 affluente
 contemporanea:
 dalla scelta di
 una vocazione
 alla costruzione
 del sé

organizzativo - da loro emergente e, dall'altra parte, con i concetti e nozioni alle quali essi rimandano.

Per esempio, nel contesto del sistema professionale di lavoro che prevale alla fine del XIX secolo, i problemi di orientamento professionale erano fondamentalmente quelli dei giovani che, all'uscita dalla scuola dell'obbligo, dovevano determinare nella maniera più rigorosa possibile il mestiere o la professione che avrebbero esercitato per numerosi anni.

Questi problemi hanno dato luogo allo sviluppo di una domanda di ricerca relativa al modo di associare al meglio gli individui ed i mestieri o professioni. Questa problematica ha permesso di elaborare differenti modellizzazioni, tra cui la "Teoria dell'adattamento al lavoro" di Dawis e Lofquist (1984) fu senza dubbio la più completa.

Ognuno dei problemi di orientamento della società ha anche dato luogo alla formulazione delle domande di ricerca che ne costituiscono, ognuna, una certa interpretazione. La modellizzazione teorica che queste domande di ricerca hanno stimolato, hanno anche condotto all'elaborazione di concetti (per esempio: quello dell'atteggiamento).

Tuttavia, nell'ambito dell'orientamento, molti dei termini in uso non sono frutto di un'elaborazione teorica legata a delle ricerche empiriche. Possiamo piuttosto considerarle come delle "nozioni". Questa è la ragione per la quale l'ultima colonna della tavola evidenzia a volte dei concetti (per esempio: transizione psicosociale) e delle nozioni (per esempio: competenze).

Contesto	Problemi societari di orientamento offerti all'individuo	Principali nozioni e concetti
Sistema del lavoro basato su mestiere o professione	Come trovare il lavoro / la professione (prima l'apprendistato) che mi conviene?	Mestiere, Professione, Attitudine
Taylorismo Fordismo	In quale contesto (situazione, gruppo) professionale mi posso inserire / integrare?	Posto fisso Interessi, valori, rappresentazioni condivise
Sistema tecnico del lavoro	Quale bilancio trarre rispetto alle mie diverse esperienze al fine di adattarmi e (ri)definire i progetti personali e di carriera?	Funzioni del lavoro, Lavoro di gruppo, Progetto lavorativo, Sviluppo di carriera (maturità, presa di decisione), Organizzazione che apprende, Competenze
Mondializzazione Organizzazioni senza confini (boundaryless) Toyotismo Lavoratori centrali	Come investire (collocare) al meglio le mie competenze per adattarmi e accrescere il mio capitale di competenze?	Lavoro flessibile Carriera proteiforme Bilancio di competenze Validazione delle esperienze acquisite

segue

Contesto	Problemi societari di orientamento offerti all'individuo	Principali nozioni e concetti
Mondializzazione Organizzazioni senza confini (boundaryless) Toyotismo Lavoratori periferici	Come far fronte alle molteplici transizioni importanti durante il corso della mia esistenza?	Occupazioni flessibili Transizioni psicosociali Individui incerti
Scolarizzazione di massa	Quale formazione scegliere, tenendo conto dei miei risultati scolastici (...) e delle mie aspettative (personali e familiari) relative al mio futuro inserimento sociale e professionale?	Formazione (filiera, moduli, opzioni, ecc.) Logica scolare di eccellenza Intenzioni future
Mondializzazione Società post moderna e affluente	Come posso orientare in maniera idonea la mia vita all'interno della società nella quale vivo?	Life designing (progettazione di vita) Costruzione del sé Identità plurime Soggettività in relazione al sé

3.2 Prima questione: I problemi di orientamento nella società affluente contemporanea: dalla scelta di una vocazione alla costruzione del sé

3.3 SECONDA QUESTIONE - ORIENTAMENTO E QUESTIONE ISTITUZIONALE: NOTE SU UN PROBLEMA APERTO⁷⁹

Premessa

La storia dell'orientamento è segnata, nel nostro Paese, dalla separazione delle competenze in materia fra diversi soggetti istituzionali. È un lungo cammino che pone in evidenza un dato costante: **la mancanza di un'istituzione a cui sia affidata la piena responsabilità della materia**. Si ha ragione di ritenere che ciò abbia limitato fortemente l'efficacia e l'efficienza delle politiche a sostegno dell'orientamento, determinando un quadro in cui l'episodicità e la dispersione (o, addirittura, la frammentazione) hanno lasciato tracce più evidenti di quanto non abbia potuto fare l'azione volta a dare sistematicità, continuità e coerenza al "sistema".

Può dunque essere un obiettivo interessante del Rapporto in costruzione cogliere in che misura ci si trovi in presenza di un "sistema" o di un insieme eterogeneo di attività (diverso per finalità, obiettivi, forme di finanziamento, modalità di erogazione del servizio, qualità del personale addetto, ecc.).

Per questa ragione pare opportuno ricostruire, nelle pagine che seguono, l'evoluzione della "questione istituzionale", delineandone le diverse fasi, sottolineandone la permanente centralità ed indicando possibili linee per un approccio cooperativo (anziché solitario o, peggio, conflittuale) tra le istituzioni preposte.

La disorganicità dell'assetto istituzionale dell'orientamento: una questione che viene da lontano

La dottrina che si è occupata della materia ha costantemente lamentato "la frantumazione degli interventi e delle iniziative tra i diversi soggetti"⁸⁰ nonché "l'assenza di un complesso di norme di carattere generale idonee ad offrire una definizione di orientamento ed a riconoscere tale attività come servizio di interesse generale"⁸¹. Il tema ha risentito soprattutto della divisione tra orientamento scolastico e professionale, a cui ben presto si sono aggiunti, accentuando ulteriormente la dispersione, l'orientamento al lavoro e l'orientamento universitario.

Questa separazione trova origine nella Legge n. 264 del 1949 e non risulta affatto attenuata dal riordino operato in occasione del secondo passaggio di competenze alle Regioni, a metà degli anni Settanta.

Il D.P.R. 24 luglio 1977, n. 616, che pur ha coltivato l'ambizione di ridisegnare in modo organico tutte le funzioni svolte dalla pubblica amministrazione mediante

79. Il paragrafo è stato redatto dal Prof. Pier Antonio Varesi - Università Cattolica, Piacenza.

80. A. Augenti, Introduzione a A. Augenti - G. Margiotta (a cura di), *Verso un sistema di orientamento*, Maggioli, Rimini, 1984, p. 78.

81. Regione Lombardia, L'iniziativa per l'orientamento scolastico e professionale, Quaderni della Regione Lombardia, 1982, n. 90, p. 39.

un riparto di competenze tra Stato e Regioni meglio rispondente alle esigenze di un Paese notevolmente cambiato rispetto al 1948, ribadisce la divisione ed acuisce l'articolazione:

- affida alle Regioni l'insieme delle funzioni relative all'orientamento professionale "per qualsiasi attività e per qualsiasi finalità" (artt. 35 e 36), individuando nelle Regioni le eredi dirette delle funzioni svolte in precedenza dal Ministero del Lavoro nel campo della formazione e dell'orientamento professionale;
- attribuisce a strutture che fanno capo all'amministrazione statale (i distretti scolastici) le funzioni in materia di orientamento scolastico (art. 39);
- riconosce alle Regioni competenze in materia di assistenza allo studio per gli studenti universitari (art. 44) sulla base delle quali molte Regioni hanno costruito provvedimenti legislativi che prevedono, tra l'altro, specifici servizi di orientamento universitario.

La legge-quadro in materia di formazione professionale (Legge n. 845/1978), prende atto di queste scelte e si limita alla definizione di forme di coordinamento tra i due livelli istituzionali.

Meno timida appare la proposta di legge del Cnel, avanzata nel 1981, in materia di "Orientamento scolastico e professionale", proposta che identifica per la prima volta un unico "sistema" pubblico (per l'orientamento scolastico e professionale) la cui attuazione è demandata in parte al Ministero della Pubblica Istruzione (per i servizi svolti all'interno del sistema scolastico) ed in parte alle Regioni (per i servizi rivolti alla restante parte dei cittadini). Le specificità sono riaffermate ma ricomposte all'interno di un quadro normativo che chiama Stato e Regioni alla cooperazione.

A rafforzare questo disegno vi è la proposta di un **Istituto nazionale per l'informazione e l'orientamento scolastico e professionale**, un'istituzione proposta come gemella dell'Isfol, a supporto di attività di coordinamento tra Stato e Regioni e di iniziative di studio, ricerca e sperimentazione. La proposta rimane senza seguito ma è la testimonianza di una criticità avvertita da tempo dai settori più attenti al tema in esame.

L'ultima tappa del processo di decentramento di poteri a Costituzione invariata (il c.d. "Federalismo amministrativo", avviato dalla Legge n. 59/1997 e attuato mediante il D.Lgs. n. 469/1997 ed il D.Lgs. n. 112/1998) ha portato alcune novità in materia ma non tali da costruire il "sistema italiano di orientamento".

Per l'ennesima volta un provvedimento, pur ambizioso per altri versi, si limita in materia di "orientamento" ad occuparsi della mera divisione di poteri tra diversi livelli istituzionali:

- è da considerare scontata, visti i precedenti, l'attribuzione di funzioni amministrative alle Regioni nel campo dell'orientamento professionale; in proposito merita però di essere segnalato che l'orientamento professionale non ha una sua autonomia ma rientra nella competenza regionale in quanto parte della materia "formazione professionale" (l'art. 141 del D.Lgs. n. 112/1998: la norma

in esame offre un'ampia definizione di "formazione professionale" al cui interno sono collocate anche le attività di orientamento professionale);

- meno scontata (ed invero un po' sorprendente) è, invece, l'attribuzione ai Comuni dei compiti relativi ad "interventi integrati di orientamento scolastico e professionale" (art. 139, c. 2, D.Lgs. n. 112/1998). È pur vero che tali compiti devono essere svolti dai Comuni "anche in collaborazione con le Comunità montane e le Province" ma non si comprende come il soggetto istituzionale più debole (per il territorio limitato, per il numero circoscritto di cittadini e per l'evanescenza di competenze specifiche - pregresse ed attuali - nel campo ed in settori affini) possa farsi carico di attività che richiedono un'ampia visione sia del mercato del lavoro, sia dell'offerta formativa resa disponibile dai sistemi formativi del territorio. Anche tenendo conto di quanto previsto dal precedente comma 1 dello stesso art. 139, sarebbe stato forse più opportuno individuare nelle Province (a cui sono stati affidati i compiti e le funzioni di programmazione dell'offerta formativa scolastica relativa al territorio di competenza e la redazione dei piani di organizzazione della rete delle istituzioni scolastiche) il soggetto istituzionale competente.
- Il D.Lgs. n. 469/1997 non prende in considerazione esplicitamente l'orientamento quale servizio di sostegno ai lavoratori in cerca di occupazione; va detto però che, all'interno della vasta elencazione di funzioni e compiti di politica attiva del lavoro conferiti alle Regioni, rientrano senza dubbio anche attività di questo tipo, da intendersi come parte di un più ampio processo di aiuto ai lavoratori (ed in particolare ai lavoratori in condizione di svantaggio occupazionale) a trovare l'occupazione desiderata o, perlomeno, ad elaborare una strategia per la ricerca di tale occupazione. La conferma di questa impostazione è rinvenibile nel D.Lgs. 20 aprile 2000, n. 181, successivamente modificato dal D.Lgs. 19 dicembre 2002, n. 297⁸². Sono provvedimenti che impegnano le Regioni al fine di favorire l'incontro tra domanda ed offerta di lavoro e contrastare la disoccupazione di lunga durata, ad assicurare a tutti coloro che si trovano in stato di disoccupazione **almeno un colloquio di orientamento nella fase iniziale** e, ad alcune categorie a particolare rischio di disoccupazione di lunga durata, proposte di inserimento lavorativo o di formazione professionale o di integrazione professionale, non oltre quattro mesi dall'inizio dello stato di disoccupazione (se adolescenti, giovani e donne in cerca di reinserimento lavorativo), oppure non

82. A commento del D. lgs. n. 181/2000 come modificato dal D. lgs. n. 297 v.: M. Ghirotti, Il collocamento dopo i più recenti provvedimenti di riforma, in M. Magnani - P.A. Varesi (a cura di), *Organizzazione del mercato del lavoro e tipologie contrattuali*, Giappichelli, Torino, 2005, p. 113 e ss.; A. Lasandari, L'intermediazione pubblica e privata nel mercato del lavoro, in R. De Luca Tamajo - M. Rusciano - L. Zoppoli (a cura di), *Mercato del lavoro. Riforma e vincoli di sistema*, in specie pp. 403-407; I. Di Spilimbergo, La struttura del "nuovo" collocamento alla luce dei più recenti interventi, in P. Olivelli (a cura di), *Il "collocamento" tra pubblico e privato*, Giuffrè, Milano, 2005, p. 195 e ss.; M. Tiraboschi (a cura di), *La riforma del collocamento e dei servizi per l'impiego. Commentario del D.lgs. 19 dicembre 2002, n. 297 e prospettive di attuazione dell'art. 1 della legge 14 febbraio 2003*, n. 30, Giuffrè, Milano, 2003, p. 233 e ss.

oltre sei mesi dall'inizio dello stato di disoccupazione, se appartenenti alle altre categorie a rischio di disoccupazione di lunga durata⁸³.

In sintesi: emerge, ancora una volta, l'estrema attenzione alla demarcazione dei compiti e la corrispondente scarsa cura per l'edificazione di un "sistema" di orientamento. *Ci si preoccupa dei confini, non ci si preoccupa dell'organizzazione di una rete che, pur nella pluralità dei soggetti chiamati ad operare, renda efficace ed efficiente il servizio.*

La riforma del Titolo V della Costituzione ed i suoi effetti sulla materia in esame

La Legge Costituzionale n. 3/2001 ha modificato il Titolo V della Costituzione riscrivendo, tra l'altro l'art. 117, quello che effettua il riparto della competenza legislativa tra Stato e Regioni.

Come è noto tra le materie di competenza legislativa esclusiva dello Stato vi sono la materia "norme generali sull'istruzione" e la materia "determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale".

Tra le materie di competenza legislativa esclusiva residuale delle Regioni vi è la materia "istruzione e formazione professionale".

Tra le materie di competenza legislativa concorrente vi sono la materia "istruzione", fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione della materia "istruzione e formazione professionale" (di cui si è detto) e la materia "tutela e sicurezza del lavoro" (che racchiude le funzioni ed i compiti riguardanti i servizi per l'impiego e le politiche attive del lavoro)⁸⁴.

In proposito è bene ricordare che nelle materie di competenza legislativa concorrente le Regioni legiferano nel rispetto dei principi fondamentali stabiliti dallo Stato.

Alla luce di quanto sopra descritto, la riforma costituzionale ci offre il seguente quadro:

- **Orientamento professionale:** abbiamo visto in precedenza che l'orientamento professionale rientra nell'alveo della materia "formazione professionale". Ne consegue che la competenza legislativa nel campo dell'orientamento professionale è dunque delle Regioni. Nell'esercizio di tale potere esse dovranno però rispettare i "livelli essenziali delle prestazioni" (L.E.P.) stabiliti dalla legislazione statale.
- **Orientamento scolastico:** la legislazione scolastica, nel rispetto della ripartizione di poteri sopra illustrata, disciplinerà l'orientamento scolastico. Anche in questo caso sarà comunque lo Stato a fissare i L.E.P.

83. Art. 3 del D. lgs. n. 181/2000 come modificato dal D. lgs. n. 297/2002.

84. La Corte costituzionale non ha ancora offerto una definizione completa dell'espressione "tutela e sicurezza del lavoro"; in alcuni pronunciamenti ha però chiarito che le attività di collocamento, i Servizi per l'Impiego e le politiche attive del lavoro sono da considerarsi racchiuse entro i confini di tale materia. In proposito v. Sentenza Corte cost. 28 gennaio 2005, n. 50 in Riv. Giur. Lav., 2005, p. 417 con nota di A. Garilli.

- **Orientamento universitario:** la legislazione in campo universitario, anche in questo caso nel rispetto della ripartizione di competenze legislative sopra illustrate e salvaguardando la particolare autonomia riconosciuta alle Università dall'art. 33, c. 6, Cost. disciplinerà l'orientamento universitario. Un esempio embrionale di ciò che può significare l'esercizio di tale potere legislativo da parte dello Stato è rinvenibile nel recente D.D.L. n. 1905 A.S. riguardante *"Norme in materia di organizzazione delle Università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incrementare la qualità e l'efficienza del sistema universitario"*. L'art. 5, c. 5, alle lettere a) e d) prevede che il Governo, nell'esercizio della delega attribuitagli, debba attenersi ad alcuni principi e criteri direttivi e tra questi sono esplicitamente indicati la "definizione dei livelli essenziali delle prestazioni (L.E.P.) e l'impegno a "favorire il raccordo tra le Regioni e le Province Autonome di Trento e di Bolzano, le università e le diverse istituzioni che concorrono al successo formativo degli studenti al fine di potenziare la gamma dei servizi e degli interventi posti in essere dalle predette istituzioni, nell'ambito della propria autonomia statutaria";
- **Orientamento al lavoro:** per quanto riguarda l'orientamento come servizio di sostegno alle persone in cerca di occupazione (disoccupati o inoccupati), questo filone rientra nell'area dei servizi per l'impiego ed è quindi da considerare materia disciplinata dalla legislazione regionale nel rispetto dei principi fondamentali stabiliti dallo Stato e dei L.E.P. statali. La legislazione ordinaria, in verità, definisce i servizi di orientamento collegati all'attività di "intermediazione" tra domanda ed offerta di lavoro con la dizione "orientamento professionale" (art. 2, c. 1, lett. b) D.Lgs. n. 276/2003). Questa espressione può creare, ad una prima lettura, un po' di confusione; un'interpretazione di ordine sistematico consente però di distinguere questo tipo di orientamento da ciò che tradizionalmente abbiamo chiamato orientamento professionale. Il primo è funzionale direttamente all'attività di mediazione tra domanda ed offerta di lavoro e quindi ad obiettivi occupazionali; il secondo è volto ad assistere il cittadino nella ricerca di un suo percorso di professionalizzazione e di valorizzazione delle sue inclinazioni e della sua vocazione professionale.

Segnalo, infine, che il nuovo art. 118 della Costituzione sgancia l'attribuzione delle funzioni amministrative dall'attribuzione delle funzioni legislative. Pertanto le funzioni amministrative sono attribuite, in tutte le materie, in primo luogo ai Comuni, salvo che per garantirne l'esercizio unitario, siano conferite a Province, Città metropolitane, Regioni e Stato, sulla base dei principi di sussidiarietà, differenziazione ed adeguatezza.

Come si può agevolmente notare, la riforma del Titolo V della Costituzione non solo ripropone intatto il problema della articolazione tra i diversi filoni di orientamento, ma intrecciando, nella maggior parte dei casi, il potere legislativo tra due soggetti (Stato e Regioni), richiede, un doppio intervento. Due legislazioni da incastonare l'una nell'altra, con tutte le difficoltà del caso.

La considerazione più importante rispetto al tema in esame è data però dalla constatazione che nella nostra Costituzione l'orientamento non è una materia autonoma, cioè non è un comparto che ha una rilevanza tale da essere oggetto di identificazione specifica da parte del Costituente. Quindi per il legislatore costituzionale l'attività di orientamento è parte di altra materia o, come appare più credibile nel caso di specie, di altre materie a cui è collegata (secondo le scelte discrezionali del legislatore ordinario).

Per una sistema nazionale di orientamento fondato su accordi interistituzionali

Il quadro descritto porta a sostenere che l'orientamento soffre di almeno quattro punti di evidente debolezza sul piano normativo:

- a** non vi è ancora una legislazione che riconosca il diritto del cittadino, lungo tutto l'arco della vita, a godere di servizi che lo accompagnino nelle scelte di studio e professionali ed in particolare nelle fasi più difficili e delicate di transizione (dalla scuola al lavoro, da un lavoro ad un altro, dalla disoccupazione al lavoro), indicando i relativi "livelli essenziali delle prestazioni" "da far valere su tutto il territorio nazionale;
- b** non vi è ancora una legislazione che definisca i vari tipi di orientamento ed i requisiti (standard minimi) dei servizi da erogare e del personale da impiegare;
- c** non vi sono norme tendenti a configurare un sistema nazionale di orientamento da intendersi, sia chiaro, non come sistema di emanazione statale ma come insieme di realtà pubbliche (statali, regionali, provinciali e locali) o private che agiscono per il raggiungimento di obiettivi condivisi in attuazione dei principi di cui al punto a) e nel rispetto dei requisiti di cui al precedente punto b);
- d** superfluo ricordare che questo disegno richiede anche norme finanziarie che prevedano adeguate risorse stabili nel tempo.

Stante l'attuale ripartizione di competenze legislative ed amministrative, l'unico modo per tentare di ricomporre un mosaico (e per non trovarsi permanentemente in un puzzle irrisolto) è quello di ricercare l'accordo tra le diverse istituzioni interessate sui punti fondamentali dell'ipotizzato "sistema nazionale dell'orientamento".

A questo fine potrebbe essere intrapreso un percorso condiviso che può avere diversi gradi di sviluppo e di uniformità: tra le formule più agili, può essere presa in considerazione l'ipotesi di un NETWORK costruito consensualmente da istituzioni interessate che condividono alcuni elementi fondamentali (finalità, obiettivi, tipologie, standard di qualità dei servizi, ecc.) e che si impegnano a collaborare in rete, mettendo in comune dati, know-how ed esperienze. Può essere considerato un utile passo in questa direzione la costituzione del "Forum nazionale per l'orientamento lungo tutto il corso della vita" (quale referente nazionale dell'*European Policy Network on Lifelong Guidance*) cui ha dato vita recentemente il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Decreto dipartimentale n. 54 del 26 ottobre 2009) con la partecipazione di rappresentanti del Ministero del

3.3 Seconda
questione:
Orientamento e
questione
istituzionale:
note su un
problema aperto

Lavoro, della Conferenza delle Regioni, delle Parti sociali e di tecnostrutture (v. Isfol, Gruppo tecnico scientifico nazionale per l'orientamento, Gruppo di lavoro interdirezionale per la dispersione scolastica).

L'obiettivo dichiarato è infatti quello di giungere ad "accordi di programma od intese con tutti i soggetti istituzionali per la definizione e la condivisione di una strategia organica ed unitaria che sostenga l'effettiva integrazione operativa degli interventi ai diversi livelli e l'ottimizzazione e l'integrazione delle risorse professionali e economiche". Si noti che tra le prime attività concrete viene indicata "la definizione e realizzazione di un piano di formazione in servizio di tutti gli operatori d'orientamento, in un'ottica integrata".

Tra le ipotesi che mirano ad esiti più strutturati, vi può essere il tentativo di costruire nelle sedi appropriate (Conferenza Stato-Regioni o Conferenza unificata) un impianto normativo condiviso da cui potrebbe prendere le mosse una nuova stagione legislativa (statale e regionale) volta a configurare l'impianto organizzativo e finanziario del "sistema nazionale di orientamento", nel rispetto delle competenze delle diverse istituzioni.

3.4 TERZA QUESTIONE - L'ORIENTAMENTO NEL TEMPO DELLA CRISI, ED OLTRE⁸⁵

Oltre l'emergenza, la necessità di uno "sguardo intelligente"

In questo contributo vengono proposte alcune considerazioni relative al significato che le pratiche di orientamento (azioni, servizi, dispositivi) stanno assumendo in questa fase storica, qui (e non solo) sinteticamente e convenzionalmente definita come "*tempo della crisi*", nella quale l'orizzonte della incertezza e del rischio evocato da diversi autori⁸⁶ (in quella che già è stata definita da molti come "società delle transizioni"⁸⁷, risulta ulteriormente "dilatato" dalla evoluzione della crisi economica.

Alla crisi si accompagnano per diversi tipi di popolazione (in parte come risultati della stessa; in parte, circolarmente, come elementi che contribuiscono a generarla, per via dei comportamenti che inducono) effetti di perdita di occupazione e di perdita di valore professionale "scambiabile" sul mercato del lavoro; sfondo che a sua volta dilata la percezione di insicurezza, di "perdita", di *downgrading*, e conseguentemente di *powerlessness*: anche da parte di soggetti che fino ad ora apparivano (e si ritenevano) meno esposti ai rischi del mercato, e che si scoprono invece improvvisamente "vulnerabili" al pari di altri, con il "di più" dell'esservi "culturalmente" impreparati.

Ne derivano effetti di dis-orientamento (letteralmente): il contesto esterno risulta meno certo e "decifrabile", quello che in precedenza appariva un ordine (relativamente) "certo" viene disconfermato, e ciò ha un impatto rilevante sulla percezione di sé, sulla percezione del futuro, sulla percezione di sé nel futuro.

Aumentano le probabilità di perdere il lavoro, e/o la possibilità che la propria professionalità trovi un riconoscimento ed una valorizzazione inferiore che in precedenza; questo in alcuni ambiti è magari "bilanciato" dall'aumento delle chance per alcuni specifici tipi di occupazioni, professioni, competenze: ma lo sfondo della crisi determina nella percezione dei fenomeni da parte delle persone coinvolte un "effetto alone" che non concorre a trovare un equilibrio tra questi due aspetti della situazione.

Naturalmente, e come sempre, la diseguale dotazione di risorse di diverso ordine (economico, professionale, sociale, relazionale) sulla quale i soggetti possono contare influisce sul livello e sulle caratteristiche dell'impatto della crisi sulla sua percezione: e ciò non in assoluto, ma piuttosto in relazione a contesti territoriali e settoriali, a mercati, a congiunture economiche.

85. Il paragrafo è stato redatto dal Prof. *Pier Giovanni Bresciani* - Università di Bologna e Genova.

86. Cfr. quali esempi particolarmente emblematici i numerosi contributi di U. Beck, Z. Bauman; ma anche di R. Sennet e, in Italia, di L. Gallino.

87. Cfr. P.G. Bresciani, *Il mestiere di vivere nella società delle transizioni*, in P.G. Bresciani, M. Franchi, *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, FrancoAngeli, 2006.

Ciò su cui ci si intende interrogare in questo contributo è se e in che misura lo scenario emergente della crisi (quello per cui di “crisi” nel dibattito corrente si parla in modo particolare a partire dall’esplosione della “bolla finanziaria” dei mutui *subprime*) abbia realmente cambiato in modo “decisivo” la domanda di orientamento per le persone che accedono al lavoro, che in esso si muovono oppure che da esso fuoriescono; e in caso positivo, di quale natura sia tale cambiamento.

In questo senso, questo contributo non si occupa di proporre una articolazione per fasi dell’orientamento “dalle origini ai nostri giorni” e della sua funzione/finalità principale per ciascuna di tali fasi (come invece avviene in altri contributi di questo rapporto)⁸⁸, ma tenta invece di verificare se esista una distinzione tra funzioni diverse nell’ambito del periodo più recente.

Come si avrà modo di osservare, la tesi che si sostiene a tale riguardo è che in realtà la crisi funzioni semmai come un “analizzatore” (nel senso che la crisi funziona per l’orientamento allo stesso modo in cui per la analisi organizzativa funziona un *critical incident*)⁸⁹, e consente di evidenziare le questioni essenziali del “fare orientamento”: della sue finalità; del suo senso; del suo setting; dei suoi problemi-chiave. Ciò significa che una parte del “valore” che la crisi porta all’orientamento consiste nell’obbligarlo a confrontarsi di nuovo con “l’essenza” di alcuni suoi dilemmi “costitutivi” (come si vedrà: supporto all’auto-orientamento oppure influenzamento intenzionale; informazione oppure consulenza; *locus of control* interno oppure *locus of control* esterno; ecc.) che aveva forse troppo trascurato, “godendosi il successo” di questi anni.

Un’altra parte di tale valore consiste invece nella accentuazione (potremmo dire nella connotazione, quasi nella “dilatazione”) di alcune delle questioni-chiave che anche in questo caso da sempre l’orientamento “porta con sé”, ma che risultano non di rado “oscurate”, perché da un lato le rappresentazioni con le quali gli attori “finali” della relazione orientativa (le persone; gli orientatori) accedono all’esperienza, e dall’altro le rappresentazioni e l’immaginario sociale con cui i diversi *stakeholders* (imprese, agenzie che erogano servizi, parti sociali, istituzioni, pubblica opinione, media, ecc.) “guardano” allo sviluppo della esperienza stessa (esprimendo su di essa intenzioni, aspettative, valutazioni) creano “un contesto” la cui rilevanza è consistente ai fini della attribuzione di senso a ciò che avviene, ed anche ai fini degli esiti che ciò che avviene può produrre.

In estrema sintesi, e rischiando consapevolmente l’impopolarità (in questa fase del dibattito e delle politiche sarebbe infatti molto più facile e collusivo adottare un atteggiamento del tipo “è cambiato tutto, e quindi tutto deve cambiare”)⁹⁰, la

88. Cfr. in particolare il contributo di J. Guichard in questo stesso Rapporto.

89. Come noto, si tratta di una metodologia di analisi imposta all’attenzione fin dalla metà del secolo scorso da J.C. Flanagan.

90. Anche se da *Il Gattopardo* di Tomasi di Lampedusa al *Change* di Watzlawick, Weakland e Fisch (con il suo richiamo a “*Plus ça change, plus c’est la même chose*”) siamo da tempo avvertiti del rischio di “nominalismo” quando si tratta di cambiamento.

ipotesi che si intende qui sostenere è che in realtà la crisi più recente mostra che l'orientamento che ha già cominciato a fare i conti con "la società delle transizioni" deve soprattutto continuare a prestare una attenzione selettiva alle questioni con le quali negli ultimi anni ha imparato a confrontarsi, e che l'hanno obbligato a ripensarsi e ridefinirsi.

Tornano a fuoco quindi alcune grandi questioni-chiave, che da molto tempo ormai sono tutt'uno con la riflessione "evoluta" sull'orientamento: transizione come condizione paradossalmente "permanente"; rapporto tra molteplicità delle esperienze e dei percorsi e identità della storia personale; "pensabilità" del futuro e ri-progettabilità personale; costruzione di sé contestuale alla costruzione del percorso professionale; scelta, procrastinazione e "tempo opportuno" della decisione; vincoli, risorse e opportunità e soprattutto loro "riconoscimento" come tali da parte dei soggetti; ecc.

Rispetto alla "rimessa a tema" di tali nodi, che la crisi favorisce ed induce, due semmai appaiono ancora più generali e rilevanti.

Da un lato, il nodo della assoluta individualizzazione e "specificità" (contestualità, settorialità, territorialità) delle attività di orientamento, data la assoluta disomogeneità nella dotazione di risorse di diverso tipo cui le singole persone (e gli specifici sistemi locali) hanno accesso "di fronte alla crisi".

Dall'altro lato, il nodo della crucialità dello "sguardo" con il quale l'operatore di orientamento coinvolto nella relazione "in un contesto di crisi" deve "inquadrare" tale relazione e attribuirle senso⁹¹: è questo a "fare la differenza" perché è questo a fare sì che i tanti servizi, le tante azioni, i tanti dispositivi e strumenti che l'orientamento ha in questi lunghi anni sedimentato e messo in campo possano costituire un ricco repertorio di risorse a disposizione per una analisi ed una progettazione "intelligente", *professionalmente competente ed eticamente responsabile*; e non invece una specie di "percorso ad ostacoli" al quale sottoporre (non sempre senza sadismo; non di rado senza l'attenzione e la sensibilità necessaria) le persone, confidando sulla disponibilità in genere favorita dalla loro condizione di vulnerabilità.

Guardare le cose che hanno attraversato il migliore dibattito e le migliori pratiche di orientamento in questi anni, "contestualizzandole" alle specificità dei soggetti colpiti dalla crisi e degli ambiti nei quali questi si trovano a tentare di ricostruire i propri percorsi di vita e professionale: è questo che davvero può servire, al di là delle tante illusioni alle quali l'incertezza e l'ansia che ne deriva rischiano di rendere particolarmente vulnerabili: soluzioni miracolistiche, innovazioni mirabolanti, o ammiccanti *restyling* di ciò che in realtà è già da tempo ampiamente noto. Se saremo in grado di fare questo, allora (come evocato dal titolo di questo contributo) saremo riusciti davvero a delineare il ruolo di un orientamento che voglia estendere la sua funzione ed il suo senso anche al di là del 'tempo della crisi'.

91. Cfr. B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli 2003, che offre una argomentazione particolarmente 'elegante' ed efficace del concetto di "sguardo".

Il prezzo del successo: l'orientamento come "mitologia sociale"

Con la stessa progressione con la quale la crisi si impone nell'immaginario collettivo e diventa inevitabilmente "discorso comune" anche sul piano politico-istituzionale, si assiste da molte parti, come se si trattasse di un riflesso condizionato, alla evocazione del ruolo "taumaturgico" dell'orientamento, che diviene oggetto di una vera e propria "mitologia sociale": la sua crucialità infatti (come e più di quanto non sia accaduto in questi anni di impetuosa progressione della importanza ad esso attribuita nel dibattito politico-istituzionale sui temi della istruzione, della formazione e del lavoro) viene sempre più richiamata quale "chiave di volta" per fornire supporto alle persone coinvolte nei processi di ristrutturazione settoriale o aziendale, oppure nei percorsi verso l'occupazione e la ri-occupazione, che la crisi rende sempre più lunghi, incerti, tortuosi, difficili. Si sta avvicinando forse il momento nel quale, come avevamo prefigurato⁹², l'orientamento è chiamato a pagare al prezzo di uno "scacco sociale" lo straordinario favore, in termini di rilievo istituzionale e dotazione finanziaria, del quale ha potuto godere in questi anni (si pensi ad esempio alla "generosa" programmazione delle risorse UE del Fondo Sociale Europeo nel periodo di programmazione 2000-2006) che aveva in un certo senso sancito la modifica della "storica" e stereotipata immagine per la quale l'orientamento veniva considerato essenzialmente come un servizio rivolto agli studenti della scuola secondaria (prevalentemente di primo grado) in funzione della scelta da parte loro, dei loro insegnanti e magari delle loro famiglie, del percorso di studi successivo, in direzione di una pratica sociale molto più eterogenea, metodologicamente articolata, orientata a una tipologia di soggetti molto più ampia e differenziata.

Ciò è avvenuto per molti motivi diversi, come sempre nei fenomeni sociali complessi: vengono richiamati schematicamente in questa sede a titolo esemplificativo soltanto tre di essi, date le caratteristiche di questo contributo.

Il primo motivo è la "crisi" del collocamento tradizionale (quello regolamentato nel nostro Paese a partire dalla legge del 1949) e di quella che può esser definita "ideologia del *matching*", in base alla quale il problema dell'accesso al lavoro sarebbe risolvibile mediante la creazione di una corrispondenza trasparente e "perfetta" definibile a-priori tra caratteristiche di istruzione, qualificazione e/o esperienza professionale dei soggetti alla ricerca del lavoro e "denominazione" delle posizioni professionali disponibili (le c.d. "*vacancies*", cui avrebbero dovuto corrispondere caratteristiche predefinite e certe di titoli, professionalità, esperienza). Si è invece potuto con sempre maggiore evidenza riscontrare come, perché alla fine "si dia" accesso al lavoro, occorran sempre più "processi di aggiustamento" anche complessi, che si generano (per gli individui; per le imprese) proprio "nel farsi" dei percorsi di transizione, e che possono trovare nella ampia gamma dei servizi di un orientamento "moderno" una risorsa essenziale, se adeguatamente modulata.

92. Cfr. P.G. Bresciani, *E allora? Per una ecologia della transizione*, in P.G. Bresciani, M. Franchi op. cit.

Il secondo motivo è l'affermarsi a livello europeo (e quindi anche nel nostro Paese), parallelamente al principio del *lifelong learning* (apprendimento lungo tutto l'arco della vita), del principio del *lifelong guidance* (orientamento lungo tutto l'arco della vita) ed anche quello del *lifewide guidance* (orientamento nei diversi spazi di vita), che ha comportato l'ampliamento e la diversificazione dei soggetti destinatari degli interventi; delle domande e dei bisogni che questi esprimono; dei tempi/fasi in cui gli interventi possono risultare "appropriati"; dei luoghi/contesti in cui gli interventi possono essere erogati; delle strutture di erogazione; dei servizi e delle azioni che "fanno" l'orientamento e delle metodologie/strumenti che lo qualificano; e infine (ma non meno importante) delle professionalità e delle competenze degli operatori. Tutto questo ha comportato una grande diffusione non solo della domanda di orientamento, ma anche della offerta di azioni e servizi, in coerenza con quella⁹³.

Il terzo motivo è l'emergere della "transizione" (al lavoro; nel lavoro; tra lavori; dal lavoro) come "nuovo paradigma" di interpretazione delle traiettorie di vita e professionali⁹⁴: la transizione è diventata una caratteristica paradossalmente "stabile" dei percorsi di vita delle persone; è ormai lo "sfondo" sul quale collocare la molteplicità e comunque il flusso delle proprie esperienze; è la dimensione rispetto alla quale commisurare le proprie scelte. Come è stato osservato, "fare i conti" con la transizione come nuovo paradigma significa misurarsi con una molteplicità di dimensioni, ciascuna delle quali andrebbe argomentata e che qui ci limitiamo a richiamare, rinviando ad altre sedi per un approfondimento⁹⁵: l'incertezza "costitutiva" della transizione; la illeggibilità e la ir-rappresentabilità dei contesti; la multi-fattorialità e la multi-causalità di ciò che nella transizione avviene; la circolarità e la ricorsività dei percorsi (e non quindi la linearità), il loro equilibrio "dinamico" ed il loro esito "non scontato"; i fenomeni di "in-decisione" (non sempre negativi come tali)⁹⁶, in bilico tra attesa "opportuna" e procrastinazione "patologica" delle scelte, nell'ambito di un processo decisionale che non è quello "perfetto" e "razionalmente strumentale" di un certo pensiero economico.

Come è stato osservato, il sovraccarico di aspettative che gli *stakeholders* politico-istituzionali e manageriali-professionali hanno lasciato che si accumulasse con riferimento in questi anni ha certamente generato diversi tipi di 'benefici' per l'orientamento (immagine sociale e "visibilità istituzionale", domanda di servizi, dotazione di risorse, implementazione di strutture, servizi e progetti, occupazione e qualificazione di operatori), ma proprio per questo l'orientamento comincia oggi, a distanza di qualche anno, a "pagare il prezzo" dei risultati che esso è in

93. Tutto questo nel contesto italiano è stato condiviso dai diversi *stakeholders* quantomeno a partire dalle conclusioni del 1° *Forum nazionale sull'orientamento*, che si è tenuto a Genova nel 2001.

94. Cfr. tra gli altri G. Sarchielli, *Transizioni psicosociali e strategie soggettive per dare un senso ai cambiamenti nel corso della vita*, in P.G. Bresciani, M. Franchi op. cit.

95. Cfr. P.G. Bresciani, *Il mestiere di vivere nella società delle transizioni*, op. cit.

96. Su questo aspetto in particolare cfr M. Franchi, *Dentro l'in-decisione* in P.G. Bresciani, M. Franchi op. cit.

grado di “farsi riconoscere” come effettivamente dovuti allo specifico contributo che i propri interventi possono apportare alle persone coinvolte; quei risultati dei quali, secondo un principio di *accountability*, esso dovrebbe essere in grado di “rendere conto”, in particolare in un regime di risorse in diminuzione come quello che si sta delineando.

Ciò tra l'altro chiama in causa la questione, ancora sostanzialmente irrisolta, della valutazione degli interventi di orientamento: valutazione che costituisce già un problema quando l'orientamento della persona costituisce il *core-service* e cioè il “fine in sé” dell'azione intrapresa (“qualunque cosa si intenda” con tale locuzione: dall'orientamento come tentativo intenzionale di “volgere” in una direzione data la scelta delle persone, all'orientamento come supporto intenzionale al naturale processo di auto-orientamento delle stesse); e che lo diventa ancora di più quando invece (come è il caso del *merging* dell'orientamento con servizi per il lavoro) esso rappresenta un intervento di quelli che nel linguaggio del *service management* vengono definiti *facilitating* (nel senso che essi svolgono una funzione “di supporto” all'accesso ed alla fruizione di altri “servizi principali”, e la loro efficacia va quindi rapportata alla misura con la quale essi riescono a favorire l'accesso o la fruizione effettiva: nei servizi per il lavoro il “servizio principale” più eclatante è ad esempio l'occupazione, o la ri-occupazione, meglio se qualificata)⁹⁷.

L'orientamento “nel tempo della crisi”: specificità ed elementi comuni

L'orientamento “al tempo della crisi” al quale ci si riferisce in questo contributo è appunto l'orientamento “per il lavoro”, e cioè quello erogato per le persone occupate o alla ricerca di un'occupazione, e generalmente erogato/fruito nell'ambito dei servizi per l'impiego (pubblici, convenzionati oppure privati tout court); ma anche nell'ambito delle imprese private e delle pubbliche amministrazioni, in funzione dell'inserimento e/o dello sviluppo professionale dei collaboratori e dei dirigenti, o del loro *out-placement* o *re-placement* (anch'esso di norma erogato da professionisti e/o da società esterne, sulla base di incarichi specifici).

La realtà “fenomenologica” di questo tipo di orientamento oggi consiste in un insieme articolato di azioni e servizi variamente denominati data la limitata “standardizzazione” degli stessi (accoglienza e informazione; colloquio orientativo; consulenza orientativa; bilancio di competenze; tutorato e accompagnamento; supporto all'inserimento-reinserimento lavorativo; tirocini formativi e di orientamento; tecniche e strumenti di ricerca attiva del lavoro; sostegno alla auto-imprenditorialità; *mentoring*, *tutoring*, *coaching*; *career counseling*; *development centre* in azienda; ecc.), rivolti ad una gamma eterogenea di utenti (non sempre “clienti”: giovani inoccupati, donne che rientrano al lavoro dopo congedi o perio-

97. Alla valutazione dei servizi di orientamento è dedicato specificamente il capitolo dedicato all'economia dell'orientamento in questo volume. Alcune considerazioni su questo tema erano anche svolte in P.G. Bresciani, *La valutazione degli interventi di orientamento come paradigma della valutazione delle politiche del lavoro. Alcune suggestioni*, in D. Ceccarelli (a cura), *La valutazione delle politiche del lavoro* FrancoAngeli 2000.

di di disoccupazione, lavoratori alla ricerca di sviluppo e/o mobilità professionale, lavoratori a rischio di esclusione, manager, figli di imprenditori, disoccupati di breve e di lunga durata, immigrati, ecc.) per domande e bisogni differenziati (un reddito di sussistenza “pur che sia”; uno sviluppo di carriera; un cambiamento occupazionale o professionale; la “prevenzione” di possibili evoluzioni negative sul piano professionale o occupazionale; la “cura” di un cambiamento professionale o occupazionale negativo già avvenuto, magari in modo improvviso e traumatico; ecc.).

La ampiezza ed eterogeneità della gamma delle “fattispecie” schematicamente richiamate (riconducibili comunque tutte - o almeno ricondotte nella pubblicistica corrente e nel discorso pubblico e socio/istituzionale - alla funzione “orientamento”), nonostante ci stiamo qui riferendo ad uno dei tanti “sottoinsiemi” nei quali tale funzione è articolabile (“incrociando” utenti, finalità specifiche e contesti istituzionali di realizzazione) rende ragione della necessità di una contestualizzazione, e della difficoltà a svolgere considerazioni “generalì” su un argomento come questo.

Di chi si sta parlando, infatti: di manager che perdono il lavoro? Di ingegneri cinquantenni disoccupati? Di giovani che non trovano impiego o che avendone uno “flessibile” non vengono riconfermati? Di adulti dequalificati che vengono licenziati? Di immigrati, magari non regolari?...

E in quale contesto territoriale e produttivo (e quindi di mercato del lavoro) ne stiamo parlando? Ed in quale sistema istituzionale, nella Italia “lunga” del federalismo amministrativo che conosciamo, nella quale “di fatto e di diritto” a livello regionale ed addirittura a livello provinciale (e con recenti norme addirittura a livello comunale) su questi temi sono attribuiti e vengono agiti dai soggetti istituzionali competenti spazi di discrezionalità che configurano a volte veri e propri “sistemi locali”, con una propria specificità, un proprio linguaggio, una propria articolazione di servizi, una specifica “rete” di soggetti della erogazione, ed una propria “cultura del servizio”? O in quali tipi di organizzazioni: pubbliche amministrazioni o imprese private? E se imprese private: di quali dimensioni?

Se si utilizza il termine comune di “orientamento” pur a fronte di una articolazione così ampia e differenziata di fenomeni, situazioni, soggetti, problemi, significa che si assume che esistano comunque elementi tali di omogeneità tra di essi da consentire di ricondurre “alla fine” tale varietà al medesimo “tipo” di funzione.

Interrogarsi quindi su “cosa c’è di comune” nelle tante pratiche di intervento che abbiamo sopra richiamato (ed in tutte quelle che ad esse vengono assimilate, pur realizzate in contesti come la scuola, la formazione professionale e l’università) appare non solo opportuno ma necessario, se si intende (come si intende in questo ambito) contribuire ad una migliore definizione della “identità” dell’orientamento, dopo che per diversi anni proprio la sua “in-definizione” a tale riguardo ha costituito paradossalmente uno degli elementi decisivi per lo sviluppo di quella diffusione e di quel consenso (se pure non di rado alquanto superficiale) che oggi è dato riscontrare, in particolare nel discorso politico-istituzionale.

D'altra parte, in particolare di fronte alla emergenza della crisi (e più in generale di fronte ai fenomeni di *mismatch* qualitativo che caratterizzano il mercato del lavoro) l'orientamento è stato 'sovraccaricato' di aspettative quasi "magiche": ad esso infatti si tende ad attribuire la capacità di fornire alle persone informazioni ampie ed attendibili sulle opportunità formative, professionali ed occupazionali effettivamente disponibili o attivabili; di aiutarle a conoscere meglio (e migliorare ulteriormente) le proprie caratteristiche, risorse e competenze in relazione a tali opportunità; di migliorare la qualità dei loro processi di decisione (anche mediante lo sviluppo di esperienze formative-lavorative e l'auto-riflessione guidata sulle stesse); di accompagnare e supportare la (ri-) progettazione di traiettorie formative o professionali delle persone, nonché i concreti percorsi mediante i quali esse cercano di perseguirle ("costruire sé stesso costruendo il percorso"), e il monitoraggio e la valutazione in progress di tali percorsi e dei loro esiti.

A ben vedere, quindi, a fronte della crisi l'orientamento viene evocato come dispositivo e pratica sociale in grado di connettere (modulandone la relazione) le persone da un lato e i contesti dall'altro (formativi, organizzativi, settoriali, territoriali), come "chiave di volta", come soluzione "quasi-miracolosa" di quella che appare essere divenuta una "equazione impossibile": quella tra le persone e il lavoro, in particolare il "buon" lavoro.

L'orientamento diviene, in questa prospettiva, la pratica sociale e professionale in qualche modo "riparativa" nella quale si proietta (non sempre in modo disinteressato) la possibilità effettiva di "superare l'impasse" e di "superare la crisi": aiutando le persone a trovare soluzioni a volte difficili dal punto di vista identitario, per quanto "ragionevoli"; oppure "economicamente sostenibili"; oppure ancora particolarmente audaci ed innovative; o ancora...

Non di rado viene richiamata con "realismo" (più spesso dagli studiosi di matrice economica) l'affermazione secondo la quale "l'orientamento non crea posti di lavoro": ma appare evidente che l'enfasi di cui l'orientamento è stato oggetto in questi anni e la sua evocazione quale strumento particolarmente prezioso nello scenario della crisi sottendono una attribuzione di maggiore rilevanza sociale di quanto tale affermazione non lasci intendere.

Può trattarsi di una attribuzione di rilevanza "*funzionale*" (per coloro che pensano che l'orientamento aiuti le persone a ottimizzare le proprie risorse ed opportunità in un mercato del lavoro magari difficile e poco "ospitale"; esaltandone e valorizzandone le qualità oppure all'opposto ridimensionandone le aspettative e contribuendo al loro sovra-adattamento); oppure di una attribuzione di rilevanza "*strumentale*" (per coloro che pensano che l'orientamento in effetti non serva a molto per migliorare la posizione delle persone sul mercato del lavoro, ma costituisca piuttosto un efficace "dispositivo di attesa", una sorta di "*social entertainmen*", e come tale di per sé possa costituire un utile ammortizzatore di possibili tensioni sociali).

Ma come è stato osservato, la qualità del risultato del percorso di orientamento non è tanto funzione di uno dei due elementi (individuo vs contesto; interno vs esterno), bensì della loro relazione; e l'orientamento che funziona è quello che

rappresenta un “fattore di modulazione” tra interno ed esterno, tra individuo e contesto, tra caratteristiche, storie, risorse personali da un lato e risorse ambientali dall'altro.

Un fattore di modulazione non è semplicemente un'interfaccia, un connettore di due realtà “date”: è un elemento che agisce, che interviene su quelle realtà (l'individuo; l'ambiente), che le aiuta a cambiare per “accogliersi” meglio, per convivere, per migliorare insieme, per fare emergere dal loro incontro una “qualità” diversa e migliore, *che non era presente prima in nessuna delle due realtà prese a sé stanti* (anche perché l'ambiente è, alla fine, in buona parte ciò che la persona riesce a farlo diventare)⁹⁸.

Orientamento “nel tempo della crisi” e orientamento tout court: alcuni dilemmi di base

Ma al di là di quel tanto di “cultura dell'emergenza” che induce ad attendersi dall'orientamento risultati “occupazionali” (per cui l'orientamento “funzionerebbe” nella misura in cui riesce a produrre occupazione o ricollocazione lavorativa), oppure risultati “sociali” (per cui l'orientamento funzionerebbe nella misura in cui funge da “ammortizzatore”, e cioè dilaziona l'impatto della crisi, consentendo alle persone - e verrebbe da dire soprattutto alle istituzioni - di “prendere tempo” per trovare soluzioni o comunque per attendere che la situazione di crisi in qualche modo evolva, per altre vie), viene da chiedersi se in effetti la “sostanza” della funzione che l'orientamento può svolgere al tempo della crisi nel sistema dei servizi per il lavoro (che costituisce l'ambito elettivo di queste considerazioni) non sia in realtà, “depurata” dalla sua connotazione contingente, la stessa che le viene attribuita negli altri contesti e sistemi, in relazione agli altri tipi di utenti e pur con altre finalità specifiche rispetto agli esiti.

Come noto, la metodologia del “*critical incident*” applicata alla analisi organizzativa (ma anche alla analisi dei fabbisogni per la progettazione di interventi formativi) funziona da “evidenziatore”, e consente di fare emergere quale sia la “organizzazione reale”, quali siano effettivamente i ruoli e le relazioni tra gli attori di un determinato contesto, quali siano le azioni ed i comportamenti più rilevanti ai fini del successo o dell'insuccesso, e quindi le competenze-chiave.

Allo stesso modo, a noi pare che si possa dire che l'emergenza della crisi (quasi come si trattasse, appunto, di un “*critical incident*” che “accade” nel/al sistema di orientamento) funge da “analizzatore”, e consente di evidenziare alcuni aspetti particolarmente cruciali dell'orientamento per il lavoro, e di ciò che esso è diventato “nella società delle transizioni”.

In particolare, vorremmo innanzitutto sottolineare, se pure sinteticamente, alcuni aspetti di “continuità” tra i problemi che l'orientamento è destinato ad affrontare “come tale” (nel suo funzionamento per così dire “ordinario”), e quelli che hanno

98. Cfr. P.G. Bresciani, *E allora? Per una ecologia della transizione*, op. cit.

a che fare con la specificità delle situazioni o nei momenti di crisi (economica, occupazionale, professionale) nei quali è chiamato ad intervenire.

Ci pare che la “continuità” possa esser riscontrata nel fatto che lo scenario della crisi ripropone e per così dire “esalta” la necessità di rimettere a tema alcune delle “opzioni di base” sulle quali i diversi soggetti (istituzionali, organizzativi, professionali) che intervengono sull’orientamento tendono “da sempre” a confrontarsi, sulla base delle proprie rappresentazioni, preferenze, culture, e dei propri sistemi di valore; naturalmente, tali opzioni vengono qui ‘polarizzate’ per una migliore chiarezza espositiva.

La prima opzione di base è quella tra una concezione volta ad intendere l’orientamento essenzialmente come “*auto-orientamento*” (e cioè come processo intenzionale mediante il quale un operatore/professionista esperto “supporta” e “strumenta” la maturazione e lo sviluppo da parte del soggetto di una propria autonoma rappresentazione dei propri bisogni, di un proprio progetto e di un percorso per soddisfarli “a partire da sé”) ed una concezione volta invece ad intenderlo essenzialmente come processo di “*etero-orientamento*” (e cioè come processo mediante il quale un operatore/professionista esperto intenzionalmente cerca di “influenzare” le scelte professionali e/o occupazionali di un soggetto “a partire dalle possibilità/opportunità” viste come date, e attribuendo particolare rilevanza in tale processo alle esigenze di specifici ambiti). *Un primo ambito* ad esempio potrebbe essere “il mercato del lavoro locale”, nel quale alla carenza di lavoratori edili corrisponderebbe una possibilità occupazionale al riguardo da cui deriverebbe la opportunità/necessità di “orientarsi” con realismo in tale direzione. *Un secondo ambito* ad esempio potrebbe essere “un settore professionale”, nel quale una “disaffezione” in particolare dei giovani al settore tessile-abbigliamento-calzaturiero potrebbe rischiare di diventare un ostacolo al rilancio di un settore che costituisce uno dei punti di forza delle economie del Paese nel “sistema moda”, e questo implicherebbe la necessità di “influenzare” in tale direzione le scelte professionali/occupazionali. *Un terzo ambito* infine potrebbe ad esempio essere “il territorio”, per cui in alcune Province la presenza della cantieristica navale esprimerebbe un forte fabbisogno di professionalità adeguate e rappresenterebbe quindi coerentemente una realistica opportunità di occupazione e di reddito: donde l’esigenza “pubblica” di indirizzare (orientare) in tale direzione i comportamenti delle persone, coniugando interessi individuali e interesse generale.

La seconda opzione di base sulla quale da sempre ci si confronta nel “fare orientamento” è quella (in parte riconducibile alla precedente) tra una concezione dell’orientamento che presuppone necessariamente *l’attivazione volontaria del soggetto* per l’accesso ai servizi e la loro fruizione (si pensi emblematicamente alle pratiche di bilancio di competenze⁹⁹, che sarebbero “inconcepibili” in un regime

99. È opportuno qui ricordare che, per iniziativa dell’ISFOL, sul bilancio di competenze è stato recentemente presentato un importante documento tecnico a livello nazionale, che ne definisce “finalmente” in modo condiviso requisiti minimi e standard di qualità.

di costrizione), ed una concezione che invece prevede che il *soggetto* sia “*incentivato/indirizzato*” ad accedere ai servizi di orientamento per potere fruire ad un sistema più ampio di benefici e di servizi. Questa seconda opzione sembra in qualche modo “istituzionalizzare” quel tipo di rapporto che gli studiosi di pragmatica della comunicazione umana hanno definito come “doppio legame”¹⁰⁰ (per sua natura patologico ed in ogni caso non particolarmente in grado di creare “legami positivi” tra i soggetti coinvolti nella comunicazione). Doppio legame che nel caso dell’orientamento per il lavoro si fonda (quantomeno per alcune fattispecie di servizi, come ad esempio il “colloquio di orientamento” che fa parte della erogazione del servizio fornito dai centri per l’impiego in base al D.Lgs. 181/2000 e poi 297/2002) su una attivazione ‘obbligatoria’ da parte delle persone, cui è correlata la concessione di benefici sia in termini monetari che in termini di servizi reali, sulla base del principio di “condizionalità”¹⁰¹ che caratterizza in modo sostanzialmente omogeneo i nuovi sistemi di *welfare/workfare* (ed anche quelli evoluti di *learnfare*¹⁰²) in ambito europeo.

La terza opzione di base sulla quale ci si confronta da tempo è quella tra una concezione che caratterizza l’orientamento come erogazione di un servizio essenzialmente di *natura informativa* (considerato in grado di “fare la differenza” sul mercato del lavoro, inteso come luogo nel quale i soggetti più “deboli” sono tali perché scontano differenziali di quantità e qualità della informazione acquisita o comunque accessibile: donde la crucialità di un intervento volto a ridurre o colmare tali differenziali) e una concezione che caratterizza l’orientamento invece come *attività essenzialmente “relazionale” di supporto e consulenza*, nella quale è sempre in gioco qualcosa dell’ordine della “elaborazione” (definizione, costruzione, ridefinizione) della domanda da parte di un operatore competente che ‘accompagna’ le persone nel loro percorso di *problem setting & solving*. Una importante “variante” di tale opzione, anch’essa molto discussa (in particolare negli anni più recenti), differenzia poi coloro che valorizzano in particolare la *funzione di “consulenza professionale”* di supporto alla definizione di progetti professionali/occupazionali ed alle relative decisioni (magari nei momenti “di passaggio” considerati “cruciali” al riguardo), da coloro che invece valorizzano soprattutto la *funzione di “tutorato ed accompagnamento”*, connotata da una “posizione” dell’operatore/professionista alquanto diversa nei confronti della persona (metaforicamente, si potrebbe definire “di fianco” anziché “di fronte”; e anche se un poco impropriamente, si potrebbe rappresentare come un compagno di viaggio con

100. Il riferimento è al “classico” di P. Watzlawick, J. Beavin, D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana* Astrolabio 1971, che su questo tema riprende la concettualizzazione di G. Bateson.

101. Si tratta, come noto, del principio in base al quale la fruizione di “benefici” (es. in particolare sussidi) previsti dal sistema di welfare è “condizionata” (appunto) dalla partecipazione attiva ad una serie di “misure” e/o alla fruizione di determinati “servizi” (colloquio di orientamento, ricerca attiva del lavoro, accettazione di proposte di formazione o di tirocinio, etc.).

102. Sulla distinzione tra i diversi modelli cfr. in particolare M. Colasanto, R. Lodigiani (a cura), *Welfare possibili. Tra workfare e learnfare*, Vita e Pensiero, 2008.

molta esperienza di questo tipo di percorsi, piuttosto che uno “specialista” di uno specifico tipo di problemi, o un esperto di processi decisionali).

La quarta opzione di base oggetto di confronto “da sempre” è quella tra una concezione dell’orientamento che assume il *locus of control interno* quale paradigma di riferimento (e che coerentemente ritiene che l’efficacia degli interventi sia correlata alla misura in cui essi contribuiscono a sviluppare le risorse personali dei soggetti, considerate la variabile principale in grado di influenzarne l’esito: rappresentazioni, *self efficacy*, conoscenze di sé e del contesto, competenze decisionali, autovalutazione, capacità riflessiva, relazioni sociali, etc.) e chi invece assume come paradigma di riferimento il *locus of control esterno* (e ritiene quindi, coerentemente, che per l’efficacia degli interventi le variabili cruciali siano altre: quantità e qualità delle opportunità disponibili, sistema dei servizi reali di supporto, qualità della pubblica amministrazione, contesto istituzionale, etc.).

La quinta opzione di base oggetto di dibattito (l’esperienza francese in particolare ci sollecita al riguardo) è quella tra una concezione dell’orientamento come *funzione individuale*, svolta in una relazione “one-to-one” da un operatore/professionista (meglio se psicologo, particolarmente esperto nella gestione dei processi e delle dinamiche delle relazioni di aiuto) nei confronti di un utente/cliente nell’ambito di un rapporto confidenziale ed “esclusivo”, ed una concezione dell’orientamento come *funzione* invece sostanzialmente *collettiva*, per svolgere efficacemente la quale un *team* di operatori/esperti di diversa matrice disciplinare e professionale (psicologia, sociologia e organizzazione, economia del lavoro, scienze della comunicazione, scienze della formazione, filosofia, diritto del lavoro, ICT, ecc.: ma sempre in possesso di solide conoscenze relative al contesto professionale, organizzativo, settoriale, territoriale di riferimento per i clienti/utenti) e sempre con una grande integrazione (magari “in rete” tra loro) concorre, pur con ruoli funzionalmente diversi, a costruire una risposta ai bisogni articolati delle persone che affrontano la ricerca del lavoro o la ricollocazione professionale, nell’ambito di percorsi complessi e non lineari.

Se quelle indicate sono, per quanto semplificate ad uso di una loro migliore “identificabilità”, alcune delle “opzioni di base” che da sempre accompagnano il dibattito sull’orientamento, esse sono state qui richiamate perché l’emergenza della crisi le riporta oggi in primo piano, sollecitando la ripresa del confronto sugli assunti più profondi che sostengono le pratiche di intervento sia da parte delle istituzioni che da parte degli organismi di erogazione e degli operatori/professionisti impegnati nelle pratiche sul campo: come abbiamo anticipato, i problemi di fondo restano quelli, ed occorre, in particolare nella crisi, sapere volgere ad essi “uno sguardo intelligente, professionalmente competente, eticamente responsabile”.

Sia a livello di programmazione degli interventi, infatti, sia a livello della loro progettazione, sia infine a livello della loro realizzazione, la scelta di una o l’altra delle opzioni è decisiva ai fini di ‘che cosa concretamente si fa e come lo si fa’ quando si erogano servizi di orientamento per le persone che intendono fruirne (o che comunque in essi vengono coinvolte).

Basti pensare, per fare un solo esempio, alla opzione che abbiamo tematizzato come “*locus of control interno vs locus of control esterno*”: è del tutto evidente che se si propende per la prima (*locus interno*) gli interventi saranno particolarmente orientati a “lavorare” su dimensioni quali le conoscenze sul contesto, le rappresentazioni di sé e della propria identità professionale e personale, le competenze di vario tipo, la capacità di autovalutazione, la motivazione e la *self-efficacy*, etc. (mediante attività ad alta “*personality intensità*”¹⁰³ quali l’informazione, la formazione, la consulenza “riflessiva”, ecc.); mentre se si propende per la seconda (*locus esterno*) gli interventi saranno invece orientati in particolare a migliorare i servizi accessibili sul territorio, le soluzioni contrattuali o occupazionali disponibili, le reti di relazione con soggetti significativi sul piano socio-istituzionale, le norme, gli incentivi e le risorse finanziarie per favorire le scelte, etc. (mediante attività di natura diversa quali l’azione sociale, l’azione amministrativa, l’accompagnamento ed il monitoraggio del percorso).

Ancora, è facile immaginare come pensare all’orientamento come *relazione sostanzialmente individuale* da parte di un operatore/professionista che a partire da competenze prevalentemente di tipo psicologico aiuta le persone a riflettere su di sé comporti operativamente attività diverse rispetto al pensarlo come *attività collettiva svolta da un team* di operatori/professionisti che a partire da competenze eterogenee ed integrate aiutano le persone a conoscere meglio le opportunità professionali e/o occupazionali disponibili per valutare come e in che misura fruirne, anche per “scoprire in progress” la loro appropriatezza: le attività, le metodologie e gli strumenti, i percorsi verranno configurati in modo sostanzialmente diverso nei due casi (nel secondo caso nella relazione con il cliente/utente emergerà per inciso anche la questione del “coordinamento” del processo e del percorso, data la sua articolazione e pluralità di passaggi e interlocutori, e delle diverse forme organizzative mediante il quale esso può essere assicurato: ad esempio con la istituzionalizzazione di un ruolo specifico di *tutor*¹⁰⁴, o di *case manager* assegnato al soggetto; oppure attraverso “protocolli” di lavoro comuni tra gli operatori, o mediante la definizione di unità organizzative integrate in cui questi convergono).

La tesi che vorremmo qui sostenere (pur limitandoci ad enunciarla, in considerazione della natura di questo contributo) è che dal punto di vista dei soggetti di programmazione e di erogazione le alternative indicate rappresentano in realtà vere e proprie *antinomie*¹⁰⁵: per le quali si tratta ogni volta non tanto di scegliere tra una

103. L’espressione si deve a R. Normann, che nel suo “classico” *La gestione strategica dei servizi*, Etas, 1992 la riferisce ad alcuni ambiti in particolare (es. istruzione, consulenza).

104. Sulla figura del tutor cfr. per un approfondimento P.G. Bresciani, G. Porzio, *La funzione di tutorato e il ruolo del tutor. Motivazioni, finalità chiave e fenomenologia* in G. Allulli (a cura), *La moltiplicazione del tutor*, ISFOL, I libri del FSE, 2005.

105. Sul tema delle antinomie organizzative cfr. P.G. Bresciani, *Strategie d’impresa e gestione delle risorse umane. Antinomie emergenti*, in *Professionalità* n. 94, 2006.

delle due alternative, quanto piuttosto di individuare il difficile, dinamico e contestuale (temporalmente; istituzionalmente; settorialmente; territorialmente; e soprattutto in relazione al tipo di utenza e alle sue caratteristiche) “punto di equilibrio” tra di esse, perché nessuna delle due può essere completamente rimossa, in quanto contiene “una parte di verità” e rappresenta una esigenza reale.

Supporto all’auto-orientamento oppure orientamento “transitivo”; volontarietà dell’accesso ai servizi oppure “incentivazione/condizionalità”; informazione oppure accompagnamento/consulenza; consulenza oppure accompagnamento/tutorato; *locus of control* interno oppure *locus of control* esterno; operatore/professionista individuale con competenze psicologiche oppure *team* di operatori/professionisti con competenze diversificate: l’ipotesi di riflessione che si propone e che, più che di alternative “assolute”, si tratti di prospettive, esigenze e approcci per i quali è opportuno pensare di volta in volta (in un determinato contesto, situazionalmente, per determinate persone) a quali forme di compatibilizzazione siano possibili: per cercare di coniugare le caratteristiche, le aspettative e i progetti individuali con le esigenze di sviluppo di un settore o di un territorio; per cercare di rispettare l’iniziativa individuale ma anche di incentivarla; per cercare di intervenire sulle risorse personali e sui processi di decisione ma anche sulle opportunità e le risorse contestuali disponibili; per cercare di offrire informazioni, ma anche consulenza, accompagnamento e supporto; per cercare di valorizzare il contributo di professionalità diverse ma coordinandone l’intervento mediante una relazione il cui significato sia anche quello di “tenere insieme” (per la persona, per la struttura di erogazione, per l’istituzione) il percorso delle persone coinvolte, ricostruendone il senso e ‘rappresentandone’ in qualche modo l’unitarietà.

Apprendere dall’esperienza: alcune suggestioni dalle buone pratiche di orientamento al lavoro

Sullo sfondo della riproposizione dei problemi “di sempre” dell’orientamento (sui quali, come abbiamo sostenuto, l’emergenza della crisi funge da “analizzatore” e contribuisce a sollecitare una rinnovata attenzione), viene da chiedersi se la crisi proponga contemporaneamente all’attenzione dei diversi *stakeholders*, a prescindere da questi, anche temi “inediti”, che siano propri e specifici di questa fase storica, e connessi alle tipologie di soggetti e di situazioni-problema che vi sono maggiormente coinvolti e la caratterizzano.

La considerazione di fondo a questo riguardo, che anticipiamo fin da ora, è che se si osservano in profondità i “problemi-chiave” che incontrano le pratiche di orientamento che si svolgono “a ridosso della crisi” si possono riconoscere (anche in questo caso) problemi “tipici” dell’orientamento non solo per come sono rappresentati e per come sono discussi ed elaborati nell’ambito del miglior dibattito tecnico-specialistico in questi anni, ma anche per come essi sono stati affrontati in quelle che ormai è d’uso chiamare “buone pratiche”, intendendo con questo le pratiche professionali concretamente agite da operatori “*intelligenti, professionalmente competenti ed eticamente responsabili*” che incontrando i

problemi hanno cominciato a costruire le soluzioni senza attendere le teorie che le fornissero “in dono”.

Anche nel nostro Paese, infatti, almeno a partire da quel vero e proprio “punto di svolta” costituito dal D.Lgs. 469/97 (non per “come” è stato introdotto il cambiamento da esso previsto, poiché questo non è stato certamente esemplare: ma per “cosa” è stato cambiato, con l’introduzione “*ope legis*” dei servizi di orientamento nell’ambito delle politiche e dei servizi per il lavoro, il loro decentramento istituzionale e la loro capillarizzazione sul territorio) da diversi anni ormai chi opera nell’orientamento ai vari livelli (istituzioni, soggetti dell’erogazione, operatori/professionisti) si misura con i problemi propri degli adulti (magari particolarmente “vulnerabili” o “fragili”) alla ricerca del lavoro o di una ri-collocazione professionale/occupazionale, in particolare in situazioni di mercato del lavoro locale o settoriale difficili (per motivi congiunturali o strutturali).

Ciò significa che esiste ormai nel nostro Paese un consistente patrimonio di esperienze, pratiche (“buone” e meno buone: ma in ogni caso ricche di preziose indicazioni) che andrebbe ricostruito, organizzato, analizzato, rielaborato, modellizzato¹⁰⁶.

A titolo di esempio, l’analisi di alcune esperienze particolarmente interessanti di interventi di “orientamento per il lavoro” realizzati in questi anni in alcuni contesti territoriali locali ci ha consentito di sviluppare alcune considerazioni delle quali riteniamo utile riproporre in questa sede una parziale sintesi, per la loro rilevanza ai fini del tema che stiamo trattando¹⁰⁷.

La prima considerazione riguarda ciò che i dati sembrano mostrare con evidenza, e che in qualche modo risulta già presente nel dibattito tecnico-scientifico su questi temi, e soprattutto nella esperienza “sul campo” di tanti operatori (orientatori, formatori, tutor, consulenti di bilancio, ecc.): e cioè che per quanto risulti importante che i singoli servizi di orientamento siano “tecnicamente” e “metodologicamente” ben articolati e strutturati, ciascuno di essi deve sempre essere collocato (realizzato, progettato, ma ancor prima “pensato”) come una soltanto delle risorse disponibili nell’ambito del *percorso di accompagnamento* delle persone al lavoro da parte degli operatori.

Occorre quindi imparare a “*vedere la foresta*” (il percorso di accompagnamento) e non solo a “*vedere l’albero*” (ciascuno dei tanti “*tools*” disponibili): *la figura* che dobbiamo considerare è quella del percorso, tenendo lo specifico dispositivo o servizio *sullo sfondo* (informazione, tirocini, *work experiences*, interventi di formazione, bilanci di competenze, laboratori di ricerca attiva del lavoro, ecc.), e

106. Si tratta di un universo che andrebbe nominato, riconosciuto, distinto, catalogato: c’è da augurarsi che l’indagine quali-quantitativa a livello nazionale sull’offerta di orientamento promossa dal Ministero del Lavoro tramite ISFOL possa costituire, in particolare nello sviluppo pluriennale dell’attività, un passo importante in questa direzione.

107. Le considerazioni svolte in questo paragrafo riprendono con parziali modifiche ed integrazioni una parte delle conclusioni per il rapporto finale del progetto Equal “*Occupabile. Servizi in rete per l’occupabilità*”, realizzato in Friuli Venezia Giulia.

non viceversa, come invece si potrebbe esser tentati di fare in una sorta di “*feticismo metodologico*”, magari “rinforzato” dal carattere “iniziativo” di alcune procedure (si pensi ad esempio a tutte le procedure a forte componente “testistica”, come ad esempio le diverse forme di assessment).

In fondo è lo stesso tipo di osservazione che Watzlawick e gli psicologi di Palo Alto hanno elaborato ormai molto tempo fa a proposito del cambiamento¹⁰⁸, quando hanno distinto tra un “*cambiamento 1*” (quello “circoscritto” ad un ambito problematico specifico, ma che non “mette in discussione” le premesse stesse del problema) e un “*cambiamento 2*” (quello che invece “mette in discussione” le premesse come unico modo di “uscire dalla gabbia del problema” e avviarlo a soluzione). Nel supportare l’occupabilità delle persone e il loro accesso al lavoro, considerare il processo di accompagnamento nella sua ampiezza sia “*longitudinale*” (la sequenza temporale e la articolazione delle fasi e dei servizi), sia “*orizzontale*” (la gamma quanti-qualitativa dei servizi disponibili e mobilitabili) costituisce quindi un “cambiamento 2”.

Naturalmente, questo ha importanti implicazioni a livello di strategia di intervento complessiva, e di collocazione dei diversi servizi nell’ambito di tale strategia: perché fornisce indicazioni su “che fare” per migliorare davvero il risultato finale delle transizioni e dei processi di inserimento nelle situazioni “critiche”.

La seconda considerazione che emerge dall’esperienza è che una “mission”, una “impresa” come quella di accompagnare al lavoro con successo target particolarmente “critici” richiede due tipi di risorse particolarmente “intangibili”, ma assolutamente cruciali ai fini del risultato: da un lato una forte e diffusa “*cultura del servizio*” da parte degli operatori che “accompagnano” le persone, e dall’altro una forte dotazione di “*capitale sociale*” nel territorio (conoscenze, relazioni, reputazione e credibilità reciproca, fiducia tra i diversi soggetti/attori...).

Si tratta di due tipi di risorse che hanno alcune caratteristiche comuni: entrambe non nascono dal nulla, ma sono il risultato possibile di una *storia*; per questo stesso motivo, richiedono *tempo* e “dedizione”, e cioè *cura* e attenzione; richiedono condivisione e inclusione, e un senso di appartenenza che va alimentato e rinforzato; entrambe non possono essere imposte (non si crea una “*cultura del servizio*” a colpi di norme; non si crea “*capitale sociale*” con mezzi coercitivi).

Queste sintetiche considerazioni richiamano l’esigenza di un *progetto di medio-lungo periodo*, in un contesto nel quale invece, per motivi complessi (politici, istituzionali, culturali, ecc.) lo “spirito del tempo” sembra essere quello dell’orizzonte asfittico del brevissimo periodo (il tempo dei singoli progetti; il tempo delle programmazioni “anno per anno” legate ai POR; il tempo di una legislatura amministrativa...).

Ma con “cicli cort” di questo tipo non c’è il “respiro” che solo può alimentare l’intangibile: cultura, competenze, relazioni, capitale sociale hanno bisogno di tempo,

108. Il riferimento è al già richiamato testo di Watzlawick, Weakland e Fisch, Change. *Sulla formazione e soluzione dei problemi*, Astrolabio, 1974.

di cura, di una attenzione meno “contingente” e discontinua di quanto troppo spesso non avvenga.

Certo, anche in questo caso, potremmo osservare che si tratta di una delle “*anti-nomie*” tipiche del management organizzativo ed istituzionale dei nostri giorni, ma la qualità del management sarà riconoscibile proprio dal “*punto di equilibrio*” che esso sarà in grado di trovare tra esigenze così inconciliabili eppure tutte così connesse alla complessità del reale: punto di equilibrio la cui definizione sfida ogni approccio idealistico e richiama alla “vischiosità” dei processi reali, che sono sempre imperfetti, ma che devono potersi inscrivere in modo leggibile in un orizzonte strategico e di senso (sia per gli operatori, che per i dirigenti, che per i rappresentanti politico-istituzionali).

La terza ed ultima considerazione rinvia ad una questione di merito specifica, che è quella della “*natura delle competenze, e del loro valore come risorsa*”. Ma “risorsa per chi”?

Le competenze sono più (e prima) una *risorsa per le imprese*, e cioè sono quell’insieme di elementi “mappati” dalle aziende (e/o dalle strutture di formazione o di servizio al lavoro) in funzione dei propri processi di lavoro e ruoli professionali? Sono cioè essenzialmente “competenze attese”, e sono rilevanti in quanto appunto necessarie e richieste?

E quindi le competenze che “debordano” da quanto circoscritto dalla mappa dei processi e dei ruoli aziendali con un procedimento essenzialmente *top-down* (come avviene tipicamente nelle c.d. “mappature” aziendali, e nei dispositivi di assessment che non possono che assumerle a riferimento) non sono rilevanti e quindi “non esistono”, non sono oggetto di analisi, di lavoro, di riconoscimento, di sviluppo?

Oppure, in una diversa prospettiva, le competenze sono più (e prima) una *risorsa per gli individui* (“*la*” risorsa degli individui, nel proprio percorso di transizione “*dall’occupabilità all’occupazione*”), e sono quelle che si ricostruiscono non tanto analizzando *top-down* ruoli e processi, ma analizzando *bottom-up* le persone stesse, le loro esperienze e i loro percorsi, e ricostruendo pazientemente con loro la loro *biografia socio-professionale*, per poi verificarne sì magari i possibili punti di incontro con le competenze “attese”, ma anche per “costruire” una configurazione specifica e non standardizzata, “non (ancora) presente in natura”, da “aggiustare” pazientemente con i possibili contesti di approdo¹⁰⁹?

Per coloro che, come gli operatori di orientamento (ma lo stesso si potrebbe dire per i formatori, i “gestori di risorse umane”, ed anche gli operatori dei servizi per l’impiego), hanno il compito per propria “*mission*” di uscire dalla alternativa “*secca*” tra *locus of control* interno e *locus of control* esterno, si tratta di una

109. Se pure con riferimento alle strategie di sviluppo delle risorse umane in impresa ed eventualmente alle politiche formative (e non alle strategie di orientamento) la distinzione tra approcci top-down e approcci bottom-up alle competenze è oggetto di una interessante riflessione in G. Cepollaro, *Le competenze non sono cose*, Guerini & associati, 2008.

scelta certamente in parte “obbligata” (in particolare quando non vi siano “richieste” aziendali, e cioè domanda di lavoro, a cui commisurare esperienze e competenze delle persone, e cioè l’offerta), ma altrettanto certamente coerente con una “*cultura del servizio*” centrata sul soggetto che accede ai servizi, sulle sue risorse, sulle sue caratteristiche specifiche (che è poi il principio che ispira l’istanza della personalizzazione e della individualizzazione dei percorsi).

Per fare un “buon servizio” sia alle persone che alle aziende occorre da un lato “partire dal lavoro, dai processi, dai ruoli attesi”, ma dall’altro contemporaneamente “partire dalle esperienze, competenze, dalle risorse personali”, aiutando le une (le persone) e le altre (le aziende) a “leggersi dentro” (cosa che non sono ancora abbastanza abituate a fare, e in grado di fare), e a “progettarsi”, anche in relazione ai propri interlocutori.

Costruire ponti, e “relazioni possibili”, è il mestiere di chi facendo orientamento opera “tra domanda e offerta di lavoro”, in quella “terra di nessuno” che è diventata in realtà uno spazio così cruciale, nell’epoca e nella società delle transizioni, perché ci sia *incontro, sviluppo, futuro* per entrambi; e che oggi più che mai richiede *pensiero, progetto, passione, competenza*: cose che la politica, le istituzioni, le parti sociali ed il management organizzativo hanno il compito “etico” di “rendere possibili”, proprio perché necessarie.

L’orientamento nel tempo della crisi, e oltre: alcuni punti di attenzione specifici

Nel sottolineare la continuità tra problemi dell’orientamento “nel tempo della crisi” e problemi “tipici” dell’orientamento, abbiamo in diverse occasioni sottolineato un principio che potremmo sintetizzare nella affermazione “l’informazione è nell’ascolto”¹¹⁰; il che significa che la risorsa più importante per capire se e quali punti di attenzione specifici possano esser identificati “per la crisi” è costituita dall’atteggiamento che abbiamo definito “*intelligente, professionalmente competente ed eticamente responsabile*”.

Se adottiamo questa prospettiva, ed osserviamo con questo “sguardo” le relazioni orientative che si generano “in questi tempi” (ma noi diremmo, lo ribadiamo, che questo vale già da diverso tempo; ed è destinato a valere anche per il futuro, “nella società delle transizioni”), quali sono i “punti di attenzione” *specifici* che possiamo identificare, almeno (come qui si conviene) per una prima agenda (per la riflessione e per l’azione) che consenta successivamente (come andrà fatto) di “metterli a tema” e di affrontarli operativamente, in relazione alle loro implicazioni teoriche, metodologiche, organizzative, culturali?

Ancora una volta, il fatto che, come si vedrà, la maggior parte dei punti in realtà risulti pertinente anche per gli interventi di orientamento che si svolgono al di fuori del contesto “emergenziale”, rende ragione del titolo di questo paragrafo e

110. L’osservazione è di G. De Michelis in *A che gioco giochiamo? Linguaggio organizzazione informatica*, Guerini & associati 1995.

di questo stesso contributo, che significativamente ed intenzionalmente allude all'orientamento "nel tempo della crisi, e oltre".

Il primo problema che la persona adulta (paradossalmente, che si tratti di una persona che ha ricoperto posizioni "di successo" sul lavoro, come un ex-manager, oppure di una persona che ha esperienze di lavoro poco qualificato e contrattualmente poco tutelato, potrebbe fare poca differenza) incontra per accedere ai servizi di orientamento "per la crisi" è quello di accettare il problema che la conduce ad essi, e cioè di *riconoscere di "avere bisogno di aiuto"* (qui sono in gioco dimensioni quali il senso di identità e la rappresentazione di sé, l'autostima e la fiducia in sé stessi, la reputazione familiare e sociale: e tali dimensioni possono ostacolare in modo decisivo il "riconoscimento" di questa situazione anche come opportunità da cogliere, facendola categorizzare invece soltanto come una situazione della quale provare vergogna)¹¹¹.

Allo stesso tempo, oltre a quello del 'riconoscimento' del proprio bisogno, la persona adulta che si trova in questa situazione particolare deve affrontare anche un *secondo problema*, quello della "pensabilità" dei servizi ai quali è possibile accedere: la sua esperienza e la sua stessa cultura lo hanno infatti spesso tenuto lontano da questo tipo di contesti, di istituzioni, e di strutture; l'orientamento "non fa parte del suo paesaggio quotidiano", e del suo linguaggio. Per questa ragione, la persona non riesce letteralmente a 'dare un significato' al "significante" *orientamento*: se non, magari, il significato "storico" e tradizionale di attività informativa e/o consulenziale per giovani che devono scegliere il percorso di studi più adatto (particolarmente "incongruente", quindi, con ciò che l'orientamento è invece nel frattempo diventato); e non riesce a "rappresentarsi" quale tipo di concrete azioni e servizi possano essere effettivamente disponibili, e quale tipo di risorsa tali interventi possano costituire per sé stessa, per affrontare la crisi. Ciò è particolarmente importante, perché come sempre nei servizi, la non-rappresentabilità della offerta da parte dei potenziali clienti-utenti impedisce lo sviluppo di una domanda "evoluta", e influenza negativamente il livello di ciò che si scambia "sul mercato".

Ma come accennato, anche una volta che qualche tipo di "rappresentazione" dell'orientamento sia accessibile alle persone, essa rischia di essere una rappresentazione congruente con ciò che l'orientamento è stato (nell'immaginario collettivo ma anche nella realtà) in fasi storiche passate (ad esempio, l'orientamento scolastico di matrice psico-attitudinale): e questo potrebbe porre ad esse allora un *terzo problema*, quello della "*attribuzione di senso*" dell'orientamento *in relazione al proprio percorso* e di *mismatch* qualitativo tra finalità dell'intervento orientativo 'nel tempo della crisi' (attivazione, "capacitazione", *networking*, valorizzazione delle competenze, costruzione di sé nel percorso, ecc.) e finalità dell'orientamento "per come le persone se lo ricordano/rappresentano" in funzione

111. La relazione tra sentimento di vergogna, senso di colpa e locus of contro interno è tematizzata in approcci anche "lontani" tra loro (psicodinamico, socio-cognitivo, razionale-emotivo, etc.).

delle scelte scolastiche (analisi delle attitudini, degli interessi e delle vocazioni individuali, consulenza e indirizzo verso la soluzione “giusta” o “migliore”).

Ciò comporta tra l'altro per la persona coinvolta un *quarto problema*, quello della *definizione del “senso” che la situazione di relazione orientativa* (sia individuale o collettiva, come in precedenza richiamato) assume; e tale definizione richiede uno “spazio di elaborazione” (elaborazione che certo non può mai essere realizzata “una volta per tutte”, ma è piuttosto un percorso, e forse è addirittura uno dei principali “compiti” del percorso stesso) nel quale sia possibile avviare la rinegoziazione delle rappresentazioni tra operatore e cliente-utente, e la definizione di un “patto di servizio” che sia all'altezza delle questioni in gioco, ed eviti di risolversi, in una procedura burocratica (una sorta di format), come ancora troppo spesso avviene, paradossalmente, anche nelle strutture che applicano sistemi di certificazione della qualità dei propri processi organizzativi.

Un quinto problema che lo scenario della crisi contribuisce non tanto a creare (è anche questo un provale “eterno”) quanto piuttosto ad accentuare (rispetto alla sua presenza ed al suo rilievo nella “società delle transizioni”) è quello del “*contenimento*”¹¹² e della *elaborazione della “crisi di identità”* personale della quale lo scenario sollecita il manifestarsi: l'idea di identità lineare e continua, monodimensionale del soggetto sempre “identico a sé stesso” viene profondamente “messa in crisi” certo dagli eventuali eventi negativi vissuti come insuccessi personali (la perdita dell'occupazione; la diminuzione del riconoscimento professionale; la riduzione del reddito; etc.), ma anche dalla incertezza del contesto, dalla sua effettiva “illeggibilità”, nonché dalla percezione del rischio che viene enormemente “dilatata” dai mezzi di comunicazione di massa, che con sempre maggiore forza contribuiscono a “costruire la realtà” e a “orientare” i comportamenti, fornendo modelli, icone, *benchmark*. Si tratta allora di capire quale nuovo tipo di “identità” sia possibile per le persone elaborare “nel tempo della crisi”; gli approcci autobiografici e riflessivi utilizzati nei percorsi di orientamento possono in qualche modo supportare, ad esempio, lo sviluppo di identità diverse: non più solo quella del personaggio previsto dal “copione” della propria vita scritto “una volta per tutte”, ma anche quella dell'attore che interpreta tanti e diversi personaggi che il “copione” (sempre in progress) prevede sulla base dell'evolversi della situazione, e addirittura quella dell'*autore* del copione stesso¹¹³.

Un sesto problema con il quale chi fa orientamento deve sempre più misurarsi (così come chi fa istruzione e formazione) è quello dei “contenuti” dell'intervento di supporto orientativo; sotto questo profilo, la *metafora* proposta da Z. Bau-

112. Si utilizza qui il termine come “estensione” della originale accezione psicoanalitica, dalla quale si deriva la suggestione.

113. La potenzialità dell'approccio autobiografico (in alcune accezioni: biografico-narrativo) al fine di consentire alle persone l'accesso a questa ‘modifica del copione’ che costituisce uno dei prerequisiti cruciali perché un soggetto “in transizione” possa “sostenere” la trasformazione identitaria che il processo gli richiede e/o impone è ulteriormente argomentata in P.G. Bresciani, *Il mestiere di vivere nella società delle transizioni*, op. cit.

man¹¹⁴ del “cambiamento di paradigma” implicato dalla evoluzione dal tradizionale “*missile balistico*” al moderno “*missile intelligente*” appare particolarmente significativa ed illuminante. “Definire le istruzioni” in tempi nei quali (per rimanere nella sua metafora) era chiaro il punto di partenza del missile, era chiara la distanza e la traiettoria da compiere, era chiaro l’obiettivo da colpire ed esso rimaneva fisso nel tempo, risulta una pratica sociale sostanzialmente diversa da “definire le istruzioni” in tempi nei quali invece gli obiettivi sono continuamente mobili, e magari addirittura essi possono essere scelti come tali ed individuati solo una volta che il missile si sia alzato in volo. Naturalmente, si potrebbe obiettare che ciò di cui si tratta in un servizio di orientamento non è assimilabile a “definire le istruzioni”, ma riteniamo che la metafora abbia una sua profonda capacità evocativa che contribuisca in modo efficace a sottolineare sia la difficile situazione nella quale si viene a realizzare lo “scambio relazionale” proprio dell’orientamento, sia le caratteristiche di flessibilità, di temporaneità, di incertezza, di rapidità, di adattamento, etc. che appaiono richieste dalla situazione attuale del mercato del lavoro e delle professioni.

In questo contesto, un *settimo problema* particolarmente decisivo rischia di diventare quello della “*sostenibilità*” di alcuni “*stati cognitivo-emozionali*” particolarmente critici da parte di coloro che sono coinvolti nelle situazioni di crisi: la depressione che deriva dalla frustrazione delle aspettative socio-professionali (e quindi identitarie) maturate sulla base della propria storia/esperienza; la difficile ‘pensabilità’ del futuro “per sé”, in relazione alla difficile “pensabilità” del futuro di una società “illeggibile”; la decisione in una situazione di scarsità percepita e di “paura di perdere l’occasione” (che può indurre da un lato l’adesione alla prima opportunità disponibile, indipendentemente dalla sua qualità e dal suo “valore”; e dall’altro all’opposto la rinuncia ogni volta a scegliere l’opzione che si rende disponibile, per il timore di dovere in questo modo rinunciare ad una scelta migliore successiva: due modalità a loro modo entrambe “patologiche” di affrontare il dilemma della scelta, in particolare in una situazione di “scarsità percepita” - non di rado perché reale, in particolare in alcuni contesti locali).

Un *ulteriore problema* consiste nel fatto che la crisi tende ad ostacolare ulteriormente una delle esigenze cruciali connesse ai processi di sviluppo individuale: quella di una *adeguata “elaborazione delle esperienze”* mediante il loro “attraversamento” (*ex-per-ire*): per “imparare dall’esperienza” (che è una delle modalità concrete per “apprendere ad apprendere”) è necessario infatti che le esperienze non solo “si abbiano” (e cioè si accumulino come in un data-base), ma che anche “si facciano” (e cioè si rielaborino, riflettendo su di esse, meglio se con la mediazione di un soggetto che accompagna e supporta tale percorso riflessivo)¹¹⁵. Tutto questo, che già è ostacolato dall’“*esprit du temps*”, è reso ancora più difficile dallo scenario della crisi (nella quale ogni sosta “riflessiva” rischia di apparire

114. Cfr. Z. Bauman, *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell’effimero*, Il Mulino, 2009.

re alle persone coinvolte come una inaccettabile “perdita di tempo”, e quindi “perdita di occasioni”). La tentazione del “*fast moving*” è in effetti ancora più forte in questa situazione, a scapito di quella capacità di “stare dentro” alle diverse fasi di vita ed ai diversi “pezzi” del proprio percorso formativo e professionale (un lavoro breve, un tirocinio, un corso di formazione, un percorso di consulenza orientativa, un bilancio di competenze...) con una “disposizione” che consenta alle persone di trarne tutto ciò che è possibile in termini di apprendimento, senso, contributo identitario, apertura di prospettiva, ecc.¹¹⁶.

Infine, quasi come se si trattasse di un *meta-problema* (che si pone ad un livello logico diverso da quelli finora indicati, e che appare in grado di influenzarne la configurazione e l'esito) nell'economia di questo contributo non possiamo non richiamare, tra gli elementi in relazione ai quali l'emergenza della crisi sembra influenzare in modo particolarmente consistente le pratiche di orientamento, il loro “senso” per i soggetti coinvolti e ciò che in esse avviene, *la funzione di “modellamento” che l'industria culturale svolge* in relazione a dimensioni assolutamente cruciali: ciò che viene considerato socialmente desiderabile ed accettabile (compresi gli stereotipi), ciò che ci si può/deve attendere (dalla vita e dal lavoro), addirittura (e prima) ciò che è “pensabile” o meno, ecc. Ciò che viene agito nella relazione e/o nel percorso di orientamento “acquisisce senso” sullo sfondo delle grandi rappresentazioni e narrazioni che i media (in particolare la televisione nelle sue diverse espressioni, anche se non solo; oggi sempre più anche il web) creano per il fatto stesso che esistono: e l'analisi di questo rapporto figura/sfondo costituisce uno degli elementi cruciali (ancora tutto da esplorare, ci sembra) per pratiche orientative che non intendano rassegnarsi alla inefficacia. Se le considerazioni che siamo venuti svolgendo hanno qualche plausibilità, molte e rilevanti sono le “piste di lavoro” che si possono individuare per migliorare le pratiche in atto nell'orientamento “nel tempo della crisi”: a livello culturale e di comunicazione sociale, a livello di strategia politico-istituzionale, a livello di management organizzativo del sistema di orientamento e delle sue strutture di erogazione, a livello di definizione di servizi e azioni, a livello di progettazione di metodologie e strumenti, a livello di sviluppo di professionalità e competenze degli operatori coinvolti. Se poi, come abbiamo argomentato, i problemi dell'orientamento “nel tempo della crisi” hanno diversi elementi in comune, per la storia e l'esperienza del sistema di orientamento del nostro Paese, con i problemi dell'orientamento *tout court*, ciò può aumentare il valore delle considerazioni svolte, perché significa che tali piste di lavoro possono contribuire a migliorare l'intero sistema, e non solo la parte di esso alla quale ci siamo qui in particolare riferiti.

115. Cfr. B. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, Il saggiatore, 1994; e G. Sarchielli, *Ricostruire l'esperienza per riconoscerne un valore: opportunità e cautele*, in G. Di Francesco (a cura), *Il capitale esperienza. Ricostruirlo, valorizzarlo*, ISFOL, I libri del FSE, 2009.

116. Anche in questo caso la considerazione è svolta con maggiore dettaglio in P.G. Bresciani, *Il mestiere di vivere nella società delle transizioni*, op. cit.

3.5 TERZA QUESTIONE - ORIENTAMENTO, WELFARE E DIRITTI DI CITTADINANZA¹¹⁷

Premessa

Il tema dell'orientamento, variamente definito e declinato da un consolidato ricco ormai di riflessioni ed esperienza, sembra conoscere una nuova stagione in termini di interesse sociale ed istituzionale, almeno quale componente determinante delle politiche del lavoro. Una nuova stagione, si diceva, perché, aldilà del filo ininterrotto costituito da un bisogno reale, soprattutto dei giovani e delle loro famiglie, non si può negare che l'orientamento sia stato oggetto di una oscillazione tra definizioni (orientamento scolastico e orientamento professionale) e obiettivi formali (orientamento formativo e orientamento informativo), concezioni funzionali (orientamento istituzionale, funzione per l'appunto compiuta e definita soprattutto in ambito formativo), e orientamento diffuso, comunitario si potrebbe dire, affidati ad una pluralità di soggetti formativi in una logica di sussidiarietà: dagli enti locali, alle singole istituzioni scolastiche e formative, all'associazionismo, allo stesso mercato.

Questa oscillazione è stata una risorsa per lo sviluppo di una cultura promozionale dell'orientamento, ma anche un vincolo in termini di investimenti adeguati, organizzazione efficiente delle risorse, innanzitutto umane, capitalizzazione delle buone pratiche che negli ultimi anni non sono state poche, laddove hanno potuto avvalersi in particolare dei programmi di Fondo Sociale Europeo.

Oggi, come si accennava, il "pericolo" politico istituzionale e sociale sembra tornare a dar peso e valore all'orientamento come strumento di politiche attive del lavoro per un duplice ordine di ragioni.

Il primo, di carattere generale, va riferito al delinarsi di un nuovo modello di welfare, il patto fra capitalismo e democrazia reclama da tempo ormai il superamento del vecchio welfare state e l'avvento di un *welfare* societario, soprattutto un *welfare* attivo.

Il secondo ordine di ragioni è di carattere contingente, se così possiamo definire la grande crisi in atto e che si sta scaricando alla fine prevalentemente sul piano occupazionale. In questo contesto seguito da una forte caduta delle opportunità di lavoro si impone come priorità un ritorno esteso a politiche passive che però non bastano e che, peraltro, ancor più implicherebbero l'adozione contestuale di azioni di carattere attivo, se non altro per questioni di vincoli di bilancio e di corresponsabilizzazione dei soggetti coinvolti, implicherebbero, si diceva, perché, in realtà questa è l'ipotesi che alla fine può essere legittimamente adombrata, di fatto queste azioni, pur sollecitate e in parte adottate, oltre che essere personali, rischiano di fare da schermo al mero ricorso a misure più necessarie di sostegno al reddito.

117. Il paragrafo è stato redatto dal Prof. Michele Colasanto - Università Cattolica di Milano.

E questo vale in particolare proprio per l'orientamento, il prima è più "facile" si fa per dire, dell'intervento di *activation policy*, come si dirà anche più avanti.

Il punto d'avvio: il "lavoro nuovo"

Per quanto scontato perché oggetto continuo quasi di acquisizioni cognitive e di tentativi di teorizzazione, vale la pena di assumere quale punto d'avvio il ruolo del lavoro nella costruzione del tessuto relazionale delle post-modernità o modernità radicale per dirla con Giddens. Si tratta di un lavoro che non è solo insieme di nuovi lavori, ma che costitutivamente scandisce una fase diversa nel suo essere fattore regolativo del sistema sociale. È innegabile in questo senso che il lavoro costituisce uno dei campi esperienziali in cui più visibili sono i cambiamenti in atto. Questi possono essere certamente interpretabili alla luce di questo processo di frammentazione e fragilizzazione.

Stiamo assistendo a una differenziazione delle condizioni e delle esperienze di lavoro. Per essere sicuri del proprio futuro non basta più essere occupati a tempo pieno e a tempo indeterminato. E la crisi occupazionale è da questo punto di vista una sorta di megafono sociale. Nella frammentazione del mercato del lavoro fordista degli ultimi decenni e nelle crescenti turbolenze nei mercati indotte dalla globalizzazione e dal riposizionamento del lavoro in tempi e luoghi interdipendenti nel mercato internazionale, sono oggi le risorse professionali costituire la miglior difesa dagli alti e i bassi del mercato. Il risultato è che se, mentre nel recente passato, il lavoro con i suoi luoghi, i suoi soggetti e i suoi riferimenti culturali orientati alla matrice nazionale e collettiva, era una risorsa per la socialità collettiva, oggi contribuisce a generare una coscienza individualizzata.

Il lavoro continua a essere il principale canale attraverso cui accedere al benessere, ma tendono ad appannarsi i riferimenti all'appartenenza collettiva di gruppi sociali sempre più disarticolati. Bauman (2001) in questo senso ha ricordato come l'individuo contemporaneo veda davanti a sé il dispiegarsi di una realtà in cui noi stessi siamo viaggiatori che si muovono nello spazio riconoscendo che le mappe disponibili sono inadeguate, costruite in altri tempi da altri viaggiatori che vedevano altre cose.

In questa prospettiva, la fuoriuscita dalla modernità sembra certamente caratterizzarsi per un'atomizzazione crescente che ben si lega all'idea dell'agire strumentale ove la libertà è soprattutto assenza di vincoli sull'onda del liberismo e dell'atrofizzazione degli assetti regolativi del lavoro e del *welfare* fordisti.

E tuttavia, senza enfatizzare eccessivamente la dimensione individualistica di questo processo, il soggetto non appare abbandonato a se stesso. Le dinamiche che segnano una crisi delle istituzioni, e che pure vanno tenute in considerazione, non comportano la scomparsa di queste ultime, o una loro evaporazione, come è stato detto, ma definiscono una serie di cambiamenti che modificano le condizioni dell'azione dei soggetti, continuando comunque a costituire vincoli e opportunità.

L'affermazione di nuovi modelli lavorativi nei quali prevalgono gli elementi espressivi e relazionali e in cui vengono valorizzate le attitudini individuali, ha

modificato il senso di appartenenza e di rapporto con la realtà, che sempre più gli individui declinano in termini di autorealizzazione.

Da questo punto di vista, come ha recentemente osservato Paci (2004) i cambiamenti in corso nel mercato del lavoro sembrano comportare non solo una crescita dell'insicurezza economica e della precarietà del lavoro, ma aprono anche nuove prospettive di mobilità sociale e professionale degli individui. Lungo questa linea d'analisi, possiamo allora inquadrare meglio i mutamenti intervenuti nelle società contemporanee. La consapevolezza dei mutamenti in corso, e l'irruzione dell'instabilità all'interno dei confini del lavoro, deve spingerci a interrogarci sui significati che gli individui attribuiscono al lavoro e alla loro stessa esperienza complessiva. Senza accontentarsi dell'opposizione concettuale che divide pessimisti e ottimisti, tra un'idea della fuoriuscita dalla modernità come perdita delle certezze e di abbandono a se stessi, e una concezione che guarda esclusivamente ai benefici del mercato, occorre interrogarsi sui reali spazi di mediazione tra sicurezza e stabilità del lavoro e autonomia e indipendenza dell'individuo.

Lavoro nuovo e nuove politiche

Questa prospettiva offre un valido sostegno analitico alla ricognizione intorno alle azioni da intraprendere per costruire nuovi percorsi di regolazione del lavoro e della protezione sociale, oltre gli schemi tradizionali. Nel merito della questione, il riferimento non può non andare al tentativo in atto, un po' in tutti i paesi d'Europa, di spostare il baricentro degli apparati di welfare verso le politiche di attivazione ovvero di responsabilizzazione e partecipazione degli utenti-cittadini nei servizi che li riguardano.

Su questo terreno in particolare emerge l'idea di reti di protezione maggiormente attivanti, capaci cioè di favorire un legame più forte tra la partecipazione al mercato del lavoro e le capacità di auto-protezione degli individui. I diversi programmi di *workfare* inglese, in questo senso, rispondono all'idea di un sistema di protezione sociale in grado di legare insieme la ricerca attiva del lavoro e delle occasioni di riqualificazione professionale con l'erogazione di un sussidio o un reddito minimo. Inghilterra e Stati Uniti sembrano accomunate, da questo punto di vista, da una strategia di riforma della protezione del lavoro (pur secondo differenti gradazioni di intervento) fondata sull'introduzione di benefit di varia natura volti a migliorare la partecipazione al mercato del lavoro, attraverso incentivi fiscali e piani di intervento personalizzati di ricollocazione nel mercato del lavoro. Le politiche attive del lavoro hanno costituito il perno di interventi volti a modernizzare il mercato del lavoro e le reti di protezione sociale anche in altre esperienze dove, anzi, seguono una più lunga tradizione, in particolare nei paesi scandinavi. Ma in questi paesi, a differenza dei programmi di *workfare* inglesi che sono stati sviluppati su di un impianto di welfare residuale e fortemente orientato al mercato, i diversi programmi di attivazione hanno previsto un maggiore grado di autonomia degli individui coinvolti nei programmi di ricollocazione, nel

senso di una più ampia possibilità di scelta tra piani alternativi di riqualificazione professionale. Non solo dunque, integrazioni al reddito e sussidi più generosi - come tradizione in tali contesti - ma una maggiore attenzione alla qualità della formazione professionale e alle possibilità di scelta dei soggetti.

Anche in altri grandi paesi come la Francia, si è tentato di sviluppare azioni volte alla responsabilizzazione dei destinatari dei servizi di ricollocamento. Già dall'avvio del reddito minimo d'inserimento nel 1988, il legislatore ha tentato di correggere alcune delle distorsioni più evidenti degli approcci assistenzialisti e risarcitori. In questo caso l'erogazione del sussidio era legata alla definizione di un progetto di reinserimento occupazionale, sullo schema di un contratto tra le parti contraenti. Il tratto più interessante della politica francese di questi anni sta tuttavia nelle misure volte alla creazione di occupazione nei servizi di prossimità (Laville 2005). Attraverso il coinvolgimento delle imprese private e del terzo settore sono state messe in campo misure volte al reinserimento dei disoccupati nel mercato del lavoro, in un settore quale quello dei servizi alle persone in rapida espansione per i mutamenti demografici in corso, su tutti l'invecchiamento della popolazione e la crescita della partecipazione femminile al mercato del lavoro. In questo dibattito sulle forme di attivazione delle politiche del lavoro, l'Italia è forse il paese che maggiormente in Europa avverte il bisogno di un riorientamento generale delle sue politiche di *welfare*. Non solo per le condizioni di partenza che, ancora oggi, insieme alla sola Grecia, ci vedono sprovvisti di un sistema di reddito minimo e di una rete di servizi all'impiego omogenea e ben strutturata sul territorio. Il lungo dibattito sulle riforme degli ammortizzatori sociali è di per sé emblematico.

Un bisogno tanto più forte, se si pensa che le sole forme di protezione per l'interruzione del lavoro riguardano, nel nostro paese, una piccola parte del lavoro salariato, se confrontata con la grande maggioranza dei lavoratori collocata nelle piccole e piccolissime imprese. Anche se i diversi provvedimenti di cassa integrazione in deroga hanno ampliato non poco la platea dei "beneficiari" in questo scenario, il dibattito sull'attivazione delle politiche del lavoro è venuto crescendo di intensità, dai protocolli d'intesa del 1992 e del 1993, in cui le parti sociali e il governo, prendendo atto del ritardo accumulato in materia di politiche attive del lavoro e formazione professionale, promuovevano la definizione di una nuova architettura delle politiche del lavoro per la promozione di una strategia di tutela attiva, non meramente risarcitoria, ma imperniata sulla formazione professionale e la partecipazione al mercato del lavoro.

Questi nuovi indirizzi appaiono di particolare interesse anche per la possibilità di un maggiore coinvolgimento delle organizzazioni sindacali nel quadro di nuove politiche formative, capaci di intervenire, settore per settore, come tradizione dell'esperienza della bilateralità, sui fattori di strozzatura del salto qualitativo che attendono le nostre imprese e il lavoro.

Ma più generalmente, va sottolineata come, a fronte di quella che chiamiamo la crisi del fordismo, e che investe in primo luogo, non dimentichiamolo, l'assetto

del sistema di relazioni industriali, nelle politiche sociali legate più direttamente al lavoro ci troviamo di fronte a tre modelli. Il modello anglosassone scambia di fatto *welfare* e lavoro, spostando l'accento comunque su quest'ultimo e privilegiandolo in ogni caso. Il modello scandinavo sembra confermarsi nelle sue linee tradizionali, più orientato a curare l'incontro tra domanda e offerta, valorizzando soprattutto quest'ultima. La Francia, per parte sua, mostra una sua specificità nelle politiche che hanno coinvolto le organizzazioni del terzo settore (e in misura minore le imprese di mercato) nella creazione di posti di lavoro nei servizi di prossimità. Qui, il disegno di un attore pubblico che non rinuncia alle sue prerogative di indirizzo e intervento diretto nel trattamento della disoccupazione emerge chiaramente. Non sfuggono evidentemente i limiti di una tale impostazione, che forse appare troppo schiacciata sulla creazione di occupazione a basso costo nei servizi, piuttosto che alla professionalizzazione dell'offerta. E tuttavia questa idea della valorizzazione degli apporti della società civile nel quadro di una regolazione pubblica che si pone obiettivi, sia di natura occupazionale che più strettamente assistenziale, in risposta a una domanda di cura in rapida crescita, appare interessante.

A fronte di questi modelli, il caso italiano non ha brillato certo per la forza dell'attore pubblico. Qui al contrario, si riscontrano i segni di un'azione politica non sempre in grado di fare seguire azioni di riforma coordinate alle enunciazioni e agli accordi intrapresi con le parti sociali, come dimostra la mancanza di un sistema adeguato di formazione più precisamente legato a una riforma degli ammortizzatori sociali. Appare chiaro, dunque, come il nostro paese si trovi oggi ad affrontare una difficile transizione, cui tuttavia la tradizione di privato sociale e gli stessi istituti della bilateralità (complementari in questo senso a un tipo di protezione calibrata sulle caratteristiche specifiche dei sistemi di piccola impresa) potrebbero offrire prospettive interessanti, soprattutto per la gestione del mercato del lavoro. Tutti i servizi promossi dall'auto-organizzazione sindacale del resto sono destinati a giocare un ruolo decisivo. Tra questi servizi, l'istruzione e la formazione professionale e la formazione continua e permanente sembrano destinate ad essere più che una generica promessa. Ma per comprendere meglio questo passaggio, va colto con più attenzione quello che è il significato (il contenuto stesso) del termine attivazione che ci riporta di fatto su terreni che sono propri anche se non soprattutto, dell'orientamento come protagonismo personale e sociale.

Sinteticamente e in prima approssimazione, questo significato (e contenuto) può essere riferito al termine *empowerment*, ormai d'uso comune nelle politiche sociali. Il punto di partenza è rappresentato dalla rinnovata centralità del soggetto nella società postindustriale, pur tra una crescente frammentazione dei legami e degli assetti sociali e la progressiva opera di ricostituzione di nuove forme di associazione e organizzazione sociale all'interno dei mutati contesti in cui gli individui si trovano a interagire. Con tutte le sue contraddizioni e ambivalenze, c'è però l'emergere di una idea di libertà sostanziale come capacità di agire i

diritti sociali lungo un *continuum* di posizioni o funzionamenti, come li definisce Sen (a, 1994): dalla possibilità di godere di un insieme minimo di diritti sociali fino alla partecipazione attiva alla vita civica della comunità.

Questa prospettiva si lega bene alla crescente attenzione accordata al potere di scelta dei cittadini e alla loro attivazione nei programmi di protezione sociale e spiega il senso delle nuove politiche del lavoro. Questo senso si lega nitidamente alla necessità di far emergere un ruolo attivo soprattutto partecipativo dei cittadini beneficiari, sollecitati nella loro responsabilità e sostenuti da un più elevato *empowerment* (Paci 2005, p. 8).

Nel merito delle politiche socio-assistenziali, che qui più ci interessano, è possibile evidenziare uno spostamento del focus delle politiche da approcci passivi e risarcitori e strategie di pianificazione di tipo *top-down* e settoriali, a un maggiore riconoscimento della partecipazione e della responsabilizzazione degli individui e delle famiglie, non solo come destinatari passivi di servizi, ma come cittadini responsabilizzati e partecipi, sia dal lato delle capacità di *pooling* tra i mix differenziati di servizi e trasferimenti monetari, sia da quello della partecipazione all'elaborazione delle politiche stesse.

Il dibattito avviato intorno al passaggio verso assetti di welfare abilitanti delle capacità dei cittadini, ruota attorno ai due concetti, con evidenza corrispondenti, di attivazione e *empowerment* che, dal punto di vista che in questa analisi si intende adottare, meritano di essere meglio chiariti nella diversità di significati cui fanno riferimento. Da un punto di vista semantico, come fa notare Jean-Claude Barbier (a, 2005), l'attivazione rimanda all'introduzione di un legame più forte ed esplicito tra lavoro retribuito e protezione sociale, intendendo con questa la crescente importanza che è andato assumendo il lavoro retribuito e la partecipazione al mercato del lavoro nella promozione delle capacità di auto-promozione del lavoratore di fronte ai rischi connessi alla flessibilità del lavoro. È in questo senso che l'attivazione può essere letta come il tentativo di introdurre, nel campo delle politiche attive del lavoro e delle stesse politiche fiscali e sociali, programmi volti a incentivare gli individui a partecipare attivamente al mercato del lavoro.

Rispetto all'*empowerment*, tuttavia, l'attivazione (e i programmi di *workfare*) comporta una minore possibilità di scelta del soggetto tra piani alternativi, prevedendo al contrario una maggiore insistenza sull'obbligo di accettare l'impiego offerto dal mercato.

Con il concetto di *empowerment* entriamo invece in un campo semantico più largo e articolato. Dal lato delle diverse interpretazioni e significati che esso può assumere nel campo delle nuove politiche di *welfare*, l'*empowerment* rimanda al rafforzamento del potere di scelta del soggetto nei rapporti con l'attore pubblico. In questo senso, il concetto di empowerment offre una varietà di posizioni che ben si combinano con la crescente centralità accordata all'individualizzazione delle politiche di protezione sociale. Come si vede, se da un lato esso valorizza il potere di scelta dei beneficiari tra forme alternative di offerta, non solo tra trasferimenti monetari e servizi, ma tra diversi fornitori in concorrenza tra

loro, dall'altro lato si muove sul terreno del riconoscimento della valenza politica, intesa come democrazia partecipativa, della capacità d'azione dei singoli e della società civile nei processi di *policy making*. In questo ambito d'azione i soggetti si muovono entro lo spazio pubblico di impegno civile e partecipazione attiva ai processi deliberativi inclusivi, all'interno dei quali si vanno definendo le relazioni orizzontali sul territorio nella programmazione delle politiche sociali (ma il discorso può essere allargato qui alle arene deliberative all'interno delle quali diversi attori concorrono alla definizione delle linee guida delle politiche di sviluppo locale). Le diverse declinazioni del concetto di *empowerment* rimandano dunque in generale alla crescente individualizzazione delle politiche di protezione sociale. Ma ancora di più si collocano all'interno del dibattito sulla libertà come capacità degli individui di acquisire benessere, di muoversi lungo piani diversificati, dalla possibilità di fruire di un corpus minimo di diritti sociali fino alla partecipazione alla vita socio-politica della comunità. Il tema della riflessione si sovrappone dunque alle forme della partecipazione dei cittadini-utenti alla costruzione di spazi pubblici di discussione entro cui definire l'architettura delle *policy* (e della politica).

Questi riferimenti all'*empowerment* come complemento e anzi corollario, alla fine, delle nuove politiche di attivazione del lavoro, reclamano però la chiamata in causa di un terzo aspetto di relativa novità che qui si vuole riprendere per le politiche di welfare: il ruolo dell'istruzione e soprattutto quello della formazione continua e permanente.

Variabili queste ritenute anch'esse cruciali nel dibattito sui cambiamenti socio-economici della contemporaneità, collegati certo alle politiche del lavoro, ma in termini spesso meramente ancillari, mentre la loro centralità è collocata nelle politiche di sviluppo e competitività dei sistemi. Si tratta infatti di un ruolo decisivo, che l'istruzione e la formazione possono avere come tratto specifico di un modello preciso (il *learnfare*), ma che qui interessa valorizzare come condizione e completamento degli scenari più immediatamente riferiti allo scambio welfare-lavoro. Istruzione e formazione sono, anche intuitivamente, strettamente correlate a ciò che abbiamo definito *empowerment*. D'altro canto, nessuna politica attiva, meglio di attivazione, può prescindere dalla centralità data all'offerta di lavoro e quindi alla sua qualità.

In questo quadro valgono particolarmente, come punto di partenza, le linee propositive delle agenzie internazionali. In tali agenzie va ricordato almeno dagli indicatori riportati dalle indagini dell'Ocse, ad esempio, dimostrano che l'investimento formativo protegge dalla disoccupazione, garantisce redditi migliori e carriere meno discontinue, difende dai rischi di intrappolamento nelle fasce più basse della struttura occupazionale, e dall'esclusione lavorativa e sociale (Ocse 2003), anche se non può garantire l'occupazione e tanto meno una occupazione coerente con il titolo di studio posseduto. A sua volta la Seo (Strategia Europea per l'Occupazione) a sua volta, sposa pienamente questa impostazione sostenendo, con risorse finanziarie ingenti, che la formazione lungo l'arco della vita

attiva è strumento di occupabilità e di inclusione sociale, capace di promuovere una cittadinanza attiva. Tuttavia, così come occorre guardarsi dal credere che la formazione possa da sola risolvere le problematiche occupazionali, bisogna essere avvertiti circa i risvolti ambivalenti e gli aspetti critici che si collegano al suo sviluppo come punto di congiunzione delle politiche attive del lavoro, rischi e aspetti critici che obbligano a riflettere su quale formazione occorra sviluppare e a quali condizioni.

Ciò detto, la formazione resta una delle vie più efficaci, quasi obbligata, per quanti cercano di sfuggire alla propria condizione di svantaggio. Occorre infatti ricordare che i problemi occupazionali sono di tipo dinamico, transitorio; la disoccupazione per esempio è legata al ciclo di vita dei soggetti oltre che a fattori di ordine strutturale, è una transizione non uno stato (Gazier 2003). Di fronte a questo dinamismo, riprende Esping-Andersen, «è possibile che un sistema di welfare risulti ottimale anche se non può escludere che ciascuno di noi sperimenti un periodo di difficoltà». È importante però che preveda anche una garanzia di mobilità. In questa prospettiva la formazione è uno strumento fondamentale per liberare le persone dal rischio di intrappolamento, per raggiungere migliori prospettive di vita, mentre anche la società ci guadagna, assicurandosi una forza lavoro più produttiva.

Di fronte alle trasformazioni in atto nel mondo del lavoro, e nel quadro delle *Activation Policies*, è questo dunque il ruolo assegnato alla formazione. La mobilità, il cambiamento professionale, la riconversione lavorativa, la ricerca di impiego richiedono un sostegno formativo specifico perché sia mantenuta l'occupabilità dei soggetti sul mercato del lavoro: l'integrazione tra percorso lavorativo e professionale, da una parte, e percorso formativo, dall'altra, diventa una condizione indispensabile perché la flessibilità non si trasformi in precarietà, esclusione lavorativa, marginalità sociale (Zucchetti 2001).

È da queste considerazioni che andrebbero, è ovvio, ben altrimenti sviluppate, che nasce l'ipotesi di definire il nuovo welfare attivo non solo in funzione di una condizionalità fondata sul lavoro, ma anche in funzione di un diritto soggettivo di accesso alla formazione o *welfare to work* (o *work to welfare*, per tornare all'elemento della condizionalità), ma anche *learnfare*, con evidente simmetria con lo spostamento delle tutele intervenute in questi anni dal posto di lavoro al mercato e più ampiamente al territorio con le opportunità offerte anche dal terzo settore.

Soprattutto parlare di *learnfare*, non in antitesi, va sottolineato, a *welfare to work*, significa affidare alla formazione, e più complessivamente alle politiche attive del lavoro, il compito di concorrere a sostenere quell'insieme di opportunità che possono sviluppare ciò che la letteratura più recente chiama *capability*, *capability to work*, ma anche *to voice* (in termini di cittadinanza attiva) e *capability to education*, perché, come ricorda A. Sen, si possa affermare una libertà sostanziale di scegliere quel lavoro e quei percorsi educativi che abbiano senso per sé e per le società in cui si è collocati.

L'orientamento nuovamente al bivio delle politiche

Nella prospettiva delineata, di un altro welfare e di politiche di attivazione oltre quelle tradizionalmente definite attive, è immediata la percezione di coerenza e complementarità nel sistema delle politiche dell'orientamento così come viene ormai acquisito dalle sue definizioni più mature, che valorizzino espressività e motivazione oltre che strumentalità e finalità informative.

In termini definitivi, l'orientamento non può che essere un processo, *un processo attivo che si sviluppa lungo tutto il corso della vita della persona* ed è da quest'ultima gestito con proprie risorse, tenuto conto dei propri vissuti, influenzata dalle proprie appartenenze e condizionata dall'ambiente di riferimento, tale processo è quindi da intendersi in una prospettiva di *auto-orientamento*.

Più precisamente, per quanto riguarda il lavoro esso indica quel complesso di azioni che hanno lo scopo di sostenere il cittadino in tutte le fasi di transizione al lavoro, nel lavoro o verso le attività di formazione professionale direttamente finalizzate all'inserimento lavorativo.

Per quanto attiene invece alle sue specificità funzionali si può dire, e l'esperienza lo conferma, un orientamento come preparazione alle transizioni, un orientamento che è anche accompagnamento e sostegno nel corso di queste transizioni (dalla scuola al lavoro, dal lavoro alla formazione, da lavoro a lavoro, dal lavoro all'uscita dal mercato del lavoro...), ed anche un orientamento oggi quanto necessario seppure problematico, di supporto alla progettazione di percorsi professionali.

Occorre però anche aggiungere che, pur restando l'utilità o l'opportunità di implementare azioni orientative di questo tipo, esiste un rischio di una vanificazione dell'efficacia di tali azioni anche quando fossero oggetto finalmente di attenzione e investimenti adeguati.

Per comprendere questo rischio, occorre considerare che l'ipotesi di un nuovo welfare attivo è in sé ottimistica: sconta sì forti elementi di problematicità (precarietà, servizi per l'impiego inadempienti, almeno in Italia, bassi livelli di scolarizzazione per ampie fasce di popolazione...); ma sconta altresì un mercato del lavoro flessibile ma non impenetrabile e in qualche modo sufficientemente ricco di opportunità. Un mercato del lavoro dunque che guarda di fatto ai modelli nord europei così come erano (e restano ancora in buona misura) prima della crisi attuale. In questo senso il Libro Bianco del Ministero del Welfare, condivisibile o no, nelle soluzioni specifiche che prospetta, propone però un impianto che risente di una condizione occupazionale in parte fragile e precaria, ma comunque suscettibile di governo e aperta a percorsi individuali motivati e ben sostenuti.

Oggi ci troviamo di fronte ad estese aree di disoccupazione, ad una forte segmentazione per sesso (almeno al sud), per età (soprattutto al nord, gli over 50 dell'industria) e per livello di istruzione, con rendimenti alti ma decrescenti per i laureati e con tempi di attesa per questi ultimi ancora troppo lunghi. Per di più, il nostro sistema di ammortizzatore sociale, è di per sé suscettibile ad un ritorno alle "fortezze" del passato, con una tutela per chi già né è al riparo, e con l'esclusione di chi ne sta fuori.

Rimotivare, riaggiornare, riqualificare è comunque necessario, poiché la crisi non congela soltanto ma crea premesse per significativi cambiamenti produttivi, evidentemente auspicabili, pena la marginalizzazione e il sottosviluppo del nostro sistema economico (e sociale). Ma allora risulta egualmente necessario che il mercato del lavoro venga riaperto ad una nuova governabilità, dove non solo sono più evidenti i fattori di vulnerabilità personale, ma anche più percepibili e manifeste le nuove occasioni di lavoro, i settori emergenti, le professionalità più carenti.

Alternativamente le politiche attive, l'orientamento e la formazione in particolare potranno trarre vantaggi non di poco conto del fatto che stanno assumendo anch'esse un carattere di condizionalità in cambio del sostegno al reddito. Ma di fronte a un mercato del lavoro opaco, a condizioni organizzative complesse, per interventi di politica del lavoro, quali sono quelle degli adulti sospesi dal lavoro, esse rischieranno come in passato di formulare promesse destinate ad essere mantenute con fatica.

3.6 QUARTA QUESTIONE - PRATICHE DI ORIENTAMENTO: CONSIDERAZIONI SU METODI E STRUMENTI¹¹⁸

Guardando alla recente letteratura scientifica in tema di pratiche orientative rivolte ai più diversi utenti, appare inevitabile collocare qualsivoglia considerazione metodologica nell'attuale scenario di mutamenti, nell'era dell'incertezza, nell'epoca in cui la transizione appare talvolta più costante della continuità (tanto da suggerire un passaggio da pratiche di *career counseling* a percorsi di *transition counseling*; Krumboltz & Chan, 2005).

Occupazioni e professioni instabili spingono le pratiche orientative a muoversi da azioni di supporto alla scelta di una professione verso percorsi di sostegno alla costruzione di sé (Guichard, 2009). Strumenti e metodi devono così essere pensati per incontrare domande molteplici sia in funzione del diverso periodo del ciclo di vita dei possibili beneficiari delle pratiche orientative, sia in funzione della loro differente collocazione professionale: seguendo Guichard (2009) si può ad esempio distinguere tra lavoratori core, che portano una domanda relativa alla capitalizzazione delle loro risorse e allo sviluppo del progetto di carriera, e lavoratori periferici, il cui bisogno principale è legato al fronteggiamento delle molteplici transizioni che incontrano nella vita. Le politiche internazionali e, soprattutto, la OECD (2003), pongono l'attenzione sull'apprendimento *lifelong* di questi ultimi soggetti che possono presentare bassi livelli di motivazione ad accrescere il proprio patrimonio di abilità e competenze. L'auspicio è quello di un più "ampio accesso a percorsi di orientamento, counselling e supporto" (p. 208), quale possibile strategia per sostenere nuove aperture sul fronte dell'educazione permanente.

I problemi "di orientamento" sono dunque più profondi da analizzare e comprendere e tendono a coinvolgere tutti i domini dell'esistenza (Baubion-Broye & Hajjar, 1998; Krumboltz & Chan, 2005) tanto da divenire questioni che riguardano la traiettoria di vita nell'intreccio tra i diversi contesti in cui essa si svolge. Ciò dovrebbe tradursi nella progettazione di azioni che hanno come fine ultimo quello di sostenere e promuovere il benessere soggettivo (Diener et al., 2003; Krumboltz & Chan, 2005; Walsh & Eggerth, 2005).

La riflessione attorno ai metodi in orientamento non può dunque che collocarsi entro il dibattito in corso tra i teorici circa l'impostazione complessiva delle pratiche di orientamento, dibattito che vuole rispondere in modo coerente alle domande del contesto attuale, proponendo un paradigma di intervento condiviso, almeno per quanto riguarda i suoi presupposti fondamentali, come si può osservare nell'articolata proposta di Savickas et al. (2009) in tema di "*life design*".

Le pagine che seguono si propongono di individuare alcuni nuclei tematici attorno ai quali tracciare una prima riflessione a proposito di metodi in orientamento, con riferimento agli aspetti che possono efficacemente rispondere alle istanze

118. Il paragrafo è stato redatto dal Prof. Gian Piero Quaglino - Università di Torino.

del contesto. In specifico, a valle di alcune prime questioni generali rintracciabili in letteratura, il contributo si concentra sui nodi tematici che attraversano il discorso scientifico sui metodi per offrire, in conclusione, una breve trattazione dei più recenti lavori riferiti ai contesti formativi e organizzativi con particolare attenzione per le azioni di mentoring.

Alcune questioni generali

I riferimenti ai metodi sono, nella letteratura più recente, molteplici e al tempo sfumati. In questa cornice, alcune questioni sembrano caratterizzare il dibattito scientifico attuale.

L'efficacia delle pratiche e dei metodi

Sono ad oggi disponibili alcuni dati di ricerca che testimoniano l'efficacia degli interventi di *career counseling* ma, come segnalano Whiston e Oliver (2005) è fondamentale, nel prossimo futuro, ampliare la comprensione delle variabili che rendono efficaci tali interventi, provando a individuare più precisamente gli elementi e i meccanismi che ne garantiscono l'efficacia.

Il legame tra teoria e pratiche

In tema di teorie rilevanti per la pratica, Richardson, Constantine e Washburn (2005) ricordano come ad oggi l'intersezione tra teoria e intervento sia problematica (Savickas & Walsh, 1996) e promuovono, per contro, un'idea di ricerca che rappresenti una strada per risolvere i problemi della pratica professionale. La posizione degli autori si fonda sulla consapevolezza che le teorie non possono avere che una natura situazionale, locale e temporanea. Sulla scorta di questo riferimento epistemologico postmoderno di base, l'obiettivo non dovrebbe essere più quello di avere in mente teorie vere in assoluto ma di costruire teorie capaci di aiutare a risolvere i problemi e di riflettere *verosimilmente* ciò che accade alle persone nei loro contesti di vita.

La dicotomia qualitativo-quantitativo

Un bilancio sulle pubblicazioni più recenti non può non considerare come a fronte dell'enfasi su elementi quali destrutturazione, contestualizzazione e narrazione, rilevante sia ad oggi, ancora, la presenza di lavori prevalentemente quantitativi e finalizzati a verificare processi di causalità lineare o a validare strumenti finalizzati a rilevare le variabili considerate centrali per le pratiche orientative (gli interessi, ad esempio: Allison, Armstrong & Rounds, 2008; Armstrong, Deng & Rounds, 2007; Armstrong, Day, McVay & Rounds, 2008; Armstrong & Vogel, 2009).

In tema di metodi permane dunque la distinzione classica (la "tensione") tra approcci qualitativi e quantitativi (Aubret & Blanchard, 2005), tra "*scores and stories*" (Hartung, 2005, p. 377), sullo sfondo della fondativa distinzione tra epistemologia moderna e postmoderna. All'interno di una prospettiva sempre più com-

prensiva, a partire dalla proposta di un modello di sviluppo (Savickas, 1992), è diffusa l'idea che la sintesi tra i due approcci possa consentire di ottenere i migliori risultati per il cliente dei percorsi di orientamento, all'interno di un'impostazione dell'intervento orientativo sempre più multidimensionale e olistica.

Un beneficio, in questa direzione, potrebbe venire anche dai progressi delle pratiche di assessment che, nonostante le profonde differenze in termini di finalità attese, rappresentano un terreno di confronto teorico-metodologico da presidiare (Aubret & Blanchard, 2005; Hartung, 2005).

Il richiamo all'ecllettismo e alla multidisciplinarietà

La necessità di comprendere la complessità sia del contesto sia dell'individuo, sostiene l'importanza di promuovere approcci multidisciplinari per la comprensione delle questioni legate alla carriera e per il sostegno ai percorsi di orientamento (Collin, 2009; Valach & Young, 2009) con proposte che vanno dall'affiancamento all'integrazione effettiva. In continuità con questo movimento di "apertura" si colloca il richiamo all'ecllettismo per comprendere a fondo i problemi che si presentano (Duarte, 2009). È un esempio, in tal senso, la proposta di Guichard e Dumora che intreccia tre diversi approcci (Guichard, 2005, 2009; Guichard & Dumora, 2008): sociologico, cognitivo e dinamico.

Gli strumenti a distanza e informatizzati

Il ricorso a strumenti a distanza e informatizzati risulta di ampia diffusione. Amundson (2005) evidenzia come queste pratiche siano oggi parte costitutiva di un numero significativo di sistemi di orientamento, con funzioni di integrazione delle informazioni a proposito delle opportunità formative o lavorative, come servizio supplementare di esplorazione e assessment, come legame con altre risorse e servizi. La disponibilità degli operatori dell'orientamento e l'efficacia di questi strumenti (oltre che la relazione tra questi due aspetti) sono temi che richiedono ulteriori approfondimenti, attraverso disegni di ricerca capaci di cogliere aspetti di efficacia e di efficienza dei supporti informatici e delle azioni a distanza.

Metodi e metodo

Le considerazioni precedenti consentono di definire un'idea di orientamento che, sempre di più, si propone come *lifelong* e olistico, connotato dalla necessità di cogliere la complessità dell'individuo, il suo capitale e "meta-capitale" umano, - vale a dire l'abilità della persona di gestire lo sviluppo e l'utilizzo di questo stesso capitale (Plant & Turner, 2005) - le sue capacità di *adaptability* alle mutate esigenze del lavoro e del mercato del lavoro nell'ottica di promuovere un miglior equilibrio tra lavoro, famiglia e vita personale (Savickas et al., 2009) e con esso un miglior benessere complessivo, inteso nella sua più ampia accezione di massimizzazione del potenziale individuale sul fronte psicologico (affettivo e cognitivo) e fisico.

Detto in altri termini, il paradigma del "*test-and-tell*" pervade, ancora oggi, le pratiche orientative e la percezione pubblica delle stesse, anche se i movimenti teo-

rici contemporanei vogliono andare nella direzione di limitare l'idea di orientamento come "match-making" per promuovere una prospettiva "meaning-making" (Hartung, 2005).

Se a prevalere è dunque l'immagine di un orientamento che accompagna la persona nel suo cammino di costruzione di sé, attraverso e nonostante le discontinuità imposte dal contesto, un orientamento non soltanto più *lifelong* ma anche *life-wide* e *life-deep* (Amundson, 2003), e se per tale immagine si propongono pratiche personalizzate e aperte, basate prevalentemente sul colloquio e sulla narrazione, questo non significa che si debba dimenticare ciò che sino ad oggi ha significato "fare orientamento" (Savickas et al., 2009).

È come se buona parte dei *metodi* più o meno tradizionali (si pensi in particolare all'uso di questionari, test, reattivi, ma anche a esercitazioni strutturate o aperte, stimoli narrativi dalla letteratura e dal cinema, azioni formative di accompagnamento) fossero in qualche modo da rileggere alla luce del *metodo* con cui vengono utilizzati a scopi orientativi.

Guardando al metodo anche in questa accezione, attraverso la letteratura recente, si possono identificare alcuni vertici di osservazione delle pratiche orientative e delle "condizioni" che le rendono adeguate, coerenti ed efficaci rispetto all'orientamento inteso come percorso finalizzato alla promozione di scelte autonome di fronte alle transizioni, come sostegno alla conoscenza e all'attualizzazione del sé. Questi vertici possono essere riconosciuti nella relazione, nel racconto, nella riflessione e nella realizzazione.

Relazione

La relazione è il "mezzo" entro cui assume significato l'azione orientativa. Ciò riguarda principalmente la relazione che si instaura tra il consulente e il cliente ma anche, in certa misura, la relazione tra i partecipanti di un gruppo coinvolto in un percorso orientativo. La centralità della relazione tra consulente e cliente, in specifico, emerge come elemento capace di incidere in misura decisiva sulla riuscita degli interventi di orientamento: i risultati di ricerca considerati nella breve rassegna di Whiston & Oliver (2005) evidenziano, infatti, che l'efficacia degli interventi di *career counseling* è strettamente legata alla presenza della relazione vis à vis con un consulente, più o meno supportati dal ricorso ad altri strumenti (test o supporti informativi).

Ogni intervento di orientamento dipende perciò dalla costruzione di una buona relazione (Amundson, 2006) che significa, dal punto di vista del consulente, impegnarsi a guardare il cliente nella sua interezza, non concentrandosi solo sul problema di cui è portatore.

La costruzione di una buona relazione, dell'alleanza di lavoro, rappresenta la prima tappa di un percorso orientativo (Guichard, 2009) e si fonda sulle capacità di ascolto e dialogo del consulente. Nelle pratiche orientative è la relazione il luogo in cui può avvenire l'apertura: la relazione si offre, in altre parole, come contenitore che consente la comprensione dell'altro. In questo senso la relazio-

ne può essere considerata, essa stessa, uno strumento di orientamento e lo scambio rappresenta il mezzo che sostiene il processo di esplorazione e di sintesi (Guichard, 2009). La soggettività entra fortemente in gioco (Aubret & Blanchard, 2005) non come elemento di distorsione ma come opportunità di approfondimento, e il riconoscimento avviene attraverso il confronto.

Nel dialogo tra consulente e cliente quest'ultimo può ampliare la sua consapevolezza circa ciò che è avvenuto e avviene nei diversi domini della sua vita (Savickas et al., 2009). È, inoltre, attraverso la relazione che l'intervento orientativo può essere personalizzato e "misurato" sulle caratteristiche del cliente, diventando il cammino che porta al riconoscimento della specificità dell'altro.

Nel colloquio di counseling, ma anche nei percorsi che prevedono il coinvolgimento in gruppo, si pongono dunque le basi per un orientamento inteso come costruzione di sé (Guichard, 2009). Ancora, il ricorso a strumenti psicometrici non può prescindere da una buona relazione che potrà consentire di dare senso ai "punteggi", facilitando il processo di integrazione tra le diverse informazioni raccolte.

Racconto

Il racconto è lo strumento attraverso il quale si rintraccia e definisce il problema orientativo portato dal cliente. Il legame con la relazione è decisivo: è nella relazione che le storie possono essere "riorganizzate, riviste, e rivitalizzate" (Savickas et al., 2009, p. 8). Il terreno della narrazione¹¹⁹ è dunque il campo che può dunque consentire di avvicinare effettivamente l'altro (Richardson, Constantine & Washburn, 2005), offrendo l'opportunità di rintracciare continuità nella discontinuità dell'esistenza, di generare coerenza e intravedere significato.

Per cogliere la complessità dell'era post-moderna (Savickas & Baker, 2005) risulta fondamentale afferrare la soggettività, la prospettiva individuale, generare conoscenze verosimili più che non vere in assoluto, interpretare e contestualizzare, andare, in buona sintesi, oltre l'ideologia positivista per considerare la persona come un sistema complesso: più che analizzare singoli "pezzi" (variabili, dimensioni, costrutti) è importante cogliere il disegno complessivo (Amundson, 2006).

Se la standardizzazione di strumenti testistici può, infatti, comportare una "falsa sicurezza" circa la solidità delle conoscenze che genera a proposito delle persone, l'apertura e la profondità delle narrazioni possono offrire una ricchezza di riferimenti importanti per comprendere i percorsi di costruzione delle traiettorie personali (Savickas, 2005; Savickas et al., 2009; Walsh, 2001).

La narrazione ha il potere di dischiudere una diversa conoscenza, di rendere visibile ciò che rischia di rimanere in ombra, di accompagnare la scoperta e la riscop-

119. Il riferimento alla narrazione non è rilevante solo come metodo di lavoro ma anche come metodo di ricerca rispetto ai processi di presa di decisione; ai percorsi di carriera e alle pratiche di orientamento stesse.

perta di sé (Quaglino, 2005): come ricorda Ricoeur (1988) “la comprensione che ognuno ha di se stesso è narrativa” (p. 7).

Sono le storie e il modo di raccontarle dei possibili clienti a consentire questa comprensione approfondita dell’altro. Stimolando il racconto, sarà possibile osservare un materiale verosimile, capace di riflettere le molteplici istanze che definiscono problemi e soluzioni. Al consulente, nell’ascoltare le narrazioni, è richiesta consapevolezza circa le variabili che il racconto può rivelare, con particolare riguardo per le dimensioni di personalità, i “temi di vita” e l’adattabilità (Savickas, 2005).

Il percorso orientativo dovrebbe consentire dunque di passare dal recupero dell’esperienza al racconto della “nuova storia” in cui si colloca il proprio sé futuro (Savickas et al., 2009). In questo senso i racconti rappresentano strumenti trasformativi (Quaglino, 2005), occasioni di indagine del tempo, dal ritrovamento del passato (la riscoperta dell’esperienza), all’analisi del presente (la definizione del problema), sino all’esplorazione del futuro (l’individuazione dei “finali” possibili).

Riflessione

Nella relazione, l’emergere dei racconti rappresenta lo stimolo principale per attivare la riflessione. Questo elemento, la riflessione¹²⁰, così centrale per le pratiche orientative è anche, in qualche misura, una competenza da apprendere e da sviluppare.

Lo spazio consulenziale è, infatti, il luogo entro cui si riflette e si impara a riflettere sulla propria storia, sulle proprie storie e al contempo sul proprio “stile narrativo”, sul “genere” narrativo che prevale rispetto al racconto di sé. Acquisire dimestichezza con la pratica riflessiva è poi un compito “di sviluppo” (se pensiamo all’idea che la riflessione tra sé e sé rappresenta un elemento dell’adulità; Demetrio, 2003), che può essere sostenuto e facilitato dalle azioni orientative. Muoversi in uno spazio riflessivo è inoltre occasione di scoperta e stimolo, se si concorda con quanto sostenuto da Amundson (2003) per cui il coinvolgimento di un individuo in un percorso orientativo, qualora questo si ponga l’obiettivo di “fare la differenza” rispetto alla motivazione all’apprendimento *lifelong*, dovrebbe essere personalizzato mediante un processo che faciliti una riflessione costruttiva.

Se si richiama inoltre l’etimologia, secondo cui il termine “riflessione” deriverebbe dal tardo latino *reflexi ne(m)*, da *refl xus* “riflesso”, participio passato di *refl ctere*, ossia ripiegare, volgere (*fl ctere*) indietro (re-), torcere, risulta chiaro l’universo di significati cui si rimanda.

Oltre alle due accezioni di riflessione (di matrice psicodinamica), riprese da Guichard (2009), come esercizio di ripiegamento su di sé in cerca di completezza e come compito relazionale per cui il riflesso dello sguardo dell’altro (che può

120. Il lavoro riflessivo è fondamentale anche rispetto alla pratica consulenziale stessa, come metodo per lavorare sul proprio metodo (v. riferimenti al professionista riflessivo in Schön, 1987).

dischiudere un'immagine differente) consente un diverso riconoscimento, è dunque possibile intendere con riflessione anche la capacità di esercitare l'arte della ricerca continua, del continuo spostamento dello sguardo (Quaglinò, 2005).

La riflessione come pratica essenziale dell'azione orientativa è, per alcuni autori, considerata l'aspetto che consente di elaborare i molteplici elementi portati a conoscenza dalla relazione consulenziale, anche, dunque, i dati provenienti dal ricorso a strumenti, esercizi, giochi, metafore (Amundson, 2006) e dall'esplorazione del contesto; per altri autori, invece, prevale l'obiettivo di contestualizzazione e individualizzazione, e l'orientamento è inteso come pratica discorsiva fondata esclusivamente sulla narrazione (McIlveen & Patton, 2006).

In coerenza con quest'ultimo ragionamento, Richardson, Constantine e Washburn (2005) hanno definito il progetto riflessivo di sé come un elemento cruciale per la possibilità di sostenere un coerente senso di identità basato essenzialmente sul racconto e sulla ripetizione del racconto delle storie di vita (Richardson, Constantine & Washburn, 2005).

Realizz-Azione

Con questo termine ci si vuole riferire a quell'elemento decisivo delle pratiche orientative che prevede l'accompagnamento verso l'azione autonoma del cliente e che si rafforza grazie a strumenti quali i "piani d'azione" e i "progetti di sviluppo". L'idea di autonomia del soggetto si evince per altro chiaramente sin dalla definizione di *active o action learning* contenuta nell'*APA Dictionary of Psychology* (2006), il quale cita come seconda voce: "la ricerca attiva di nuove informazioni, piuttosto che l'essere un semplice contenitore passivo di esperienze di apprendimento".

La concettualizzazione di progetto che nasce all'interno della psicologia dell'orientamento ne coglie gli aspetti sociali e intenzionali, la componente di prospettiva temporale, la molteplicità di elementi che lo determinano e, al contempo, la sua indeterminatezza (Young & Valach, 2006).

Ciò rappresenta la quint'essenza dell'orientare se è vero, seguendo Lhotellier (2000, 2001; ripreso da Aubret e Blanchard, 2005) che l'azione di "*tenir conseil*", a partire dalla creazione di una relazione dialogica, dovrebbe condurre a elaborare una decisione fondatrice di un'azione sensata, responsabile e autonoma.

L'azione (e la sua realizz-azione) è dunque un obiettivo delle pratiche orientative e il progetto o il piano d'azione sono gli strumenti che sostengono l'orientamento all'azione, che lo focalizzano. Questa maggiore centralità dell'azione si ritrova anche in alcune proposte sul fronte della ricerca in orientamento: Young, Valach e Domene (2005) evidenziano il significato di un lavoro di ricerca fondato sul metodo dell'*action-project* per comprendere la complessità dei fenomeni che la ricerca e la pratica psicologica si trovano ad affrontare (cfr. anche Young et al., 2007; Young & Valach, 2006). Nel progetto confluiscono così i riflessi della pratica orientativa: la sintesi delle immagini di sé, la consapevolezza delle istanze del contesto, la tensione verso il futuro.

Orientare in formazione e in organizzazione

Se la riflessione teorica in tema di pratiche orientative “in itinere” nei percorsi formativi ha una maggiore tradizione (v. letteratura in tema di *mentoring* scolastico), lo studio dell’orientamento in organizzazione appare di recente sviluppo (Plant & Turner, 2005) e si intreccia con la riflessione sulle azioni di formazione e di *career development* (Gottfredson, 2005).

Al centro dell’interesse dei teorici, a questo proposito, sono i percorsi di *mentoring* e *career coaching* (Amundson, 2005) che hanno al contempo obiettivi orientativi e strettamente formativi. Meno consolidate ma di potenziale interesse sembrano essere, inoltre, le proposte di orientamento sul lavoro presentate da Plant e Turner (2005) dei “rappresentanti/delegati di apprendimento” (*learning representatives*) e degli “angoli di orientamento” (*guidance corners*), che hanno visto attuazione in Gran Bretagna e in Danimarca come risposta alla crescente richiesta di un orientamento capace di sostenere l’inclusione sociale e di ri-significare e valorizzare l’apprendimento lungo il corso della vita per coloro che, per condizione socio-economica e/o caratteristiche personali, tradizionalmente ne restano esclusi.

L’orientamento sul lavoro, con queste iniziative, non solo riesce a raggiungere target di popolazione più distanti dalle tematiche dell’apprendimento *lifelong* e della crescita continua, ma pare mostrare a pieno le sue potenzialità di strumento a sostegno (forse addirittura, “per la ricerca”) della transizione. Sul fronte dei limiti, invece, questi metodi soluzioni non sembrano aver ancora pienamente risolto le delicate questioni del *setting*, del tempo e dei tempi per le attività di orientamento sul lavoro, che possono rischiare di perdere, se non accuratamente monitorate, parte della loro profondità e della capacità di attivazione del soggetto come risolutore dei problemi e delle domande che porta.

In continuità con la riflessione circa i metodi in uso nei contesti di lavoro, il *mentoring*, tenendo conto dei risultati della ricerca risulta essere un’opportunità per le persone nella misura in cui sembra capace di “*favorire lo sviluppo degli individui lungo l’arco della vita appare ben documentata*” (Allen & Eby, 2007, p. 397). Le possibilità del *mentoring* come strumento di orientamento, oltre che di formazione e apprendimento (Eby, Rhodes & Allen, 2007; Ghislieri, Gatti & Quaglino, 2009), sono evocate sin dalle radici letterarie del termine (*Odissea*, libro secondo, 399-404). Un’immagine della potenzialità orientativa del *mentoring* ci viene offerta anche dalla definizione di Kram - capace di indirizzare la ricerca sul tema nelle due decadi successive (Savickas, 2007) - la quale lo descrive come la “*relazione tra un giovane adulto e uno più anziano di maggiore esperienza che aiuta l’individuo più giovane a imparare a navigare nel mondo adulto e nel mondo del lavoro*” (1985, p. 2). La metafora della navigazione, così espressa, richiama la possibilità del mentore di sostenere il *mentee* nella definizione di una rotta individuale, senza sostituirlo al timone della sua crescita e individuazione personale e professionale. Tale possibilità pare acquisire rinnovata rilevanza in ragione della centralità che ha assunto per l’individuo la capacità di far fronte a molteplici transizioni professionali e di adattarsi a carriere ormai “senza confini”. Inoltre, l’inadeguatezza nel

rispondere alle mutate condizioni del mercato del lavoro dei precedenti modelli orientativi conferisce un nuovo potere (nella duplice accezione di possibilità e capacità) al *mentoring* (Savickas, 2007). Accanto a questa considerazione, è possibile citare l'affermazione di Harway (2001), il quale evidenzia come il fallimento delle soluzioni organizzative formali per la trasmissione delle competenze e delle regole di lavoro abbia reso il *mentoring* un'opportunità cruciale per la riuscita e il successo professionale.

Date queste premesse, è possibile guardare al *mentoring* quale strumento di orientamento da almeno due prospettive: quella che approfondisce il *mentoring* "in formazione" (ricomprendendo gli studi che lo indagano come relazione di sviluppo per i giovani in diverse fasce di età e, in particolare, per i giovani inseriti nel contesto scolastico e universitario) e quella che lo esamina "al lavoro" (ricomprendendo gli studi che lo indagano come processo atto a favorire la socializzazione al lavoro dei neoassunti o il fronteggiamento di transizioni organizzative e lavorative o, più in generale, la crescita professionale).

Per quanto riguarda il *mentoring* "in formazione", le relazioni di *mentoring* - che nella forma definita "naturale" (spontanea) appaiono ampiamente diffuse (Spencer, 2007) - sono considerate utili per contribuire al positivo sviluppo dei giovani, inteso in un'accezione ampia e generale (Rhodes, 2002). Poiché in adolescenza cresce il valore attribuito alle relazioni extrafamigliari (Arnett, 2004), i mentori possono trovarsi in una posizione di maggior "privilegio", rispetto ai genitori, per esercitare un'influenza sui giovani (Rhodes, 2002): le relazioni di *mentoring* possono così offrire agli adolescenti conoscenze, prospettive o abilità differenti da quelle "disponibili in casa" (Liang, Spencer, Brogan & Corral, 2008). Secondo Arnett (2004), per citare un esempio, i mentori possono aiutare i tardo-adolescenti ad affrontare quei compiti di sviluppo, caratteristici di tale periodo della vita, che coinvolgono la ricerca di un equilibrio tra autonomia e relazione. Tra queste prove di crescita, l'autore menziona: 1) accettare la responsabilità personale; 2) prendere decisioni indipendenti; 3) sviluppare un senso di efficacia e di individuazione; 4) il maturare la capacità di stabilire l'intimità (Arnett, 2004). Restrungendo in un certo senso la prospettiva, se si focalizza lo sguardo sul *mentoring* all'interno dei contesti di studio e formazione, è innanzitutto possibile osservare come questo favorisca negli adolescenti esiti positivi che riguardano proprio l'adattamento al contesto e all'esperienza in corso, quali il superamento delle scuole secondarie (Rhodes, Grossman & Resch, 2000) o il compimento del percorso universitario (Campbell & Campbell, 2007). Una tassonomia dei vantaggi del *mentoring* accademico ci viene offerta da Johnson (2007), che cita: il miglioramento dei risultati, lo sviluppo di competenze professionali da utilizzare "sul campo", la costruzione di reti di relazioni professionalizzanti, la possibilità di fruire di migliori opportunità di impiego sin dall'inizio della carriera, l'incremento dell'autoefficacia sul lavoro e lo sviluppo di una più chiara identità professionale, la più elevata soddisfazione per l'istituzione di appartenenza o per il corso (di dottorato frequentato), un maggiore benessere psicologico (mag-

giore autostima, minore stress percepito e una valutazione positiva della propria capacità di coping).

Per quanto riguarda il *mentoring* “al lavoro”, tale relazione è considerata una pratica efficace per la gestione e pianificazione delle carriere (Fraccaroli, 2005), uno dei possibili interventi di sviluppo della carriera, così come classificati da Gottfredson (2005) nell’*Handbook of Vocational Psychology*. La relazione di *mentoring* si presenta, infatti, quale utile supporto per affrontare le molteplici criticità che il nuovo porta con sé, rivelandosi un sostegno prezioso per i neoassunti (Chao, Walz & Gardner, 1992; Ostroff & Kozlowski, 1993) o per coloro che si trovano ad affrontare il delicato passaggio di una riorganizzazione aziendale (Kram & Hall, 1989). Il *mentoring*, inoltre, è stato identificato quale vantaggioso metodo di *career guidance* da autori che lo hanno studiato in relazione a specifici contesti di lavoro: quello ospedaliero, in particolar modo per gli infermieri (Beecroft, Santner, Lacy, Kunzman, & Dorey, 2006), o quello scolastico, in particolar modo per gli insegnanti neoassunti (Parker, Ndoye & Imig, 2009; Smith & Ingersoll, 2004). Il legame tra *mentoring* e orientamento è stato letto anche in una prospettiva critica volta a evidenziare i rischi di questa relazione come strumento per agire interessi di classe e priorità del business (Colley, 2001) o come deriva paternalistica per supportare minoranze organizzative (Gottfredson, 2005) che spesso, quasi per paradosso, non godono delle stesse opportunità delle maggioranze nell’instaurare relazioni di *mentoring* (Fassinger, 2005). Sono però decisamente più numerosi gli studi che testimoniano le positive influenze del *mentoring* applicato in contesto organizzativo. Tra questi, si segnalano in particolare tre recenti meta-analisi (Allen, Eby, Poteet, Lentz, & Lima, 2004; Underhill, 2006; Eby, Allen, Evans, Ng, & DuBois, 2008). Eby e colleghi (2008), in particolare, adottando un approccio di indagine trasversale e pluri-contestuale rispetto allo studio del *mentoring*, suddividono i potenziali benefici della relazione in sei macro-categorie di esiti (legati al comportamento, di atteggiamento, di salute e benessere, relazionali, motivazionali e di carriera).

Sia che venga applicato in contesti formativi sia organizzativi, il *mentoring* si presenta quale metodo che si sostanzia nella relazione: se si registrano ad oggi difficoltà e contraddizioni nel definire il *mentoring* (Eby, Rhodes & Allen, 2007), il suo consistere in una relazione unica tra individui (Austin, 2002; Garvey & Alred, 2003), caratterizzata da scambi interpersonali e schemi di interazione idiosincratici (Eby, Rhodes & Allen, 2007) appare come uno degli elementi distintivi, trasversali alle possibili applicazioni e unanimemente accettati dagli studiosi del tema. La relazione per il *mentoring* si fa traguardo - oltre che in un certo senso partenza e percorso - nella considerazione di Allen ed Eby (2007) secondo cui il *mentoring* positivo e capace di sostenere la crescita personale è quello che soddisfa pienamente il “bisogno di appartenenza” che ci contraddistingue e accomuna. Il *mentoring*, infine e per tornare agli altri vertici di metodo qui descritti, in equilibrio tra *counseling* e *coaching* seguendo le funzioni della relazione identificate da Kram (1985), vive di narrazioni e allena la riflessione in vista dell’agire organizzativo.

3.7 QUINTA QUESTIONE - ECONOMIA DELL'ORIENTAMENTO: INVESTIMENTI E BENEFICI¹²¹

Ci sono certamente molti modi di guardare all'“economia dell'istruzione”¹²² (Crisp, 2006) e la riflessione in materia ha fatto molti passi in avanti da quando Theodore Schultz (1960) rivolse la propria prolusione all'*American Economic Association* e, per la prima volta, suggerì di guardare al tema dell'istruzione come a un investimento a ritorni differiti. Da allora l'equazione “istruzione = investimento” è divenuta una modalità standard di guardare al fenomeno tanto da spingere l'Europa a fare proprio questo approccio all'interno degli ambiziosi obiettivi di Lisbona (Europa).

Il valore dell'«education»

Un *primo* elemento, ampiamente condiviso da studiosi e *policy makers*, è che l'istruzione gioca un ruolo fondamentale nell'innalzare la produttività individuale (Psacharopoulos, Patrinos, 2004) e, quindi, rende il soggetto che si istruisce più “prezioso” come risorsa per il sistema produttivo (Becker, 1964). Le implicazioni positive di tale innalzamento della produttività sono almeno di due tipi: I) quelle macroeconomiche, il sistema *cresce di più* - è il filone della letteratura che ha indagato quanto l'istruzione contribuisca alla crescita economica di un sistema socio-economico (Chiarlone, 1997); II) quelle microeconomiche, il lavoratore *guadagna di più* - è il filone della letteratura che ha indagato di quanto l'istruzione accresca il salario medio del lavoratore (Lucifora, 2003).

Un *secondo* elemento, altrettanto importante, attiene invece a una visione dinamica del problema. Non solo l'istruzione migliora la produttività, ma consente di imparare continuamente - è il *learning to learn* della letteratura (Commissione Europea, 1995; Hoskins, Fredriksson, 2008) - e mette pertanto l'individuo - e le organizzazioni che se ne avvantaggiano - nella migliore condizioni per affrontare cambiamento e incertezza - due requisiti oggi sempre più presenti nell'orizzonte decisionale del singolo come delle organizzazioni (Giarini, Stahel, 1993). Attraverso una buona istruzione si amplifica la capacità del singolo di adattarsi al mutevole contesto lavorativo: si tratta in sintesi del concetto di *employability* divenuto progressivamente più centrale che non il semplice concetto di occupazione (Lodigiani, 2001; Leoni, 2006). È infatti ben noto come il nodo del lavoro (del trovarlo, del mantenerlo, del realizzarsi in esso, del creare valore riconosciu-

121. Il paragrafo è stato redatto dal Prof. Alberto Bramanti - Università L. Bocconi, Milano.

122. Nella letteratura anglosassone il termine utilizzato è “*the economics of education*”. La parola “*education*” è tuttavia più ampia come accezione della sia pur corretta traduzione “istruzione”. Il percorso e il processo di educazione (Bruner, 1997) contiene al suo interno quello di istruzione (e si potrebbe aggiungere quello di formazione professionale) che nell'utilizzo corrente ha invece assunto un significato più limitato, più ristretto e forse persino un'accezione leggermente riduttiva (Vitadini, 2004; Bramanti, Odifreddi, 2006). Nella presente nota il termine “istruzione” viene invece utilizzato nella sua accezione più ampia e positiva (Bertrand, 1998).

to dal mercato) non sia più quello del “posto” di lavoro, che richiama di per sé un concetto di fissità - lavoro sempre con la stessa organizzazione, svolgendo le stesse funzioni - ma quello di “percorso di lavoro” che si snoda tra differenti occasioni (Martini, 1987; 2002). Su questo tema occorrerà ritornare rapidamente per le implicazioni significative che ne derivano.

Una terza e ultima considerazione introduttiva merita di essere sviluppata. Non si può capire a fondo il significato e il valore dell'orientamento se non si considera quanto sia imperante oggi la retorica del successo (Bramanti, Odifreddi, 2003; Bramanti, Odifreddi, 2009). Con qualsiasi responsabile risorse umane si parli, o selezionatore, immancabilmente segnaleranno che ciò che risulta oggi vincente sul mercato del lavoro è: uno spiccato orientamento al cliente; un'elevata capacità di integrazione tra attività di progettazione, produzione e marketing; una capacità di vivere e gestire la prevalenza delle relazioni informali su quelle gerarchico funzionali; un atteggiamento imprenditoriale ad ogni livello; un orientamento costante alla soluzione di problemi e non alla realizzazione di prodotti o all'applicazione di procedure; una concezione dinamica e “rifondativa” delle proprie competenze (Schleicher, 2006).

Non c'è tema, a ben vedere, nel dibattito recente che abbia ricevuto tanta attenzione, a parole, quale quello del capitale umano sebbene sia decisamente più carente la riflessione sui processi e sui percorsi formativi a partire dalle persone - allievi e maestri - e dalle loro esigenze piuttosto che dalle strutture e dalle formule organizzative (Bramanti, Scarpinato, 2006).

Il passaggio da “forza lavoro” a “risorse umane” e infine a “capitale umano” (Crouch, Finegold, Sako, 1999) segna dunque una parabola che è sia culturale sia di modalità di intendere la prospettiva di sviluppo di una società ma non può eludere pertanto il nodo del successo formativo. Al di là dei concetti e delle teorie che lo ancorano, non bisogna mai dimenticare che dietro il successo formativo stanno i 100 mila euro che ogni famiglia spende in media, nelle regioni del Nord, per portare un figlio alla laurea, stanno i sacrifici e le battaglie dei singoli, le difficoltà nell'organizzazione di adeguati percorsi di scolarizzazione e formazione professionale, i tentativi e i fallimenti.

Parlare di economia dell'orientamento può, dunque, essere un modo per esprimere efficienza nell'uso di risorse scarse, ma deve sempre prefigurare un qualche obiettivo di successo formativo a cui tendere (Bramanti, Odifreddi, 2009), deve mettere a tema un percorso educativo che, oltre ad esprimere un bisogno fondamentale della singola persona, esprime anche un bene collettivo e un legame di cittadinanza (Brugnoli, Vittadini, 2008; Bramanti, Odifreddi, Poggio, 2009). In un bel saggio dedicato al pensiero e al modo di usarlo, Edward De Bono utilizza una provocazione interessante:

«Siete chiusi in una stanza e desiderate disperatamente uscirne. Volete la libertà: è un sentimento fortissimo: Vi sarà più utile questo sentimento tanto intenso oppure la chiave della porta? I sentimenti non valgono senza i mezzi per porli in atto. Al tempo stesso, nemmeno la chiave vale molto senza il desiderio di uscire

dalla stanza. Ci occorrono valori, sentimenti e pensiero. Il sentire non sostituisce il pensare, e il pensiero senza valori è privo di scopo» (1997, p. 5).

L'economia dell'orientamento

L'economia dell'orientamento è un sottoinsieme del più vasto campo dell'economia dell'istruzione nella misura in cui l'orientamento è una attività che precede e accompagna il percorso di istruzione (nella stanza di De Bono è la chiave). Il termine stesso "orientamento" (Scarpellini, Strologo, 1976; Pombeni, 1990; Soresi, 1999; Rosati, Gattini, 2002) richiama i concetti di *predisposizione*, *preferenza*, *tendenza*; mette cioè in campo una visione dinamica del processo in cui l'istruzione è un *continuum* che lavora iterativamente sui concetti di informazione, conoscenza e competenza (Bramanti, Salone, 2009).

La "dimensione economica" del processo di orientamento, attiene principalmente alla sua connotazione di "investimento" piuttosto che di costo. La distinzione tra i due termini è centrale: mentre con investimento si fa riferimento a un impiego di risorse (denaro, energie, tempo) che promette un ritorno, cioè che produce effetti anche dopo che la spesa di investimento è cessata, con il termine costo si fa riferimento a una spesa corrente, a un puro assorbimento di risorse che quando si interrompe esaurisce anche i suoi effetti.

La distinzione non è inutile perché l'investimento in orientamento comporta pertanto dei ritorni differiti: I) sotto forma di esaltazione e crescita di effetti positivi; e/o di II) mitigazione e contenimento di effetti negativi.

Un approccio economico al tema dell'orientamento - letto come investimento per il singolo e per la società - deve tener conto di due elementi tra loro fortemente interrelati: I) da un lato una valutazione spassionata di costi e benefici - si fa orientamento solo se i benefici superano i costi, altrimenti è puro spreco di risorse -; II) dall'altro della necessaria differenziazione, all'interno delle due categorie dei costi e dei benefici, della dimensione privata da quella sociale.

La tesi che si vuole qui sostenere è duplice: I) un "buon orientamento" produce certamente benefici superiori ai costi¹²³ - è cioè un investimento a ritorni differiti ma positivi -; II) i benefici sociali superano i benefici privati consegnando una situazione in cui - come insegna la teoria delle esternalità - il mercato non produce una quantità efficiente del bene in questione, qui in particolare la quantità di orientamento che il mercato produce è inferiore a quella socialmente ottima, si tratta pertanto di un'attività che va adeguatamente sussidiata. Quest'ultimo snodo apre il terreno a un'ulteriore e impegnativa riflessione che attiene ai possibili meccanismi di finanziamento di tale attività.

La presente nota prosegue dunque dedicando un po' di attenzione ai primi due snodi - le condizioni a cui i benefici superano i costi (§ 2.1) e la prevalenza dei

3.7 Quinta
questione:
Economia
dell'orientamento:
investimenti e
benefici

123. Ciò appare, evidentemente, tautologico. Occorre pertanto precisare "a che condizioni" i benefici superano i costi.

benefici sociali su quelli privati (§ 2.2) - per poi sviluppare una possibile modalità di sussidio per l'orientamento (§ 2.3).

Il bilanciamento benefici-costi

Riprendendo con ordine i differenti elementi in gioco occorre riconoscere che un buon orientamento rappresenta una condizione necessaria, sebbene non sufficiente, per un corretto percorso di istruzione da cui discende la produttività del singolo e del sistema e, quindi, l'*employability* del soggetto, la permanenza delle competenze accumulate o, meglio, la flessibilità con cui il soggetto è in grado di acquisirne continuamente di nuove.

Mettendo a tema i benefici occorre almeno menzionare le seguenti quattro categorie di effetti che da una buona attività di orientamento discendono:

- migliore efficacia dei processi formativi (AA.VV., 2005);
- da cui discende una più alta produttività e, dunque, un miglior rendimento del sistema (Clegg, Grayson, 2002; Vittadini, 2004);
- migliore *employability* del capitale umano¹²⁴, cioè migliore tenuta in dinamica e adattabilità ad un contesto in continua evoluzione (Crouch, Finegold, Sako, 1999);
- da cui discende una più elevata inclusione sociale (AA.VV., 2001; MIUR, 2003; Regione Lombardia, 2005).

Gli effetti benefici di una buona attività di orientamento possono leggersi anche nel contenimento o nella diminuzione della dispersione scolastico-formativa, della possibile devianza che ne deriva, nei minori costi di recupero e reinserimento dei soggetti dispersi (Bramanti, Bianchi, 2006).

L'adagio popolare "prevenire è meglio che curare" è particolarmente evidente nei processi orientativo-formativi ed è significativamente presente laddove si superano soglie di problemi fisiologici di apprendimento per entrare nelle patologie. Se la funzione di orientamento non è ancora adeguatamente diffusa, se si fatica a considerarla un passaggio ineliminabile del percorso formativo può significare solo due cose: I) o che nella media l'orientamento è così lacunoso da non raggiungere neanche lontanamente gli obiettivi che promette (o che si ripropone); II) o che la collettività fatica ancora ad apprezzare i ritorni differiti dell'investimento: la devianza da esclusione sociale che discende da un insuccesso formativo - facilitato da un'assenza totale o inefficacia di un percorso orientativo - si manifesterà solo in un secondo momento e potrà essere difficilmente ricondotta ad un'unica causa (Barone, 2003).

124. Nel breve periodo esiste anche un problema di *matching* tra domanda e offerta di competenze, ma il modo di guardare al problema è spesso "vecchio": quando i tempi di formazione del capitale umano sono nell'ordine degli anni il *fine tuning* tra domanda e offerta rischia di essere per definizione anticiclico: si sta prendendo la mira su un bersaglio in movimento, a una velocità non nota.

Forse è il sistema stesso di contabilità pubblica che rende in Italia così difficile fare “prevenzione” - si pensi a temi quali il dissenso idro-geologico del territorio che ritorna prepotentemente alla ribalta in seguito al verificarsi di disastri naturali che spesso chiedono un tributo pesante, anche di vite umane.

Ovviamente occorre lavorare fortemente sulla qualità dei processi orientativi, questo è fuor di dubbio, ma la scusa che l'orientamento non è “ancora” sufficientemente maturo non può divenire l'alibi per non fare nulla. Tutto ciò esigerebbe l'uscita da una logica puramente emergenziale, logica nella quale peraltro il sistema pubblico dell'istruzione e formazione professionale sembra adagiato e che trova nelle recentissime modificazioni introdotte nella scuola superiore conferme e non certo smentite della “precarietà” in cui il sistema si dibatte.

C'è infine anche una spiegazione microeconomica e soggettiva della scarsa attenzione all'orientamento, ed è il disallineamento temporale tra “chi paga, cosa” e “chi sperimenta gli effetti”. Nel caso di una organizzazione di puro mercato il problema è evidentissimo. Se mi devo pagare un servizio di *counselling* ne sperimento l'efficacia solo parecchio dopo; inoltre è facile che emerga una asimmetria percettiva: se ho avuto successo sono portato a pensare che forse ce l'avrei fatta anche da solo (il *counselling* è stato “superfluo”), se non ho avuto successo sono portato ad addossare responsabilità eccessive proprio al servizio di *counselling* acquisito.

In conclusione, i benefici superano i costi se: I) l'orientamento è diffuso e segnalato così che la maggioranza/totalità degli utenti se ne possa giovare; II) la qualità del servizio è controllata da un'autorità terza (meccanismi di accreditamento) ma, ancor di più, III) il servizio è valutato nei suoi esiti; IV) esiste una certa libertà di scelta del soggetto (cfr. § 2.3); v) le prestazioni inadeguate vengono sanzionate e, possibilmente, escluse dal finanziamento pubblico.

Il prevalere dei benefici pubblici

Anche supponendo che la percezione del singolo sia corretta, emerge facilmente un ulteriore problema. Se l'orientamento ha una componente di bene pubblico il mercato è inefficace nel produrlo, in generale ne produrrà una quantità inferiore a quella socialmente ottima. Per produrne la corretta quantità, occorre che il finanziamento del servizio sia adeguatamente sostenuto dal pubblico.

Il problema è noto, meno le soluzioni, o meglio: nessuna soluzione è perfetta nel disegnare il contesto decisionale ottimo a cui naturalmente la teoria punterebbe. Esiste infatti un'amplissima letteratura che solleva legittimi dubbi sulla capacità di singoli individui di effettuare scelte perfettamente razionali in contesti caratterizzati da incertezza in prospettiva intertemporale.

Mentre su questo snodo si torna nel paragrafo seguente è utile qui spendere poche parole per giustificare la rilevante (o addirittura prevalente) presenza di benefici pubblici in un'attività di orientamento. Non vi è dubbio, infatti, che il primo beneficiario del servizio stesso è proprio il diretto fruitore e che dunque questa componente può correttamente inquadrarsi come beneficio privato (con

presenza di esternalità). Vi è però una componente rilevante di beneficio pubblico che meglio si apprezza ragionando, *au contraire*, sui costi dell'assenza di un sistema di orientamento.

Si può impostare il ragionamento considerando i costi della dispersione scolastica - cioè di quel fenomeno che ancor oggi miete in Italia molte "vittime" tra i ragazzi in età scolare (gli *early school leavers* sono in Italia quasi il 22% dei giovani in età corrispondente) - e ipotizzando che un buon servizio di orientamento possa contribuire a diminuire la dispersione, secondo un'ipotesi molto prudente, del 10%-15%.

Dal momento che ogni alunno costa all'istruzione pubblica almeno 6 mila euro all'anno ne deriverebbe un risparmio diretto pari a circa 90 milioni di euro relativamente ai soli ripetenti e, sebbene di più difficile quantificazione, approssimativamente pari a 45 milioni di euro per gli abbandoni, per un totale di 135 milioni di euro risparmiati sull'intero territorio nazionale per ogni anno scolastico. È facile argomentare che una parte (anche consistente) di queste risorse potrebbero essere dedicate all'attivazione e mantenimento di un sistema nazionale/regionale di orientamento che metta l'Italia almeno alla pari degli altri grandi Paesi europei, mentre la quota residua potrebbe trovare utilizzo nell'incremento del risparmio, attenuando i tagli di materie previsti dagli ultimi interventi ministeriali sulla scuola superiore.

Secondo questo ragionamento il miglioramento del sistema sarebbe "paretiano" - cioè assoluto, miglioramento dei benefici senza diminuzione degli stessi per nessuno - e in più rimarrebbero nel sistema anche tutti i benefici privati di un più elevato livello di istruzione a cui si è già accennato.

Perché e come subsidiare un'attività di orientamento

A questo punto dovrebbe essere ben chiaro al lettore del perché occorre finanziare un sistema di orientamento, si tratta infatti di un "gioco a somma positiva", dove gli incrementi di produttività dei percorsi di istruzione che ne derivano ripagano abbondantemente i costi sostenuti per orientare gli utenti del sistema (ovviamente a patto che vengano rispettati i requisiti di qualità, trasparenza e valutazione del servizio stesso).

La domanda dunque si sposta sul come subsidiare tale servizio. Vi è più di un motivo - sia teorico che organizzativo - che suggerisce di distanziarsi dalle due modalità estreme con cui può essere reso un servizio pubblico, nel caso in oggetto un servizio di orientamento (Gori, Vittadini, 1999; Vittadini, 2002).

La *prima* modalità - quella che garantisce la massima libertà al soggetto destinatario - è la corresponsione di una somma in denaro finalizzata allo specifico servizio che si ritiene l'utente debba consumare. Ovviamente in assenza di vincoli l'utente stesso potrebbe decidere di consumare di meno del servizio orientativo e destinare l'eventuale somma residua ad altri consumi.

La *seconda* modalità - quella che vincola massimamente l'utente - è, invece, la fornitura del servizio "in natura": esemplificativamente, un sistema orientativo

obbligatorio e standardizzato che il soggetto riceve direttamente dall'istituzione scolastica in momenti ben identificati del proprio percorso.

Il tema è ampiamente dibattuto e la teoria dell'economia pubblica ha da tempo fatto emergere un paradosso ben noto: l'individuo completamente libero di scegliere non necessariamente sceglie il meglio per sé (Beltrametti, 2004).

Emerge dunque una tensione, mai sanata una volta per tutte, tra la richiesta di una maggiore libertà di scelta individuale e la limitazione della scelta individuale in particolare circa le modalità di erogazione delle prestazioni.

Gli elementi a favore di una più ampia libertà di scelta dell'individuo poggiamo generalmente su alcune ampie motivazioni. Innanzitutto, la preferenza per la varietà che discende direttamente dalla fine del mondo fordista (Rullani, Romano, 1998). L'emergere di modelli di lavoro sempre più flessibili ed eterogenei genera bisogni differenziati in termini di prestazioni richieste e di loro emergenza temporale. Non quindi, per esemplificare, un orientamento standardizzato, uguale per tutti e offerto nel momento di passaggio da un ciclo scolastico a quello successivo, ma l'introduzione dei maggiori spazi per la scelta individuale rendendo le erogazioni più vicine alle effettive esigenze dei soggetti destinatari (Vittadini, 2002).

Un elemento complementare e ugualmente presente è l'assunzione - a tratti aprioristica - che la possibilità di competizione tra differenti erogatori di prestazioni sociali (nel caso specifico di tipo orientativo), resa possibile dalla libertà di scelta dei soggetti, possa "automaticamente" migliorare la qualità delle prestazioni e/o ridurre i costi. La teorizzazione dei "quasi-mercati" dell'esperienza inglese (Le Grand, Barlett, 1993) ha consentito di apprezzarne meglio pregi e difetti e, in particolare, ha aperto gli occhi circa il fatto che la semplice privatizzazione dei servizi possa contribuire ad un miglioramento di efficienza nel servizio.

Gli elementi sin qui richiamati generano una domanda di *personalizzazione delle prestazioni* che richiede contestualmente adeguati strumenti gestionali (Le Grand, 2007).

Accanto alle esigenze di personalizzazione esistono però alcuni motivi tecnici per la limitazione della libertà individuale di scelta che sono direttamente connesse all'ampio capitolo dei fallimenti del mercato: asimmetrie informative, razionalità imperfetta, incoerenza o conflitto temporale tra obiettivi.

Altrettanto importanti sono poi i costi della scelta che discendono dalle situazioni di razionalità imperfetta. Normalmente infatti si suppone che scegliere non costi nulla da cui deriva l'implicazione che aumentare la libertà di scelta aumenti necessariamente il benessere individuale. Se invece si introducono i costi della scelta il risultato può essere differente. Esistono infatti almeno tre tipi di costi che occorre considerare (Loewestein, 1999):

1 Costi relativi al tempo necessario per compiere la scelta (chiunque si sia cimentato con la "giungla" delle offerte tariffarie della telefonia mobile - nell'illusione di selezionare la tariffa a lui più conveniente - capisce bene a cosa ci si

riferisce). La necessità di valutare un elevato e maggiore numero di opzioni implica una fase di raccolta di informazioni e persino il ricorso alla consulenza di esperti.

- 2 Costi legati alla possibilità di commettere errori che portano inevitabilmente alla tendenza ad autolimitare il panel di scelta a disposizione per limitare il carico computazionale corrispondente, o la selezione di regole decisionali semplici e per nulla garantiste: scelgo il prezzo inferiore nella speranza di fare un affare o il prezzo più alto nella speranza di assicurarmi la qualità superiore; o ancora la scelta dell'opzione di default, quale essa sia così come presentata dall'offerente il servizio (in presenza di difficoltà di scelta il cittadino può scegliere di non scegliere).
- 3 Infine l'uomo economico razionale non conosce il rimpianto. Se la scelta *ex post* non è ottimale prevale la convinzione che la scelta *ex ante* era ottima sulla base delle informazioni possedute e dunque non vi è nulla da rimproverarsi. Nell'esperienza concreta e quotidiana invece è molto frequente il rimpianto per scelte in condizioni di incertezza. Ma la presenza del rimpianto *ex post* per una decisione ritenuta sbagliata si associa frequentemente all'ansia nel momento della decisione. L'ansia cresce quando le persone ritengono di non possedere le competenze necessarie per una buona decisione, competenze necessarie tanto più alte quanto maggiore è il numero di opzioni a disposizione nella scelta.

In sintesi, esistono numerosi motivi che inducono a ritenere che solo raramente la quantità ottimale di libertà di scelta individuale sia quella massima possibile. Ogni volta che il livello ottimo di libertà di scelta dell'individuo si colloca in un punto intermedio tra quello massimo associato alla disponibilità di un ammontare monetario liberamente impiegabile e quella minima associata alla fornitura di una prestazione in natura vi è spazio per l'utilizzo di uno strumento del tipo *voucher*¹²⁵ (Beltrametti, 2004) o, seguendo una prassi regionale che si va diffondendo, di una "dote orientativa" liberamente spendibile dall'individuo tra una pluralità di soggetti accreditati, in parziale concorrenza tra loro.

Non esiste una valutazione definitiva sulla bontà dello strumento voucher (Levin, 2001) si può però sostenere - alla luce delle esperienze dei Paesi dove tali modalità funzionano da più tempo - che esperimenti controllati per l'utilizzo di questi strumenti sono certamente utili e auspicabili: in tale direzione diverse regioni stanno lavorando all'implementazione di progetti.

125. Il *voucher* forse più diffuso oggi è il buono pasto: consente al titolare di "spenderlo" presso differenti fornitori (libertà di scelta dell'utilizzatore) in competizione tra loro; predetermina il valore delle risorse complessive trasferite (il numero totale di buoni pasto emessi); attribuisce la capacità di spesa direttamente al consumatore, ma lo vincola sulla finalità ultima di tale spesa (il buono pasto non è equivalente a moneta, non si può spenderlo per un taglio di capelli dal parrucchiere); in molti casi consente anche la cumulabilità con risorse proprie: al buono pasto è possibile aggiungere soldi propri accedendo a un servizio (pasto) di qualità superiore.

Brevi conclusioni

L'economia dell'orientamento muove oggi i primi passi, non sembrano esserci però obiezioni sostanziali a una valutazione positiva circa la necessità e l'opportunità del servizio.

Come l'economia insegna, la qualità del servizio dipende largamente (anche se non esclusivamente) dal suo prezzo: è quindi naturale ragionare in termini di vincoli e di scarsità rispetto a un investimento che rimane largamente pubblico e che quindi deve essere coperto con la fiscalità ordinaria.

Si è provato ad argomentare che si tratta di un intervento e di un servizio in cui i benefici eccedono largamente i costi, purché vengano rispettati alcuni requisiti di qualità di erogazione dello stesso. Ma la teoria - corroborata dall'esperienza di diversi contesti Paesi più avanti nell'applicazione della pratica dei "quasi-mercati" - insegna che la qualità dipende largamente dalle modalità di organizzazione del servizio (produzione ed erogazione) e dalle modalità di finanziarlo.

Sul *primo* fronte appare largamente superiore una soluzione "intermedia" tra massima libertà dell'individuo (dotato di risorse monetarie) e minima libertà dello stesso (destinatario di un servizio "chiuso"). Forme come il *voucher* o la dote orientativa (in contesti regionali in cui già è funzionante una dote formativa la fase di orientamento può essere giustamente considerata una delle possibili modalità di impegnare le risorse a disposizione) sono modalità interessanti che possono divenire oggetto di sperimentazioni controllate e monitorate.

Sul *secondo* fronte, quello del finanziamento del servizio orientativo, in presenza di severa scarsità di risorse l'unico modo accettabile per *policy maker* e opinione pubblica deve essere quello di finanziare il sistema stesso coi risparmi di costo e coi guadagni di produttività che un buon orientamento fornisce al sistema dell'istruzione (e formazione professionale).

Questa sfida deve convincere anche i soggetti fornitori di servizi, loro stessi accompagnati su un percorso di sano controllo degli *outcome* e delle performance che ne deriveranno agli utenti.

capitolo 4

I PROSSIMI PASSI: GLI SVILUPPI DEL PROGETTO DI RICERCA

Le pagine a seguire, seppure collocate in chiusura del volume, non vogliono essere delle conclusioni quanto piuttosto delle note di lavoro. Tracciano infatti i prossimi passi e l'agenda degli impegni di ricerca già in corso d'opera.

Anzitutto è d'obbligo richiamare, in sintesi, le parole d'ordine che hanno guidato i lavori di questo primo anno e che sono essenzialmente tre: promozione sui territori, contatto e rilevazione numerica. "Chi siamo, contiamoci" è stato lo slogan utilizzato per riassumere la filosofia di questa fase di campo. E in questa prima annualità abbiamo contato ben 10.224 strutture che dichiarano di svolgere, nel nostro Paese, attività di orientamento. Con questo primo rapporto presentiamo, quindi, una banca dati (Cd-rom allegato al volume) che riporta 10.224 schede, una per ogni ente censito, con i dati anagrafici delle strutture. Cinque i sistemi esplorati: "Istruzione", "Università ed Alta Formazione", "Formazione professionale", "Centri di orientamento e servizi per il lavoro" e "Aziende". Tutti rappresentati in maniera significativa.

D'obbligo evocare anche le parole chiave che ispirano i prossimi passaggi, e nel ricercare quelle che più di altre ne testimoniano lo spirito complessivo si vuole qui ricordare l'obiettivo più volte auspicato e condiviso con Maria Luisa Pombeni alla quale è dedicato questo primo Rapporto Orientamento: *"si tratta, in altri termini, di promuovere una politica di orientamento, in stretto raccordo con le politiche formative e le politiche del lavoro, per valorizzare le esperienze prodotte e gli sforzi di innovazione messi in campo a più livelli e prefigurare un'azione di governance per lo sviluppo di un sistema di orientamento"*.

Rete, dialogo, valorizzazione sono le tre parole chiave che vogliono caratterizzare lo sviluppo di questo lavoro. Oltre a conoscere lo stato dell'arte rilevando numeri e profili organizzativi delle strutture che offrono attività e servizi di orientamento, è quanto mai centrale riconoscere e valorizzare il patrimonio di esperienze e pratiche consolidate in questo campo nel sistema Paese. Ma è altrettanto strategico mettere in rete le diverse cabine di regia (come amava chiamarle Maria Luisa Pombeni) che si collocano a livello delle scelte politiche e di indirizzo del settore. Da qui l'idea di una governance co-partecipata dai diversi atto-

ri che svolga funzioni di assistenza tecnica, supporto alla formazione degli operatori, promozione della qualità del sistema e infine attività di ricerca e sviluppo. Per questo l'indagine prosegue.

Se il primo anno di attività è stato dedicato ad un complesso censimento quantitativo, il secondo si vuole aprire allo sviluppo e all'approfondimento. In questo senso il Rapporto sull'orientamento si configura come un lavoro in *progress* che di anno in anno consente di arricchirsi di un nuovo tassello volto a fornire un quadro rappresentativo e in movimento di questo fenomeno.

È questa la sede dunque per tracciare sia un bilancio del primo anno di ricerca, consegnando questo volume che fa da apripista a una serie di approfondimenti futuri, sia un augurio di collaborazione e raccordo sempre più forte ed efficace tra i diversi sistemi che vi sono coinvolti. Solo grazie a una costante e proficua interlocuzione con gli attori e i protagonisti istituzionali e locali è e sarà possibile esplorare, in linea con la situazione socio-economica di riferimento, aspetti sempre più rilevanti e realizzare affondi su tematiche significative per il loro impatto innovativo sulle politiche sociali e del lavoro.

In tale prospettiva, il Rapporto si configura come un osservatorio continuo e dinamico del processo "orientamento", che vede la partecipazione attiva delle Regioni, delle parti sociali e degli *stakeholders* che compongono il Comitato di Indirizzo del progetto.

Per fotografare la realtà dell'orientamento in Italia e leggerne le dinamiche e le possibili evoluzioni è quindi fondamentale attivare un'opera di "emersione" e valorizzazione delle diverse attività ed esperienze realizzate nei vari contesti, anche per fornire al legislatore gli strumenti conoscitivi capaci di sviluppare politiche di orientamento di maggiore efficacia e incisività sul piano socio-territoriale.

In questo senso il lavoro del primo anno ci rimanda un bilancio positivo per due motivi. Il primo è che si è avviato il motore di un'operazione di ricerca su scala nazionale mai realizzata prima per dimensioni e finalità conoscitive che potrà contribuire, attraverso i dati raccolti, a promuovere soluzioni concrete ai tanti problemi che il settore dell'orientamento registra. Di numeri, risorse, competenze. Il Rapporto non propone, tuttavia, conclusioni definitive ma elaborazioni critiche, riflessioni costruttive tese a definire un quadro aperto, volto a cogliere una realtà complessa e in continuo divenire. Ciò al fine di ricostruire una mappa interpretativa e operativa e di individuare spazi di miglioramento volti a innalzare il livello qualitativo dell'intero sistema, favorire lo sviluppo dei macro-contesti che erogano attività orientative (istruzione, formazione professionale, servizi per il lavoro, università, imprese), e sostenere le scelte e le azioni del decisore pubblico in materia di politiche orientative.

Il secondo motivo è che ogni ricerca sviluppa conoscenza e, per quanto l'adesione e la partecipazione a ogni indagine vadano sempre alimentate i segnali raccolti sul campo ci paiono confortanti e di buon auspicio. In questa logica l'obiettivo è quello di procedere, attraverso progressive analisi e approfondimenti, a una lettura ampia e articolata delle azioni di orientamento che consenta di attri-

buire il reale peso a quell'insieme di attività che hanno assunto una rilevanza fondamentale nell'ambito delle politiche di sviluppo sociale ed economico. L'orientamento rientra, infatti, a pieno titolo tra le azioni in grado di favorire l'occupabilità, il ri-conoscimento e lo sviluppo di nuove competenze attribuendo centralità allo sviluppo e alla valorizzazione delle risorse umane.

Ed è proprio il tema delle competenze, del loro riconoscimento e della loro valorizzazione all'interno dei vari dispositivi di accompagnamento e sostegno alle transizioni ad essere messo al centro della prossima annualità di ricerca. Oltre a questo tema, il secondo anno di attività persegue due obiettivi specifici. Come richiamato anche nel secondo capitolo di questo volume si tratta di proseguire con il censimento delle strutture che erogano azioni di orientamento (più o meno direttamente) nel nostro Paese, e di realizzare una serie di approfondimenti tematici.

La finalità generale è quella di arricchire di dati e chiavi di lettura lo scenario di riferimento nell'ambito del quale si colloca l'intervento di coloro che, a diverso titolo, si occupano di orientamento per scattare una fotografia complessiva dello stato dell'arte sempre più articolata e approfondita.

Questo primo anno di lavoro è stato caratterizzato, oltre che da una mole di lavoro comprensibile, se si considerano i numeri delle strutture potenzialmente deputate a "fare orientamento" che ci siamo prefissi di raggiungere, anche da una molteplicità di difficoltà di ordine gestionale e processuale come sempre quando si avvia una "macchina" organizzativa complessa e impegnativa. Ma due sono le ragioni principali, alla base di tale complessità, che si vogliono brevemente richiamare.

La prima ragione è che stato sperimentato un modello di ricerca estensivo (dato il carattere censuario) che ha richiesto di creare e/o rafforzare molteplici contatti e livelli di interlocuzione anche piuttosto delicati.

La seconda ragione, legata alla prima, è che una tale raccolta di dati su scala nazionale e dagli obiettivi multipli richiede un processo graduale di coinvolgimento e partecipazione delle forze in campo e degli attori presenti che si accompagna a tempi lunghi.

In questa direzione si comprende e giustifica il lavoro triennale di ricognizione longitudinale relativamente a ciò che è l'offerta di orientamento oggi nel nostro paese, in termini di numerosità dei servizi, logiche d'azione, metodologie, strumenti, professionalità, numero degli addetti.

Più precisamente, i successivi Rapporti, a partire da quello già in costruzione per il 2010, avranno l'obiettivo di verificare, a livello quali/quantitativo, cosa e come vengono articolate le pratiche professionali inerenti l'orientamento. Quali le azioni intraprese? Quali gli ancoraggi teorico-culturali? Quali i clienti? Quali i sistemi di valutazione? Chi sono i professionisti? Quali le misure volte all'integrazione tra i diversi sistemi?

Per rispondere a tali quesiti e con la finalità di sviluppare sinergie e collaborazioni inter-territoriali, in vista del secondo Rapporto, è stata già avviata una prima fase della ricerca di campo che si pone gli obiettivi sopra enunciati.

Allo scopo di rendere più rapido e agevole il lavoro delle successive annualità, e in considerazione della vastità dell'indagine e della molteplicità dei soggetti organizzativi coinvolti, nel corso dell'anno appena concluso è stato impostato tutto il piano di comunicazione per la raccolta dati, sono stati messi a punto i relativi strumenti di rilevazione ed è stata avviata la loro somministrazione. In particolare, il questionario di ricerca messo a punto prevede:

- due modalità di compilazione: on-line sul sito del Progetto www.rapporto-orientamento.it e su carta scaricando i questionari o richiedendoli agli indirizzi riportati al loro interno;
- la compilazione da parte di un responsabile o di un referente delle strutture da censire che abbia una conoscenza adeguata delle attività di orientamento svolte all'interno;
- una diversificazione delle domande secondo 5 macro contesti o sistemi di appartenenza (istruzione, formazione professionale, università e alta formazione, centri di orientamento e servizi per il lavoro, aziende).

Il gruppo di ricerca ha, quindi, messo a punto cinque questionari rivolti specificamente:

- 1 alle scuole secondarie di primo e secondo grado,
- 2 al mondo dell'università e dell'alta formazione,
- 3 al mondo della formazione professionale,
- 4 ai centri di orientamento e ai servizi per il lavoro,
- 5 alle aziende.

Ogni questionario è stato articolato in cinque sezioni in cui vengono richiesti dati e riferimenti precisi rispetto alla propria realtà organizzativa e che riguardano:

- l'organizzazione di appartenenza,
- gli spazi e l'organizzazione delle attività di orientamento,
- gli utenti e la relazione con l'utenza,
- il personale che svolge attività di orientamento,
- il soggetto che risponde.

In apertura è stata prevista una parte dedicata ai dati "anagrafici", indispensabile per costruire il database delle strutture censite nella prima annualità e necessaria per il completamento e l'aggiornamento dello stesso negli anni successivi. Nel questionario vengono, inoltre, richieste anche alcune informazioni relative alla persona che lo compila, alla quale si possa fare riferimento in futuro per gli ulteriori approfondimenti previsti dall'indagine. Come già accennato, la compilazione del questionario può avvenire online o in forma cartacea e consente di entrare a far parte dell'Archivio Nazionale dell'Orientamento, una banca dati aggiornabile di anno in anno che sarà pubblicata e consultabile sul sito www.rapporto-orientamento.it.

Per le annualità successive, oltre all'aggiornamento dell'universo sul piano quantitativo sono previsti approfondimenti qualitativi sui nodi e sulle questioni aperte; in

particolare, nel secondo anno il focus sarà centrato sulla tipologia dei servizi offerti e sulle risorse umane impiegate, mentre nel terzo anno verranno affrontati più nel dettaglio l'analisi delle metodologie di lavoro e degli strumenti utilizzati. Si procederà con l'avvio di una fase qualitativa di raccolta e di analisi dei dati, a livello regionale, attraverso la realizzazione di interviste e/o di *focus-group* con testimoni privilegiati, ad integrazione della fase quantitativa e per dare maggiore forza alla relazione statistica dei dati. In particolare, l'adozione di un approccio misto può aiutare ad analizzare alcuni casi e servizi-tipo, soprattutto sul piano dell'eccellenza.

Si ricorda che l'obiettivo principe di questa fase qualitativa è quello di consolidare il dialogo e il confronto tra i vari attori che a livello di singola Regione si occupano di orientamento. In quest'ottica l'indagine dell'Isfol può costituire anche un terreno fertile per far maturare linee condivise di azione e di politica di sviluppo dei sistemi. Per il raggiungimento di questo obiettivo già da questa prima annualità sono stati realizzati alcuni incontri regionali tesi ad avviare un costruttivo e significativo confronto sulla tematica dell'orientamento anche a livello interistituzionale. Superata la fase di avvio di interlocuzione e partecipazione, ancora di più questa seconda annualità insisterà sul piano della comunicazione e del coinvolgimento di singoli o gruppi di *stakeholders* regionali e rappresentanti dei vari sistemi per leggere i dati raccolti ed emergenti ed evidenziare alcuni nodi e questioni di particolare interesse che potranno essere affrontati e sviluppati nell'ambito dell'elaborazione complessiva del secondo Rapporto.

È importante sottolineare che ogni rapporto annuale è concepito in modo da costituire un prodotto fruibile singolarmente per le analisi e gli approfondimenti specifici che propone, ma nel loro insieme i dati raccolti e pubblicati consentiranno di creare percorsi di lettura "circolari" in una logica sistemica di rimandi e riferimenti. Si ricorda nuovamente il contributo di informazioni e riflessioni che già al termine di questo secondo anno potrà aggiungersi con la ricerca sulla domanda di orientamento appena avviata sempre dall'Area Politiche per l'Orientamento dell'Isfol.

In questa prospettiva l'obiettivo congiunto di queste due indagini, sull'offerta e sulla domanda di orientamento, è quello di contribuire a livello teorico-culturale e tecnico-operativo ai processi di innovazione del dominio orientamento anche alla luce del nuovo paradigma suggerito dalla comunità scientifica europea che mette al centro il concetto di *lifedesign*, ovvero di progetto di vita inteso sia come capacità progettuale sia di riprogettazione.

E per chiudere mi pare doveroso e importante richiamare quanto realizzato e diffuso di recente dai nostri vicini francesi, contenuto nel rapporto presentato dalla deputata della Senna Marittima, Françoise Guégot l'8 dicembre 2009 dal titolo "Developpement de l'orientation professionnelle tout au long de la vie. Rapport au Premier Ministre"¹²⁶. Il rapporto propone lo stato dell'arte dell'orientamento in

126. Il rapporto è scaricabile dal sito <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/104000030/index.shtml>

Francia e mette in evidenza le difficoltà attuali legate alla sua organizzazione: debole coordinamento delle strutture, dei finanziamenti e del potere di decisione in materia di orientamento, eterogeneità e scarsa conoscenza delle azioni di informazione, consulenza e accompagnamento, debolezza nel sistema di valutazione dell'orientamento, ecc. Tre priorità sono avanzate in conclusione del rapporto: assicurare una continuità di politiche pubbliche tra le azioni in materia di orientamento, formazione e lavoro; offrire un servizio pubblico di orientamento così come definito dalla Legge del 24 novembre 2009; preparare gli adattamenti necessari e il coordinamento utile tra i differenti interventi nel quadro di questa politica.

Senza poter anticipare alcun commento di confronto a questi dati e senza poter valutare la situazione d'oltralpe con cognizione di causa, mi pare quanto mai pertinente avanzare l'auspicio di poterci ritrovare tra qualche mese a discutere sulla nostra situazione interna in materia di orientamento con dati sicuramente dalle molte «ombre e luci» ma interessanti e incoraggianti.

Come scriveva André Gide nel suo Diario *«non esistono problemi: ci sono soltanto soluzioni. Lo spirito dell'uomo crea il problema dopo. Vede problemi dappertutto»*. Mi auguro che noi, insieme a tutti voi interessati a questo tema, sapremo vedere i problemi e trovare le soluzioni.

appendici

appendice 1

RASSEGNA BIBLIOGRAFICA

- AA.VV., *L'integrazione fra sistemi*, in *Il lavoro che sarà*, Conferenza Nazionale del lavoro. Roma, febbraio 2001, <www.conferenzalavoro.com/monografie/13_REL.A.PDF>.
- AA.VV., *Tutta un'altra scuola. Proposte di buon senso per cambiare i sistemi formativi*, Bologna, Il Mulino, 2005.
- Alberici A., *Orientamento e adulti: un concetto in progress tra transizioni e lifelong learning*, in *Orientare l'orientamento. Politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*. Grimaldi G. - Becherelli K. - Ferrari S. (a cura di), Roma, Isfol, 2007.
- Alberici A. (a cura di), *Adulti e università. Accogliere e orientare nei nuovi Corsi di Laurea. Rapporto di ricerca PRIN 2004*, Roma, Anicia, 2007.
- Alberici A., *L'adulto, le sue transizioni: orientamento e apprendimento lifelong*, in *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, Bresciani P.G. - Franchi M; (a cura di), Milano, FrancoAngeli, 2006.
- Allen T.D. - Eby L.T., *Common bonds: an integrative view of mentoring relationships*, in *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*. Allen T.D. - Eby L.T., (Eds.), Malden, MA: Blackwell Publishing, 2007, pp. 397-419.
- Allen T.D. - Eby L.T. - Poteet M.L. - Lentz E. - Lima, L., *Career benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis*. "Journal of Applied Psychology", 2004, n. 89 (1), pp. 127-136.
- Allison W.- Armstrong P.I.- Rounds J., *Development and initial validation of brief public domain RIASEC marker scales*, "Journal of Vocational Behavior", 2008, n. 73 (2), pp. 287-299.
- Ambrosini M. (a cura di), *Un futuro da formare*, Brescia, La Scuola, 2000.
- Amundson N.E., *The Physics of Living*, Vancouver, Ergon, 2003.
- Amundson N.E., *Challenges for career interventions in changing contexts*, "International Journal for Educational and Vocational Guidance", 2006, n. 6, pp. 3-14.
- Amundson N., *The potential impact of global changes in work for career theory and practice*, "International Journal for Educational and Vocational Guidance", 2005, 5, pp. 91-99.

- Armstrong P.I. - Vogel D.L., *Interpreting the Interest-Efficacy Association From a RIASEC Perspective*, "Journal of Counselling Psychology", 2009, n. 56 (3), pp. 392-407.
- Armstrong P.I. - Deng C.P. - Rounds J., *The fit of Holland's RIASEC model to US occupations*, "Journal of Vocational Behaviour", 2007, n. 71 (1), pp. 1-22.
- Armstrong P.I. - Day S.X. - McVay J.P. - Rounds J., *Holland's RIASEC Model as an Integrative Framework for Individual Differences*, "Journal of Counselling Psychology", 2008, n. 55 (1), pp. 1-18.
- Arnett J.J., *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach*. Upper Saddle River (NJ), Pearson Education, Inc, 2004.
- Arthur M.B. - Rousseau D.M., *The Boundaryless Careers: A New Employment Principal For A New Organizational Era*, Oxford (UK), Oxford University Press, 1996.
- Ashkenas R.N. - Ulrich D. - Jick T. - Kerr S., *The boundary less organization: Breaking the chains of organizational structure*, San Francisco, Jossey-Bass Inc, 1995.
- Aubret J. - Blanchard S., *Pratique du bilan personnalisé*, Paris, Dunod, 2005.
- Austin A.E., *Preparing the next generation of faculty*, "Journal of Higher Education", 2002, n. 73, pp. 94-122.
- Avallone F., *L'orientamento tra informazione e produzione di conoscenza*, in *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*. Grimaldi A. (a cura di), Isfol, Milano, FrancoAngeli, 2002.
- Avallone F., *Questioni di orientamento*, in *Dialoghi sull'orientamento. Dalle esperienze ai modelli*. Grimaldi A. - Del Cimmuto A., (a cura di), Roma, Isfol, 2006 (Temi&strumenti. Studi e ricerche n. 25).
- Barbier J.C., *Attivazione*, "La Rivista delle Politiche Sociali", 2005, n. 1, pp. 257-290.
- Barone P. (a cura di), *La dispersione scolastica in Lombardia. Elementi di analisi e misura del fenomeno*, Consorzio Scholè, Fondazione Alma Mater - IRRE, Lombardia, 2003.
- Batini F. - Giusti S. (a cura di), *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*, Napoli, Liguori, 2009.
- Baubion Broye A.- Hajjar V., *Transitions psychosociales et activités de personnalisation*, in *Événements de vie, transitions et construction de la personne*. Baubion Broye A., Saint-Agne, Eres, 1998, pp. 17-43.
- Bauman Z., *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Bologna, Il Mulino, 2001.
- Bauman Z., *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna, Il Mulino, 2009.
- Becker G.S., *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with special Reference to Education*, New York, Columbia University Press, 1964.
- Becroft P.C. - Santner S. - Lacy M.L. - Kunzman L. - Dorey F., *New graduate nurses perceptions of mentoring: Six-year programme evaluation*, "JAN Journal of Advanced Nursing", 2006, n. 55 (6), pp. 736-747.

- Beltrametti L., *Vouchers. Presupposti, usi e abusi*, Bologna, Il Mulino, 2004.
- Benini R. (in corso di stampa), *Crisi sociale e welfare per il lavoro: quali servizi per il territorio*, "Innovazione Orientamento", Euroguidance Italy, 2009, n. 3.
- Bertrand O., *Trends and Issues in Vocational Education and Training: A Perspective from Europe. Seminario sobre Formación Profesional y Empleo*, México D.F., 28 settembre - 1 ottobre 1998.
- Botticelli R. - Paparella D., *La valutazione dei servizi di orientamento*, Milano, FrancoAngeli, 2002.
- Bourdieu P., *Médiations pascaliennes*, Paris, Editions du Seuil, 1997.
- Bramanti A. - Bianchi P., *Contrastare la dispersione, promuovere il successo formativo. Un'analisi in provincia di Varese*, Milano, FrancoAngeli, 2006.
- Bramanti A. - Odifreddi D. (a cura di), *Istruzione, formazione, lavoro: una filiera da (ri)costruire. L'esperienza lombarda e la sfida della riforma*, Milano, FrancoAngeli, 2003.
- Bramanti A. - Odifreddi D. (a cura di), *Capitale umano e successo formativo. Strumenti, strategie, politiche*, Milano, FrancoAngeli, 2006.
- Bramanti A. - Odifreddi D. (a cura di), *Una strada per il successo formativo*, Milano, Guerini e Associati, 2009.
- Bramanti A. - Salone C. (a cura di), *Lo sviluppo territoriale nell'economia della conoscenza: teorie, attori, strategie*, Milano, FrancoAngeli, 2009.
- Bramanti A. - Odifreddi D. - Poggio C. (a cura di), *Introduzione*, in *Ripartire dall'educazione*, Bramanti A. - Odifreddi D.; (a cura di), Milano, Guerini e Associati, 2009.
- Bramanti A. - Scarpinato M., *Capitale umano e successo formativo*, in *Capitale umano e successo formativo. Strumenti, strategie, politiche*. Bramanti A., Odifreddi D. (a cura di), Milano, FrancoAngeli, 2006, pp. 17-48.
- Bresciani P.G., *Accreditamento e figure professionali: i nodi del dibattito*. Seminario del Progetto RIRO 1, Cesenatico, 16 e 17 settembre 2002.
- Bresciani P.G., *La valutazione degli interventi di orientamento come paradigma della valutazione delle politiche del lavoro. Alcune suggestioni*, in *La valutazione delle politiche del lavoro*, Ceccarelli D. (a cura di), Milano, FrancoAngeli, 2000.
- Bresciani P.G., *Gli standard dei servizi nell'orientamento. Principi di riferimento per un approccio sostenibile*, Convegno, Bologna, 19 e 20 giugno 2003, in "Professionalità", 2003, n. 78 e in *Orientamento al plurale*, Regione Emilia Romagna, Assessorato Scuola, Formazione professionale, Università, Lavoro e Pari Opportunità Formazione, Bologna, 2003.
- Bresciani P.G., *Strategie d'impresa e gestione delle risorse umane. Antinomie emergenti*, "Professionalità", 2006, n. 94.
- Bresciani P.G. - Franchi M., *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, Milano, FrancoAngeli, 2006.
- Bresciani P.G., *Il mestiere di vivere nella società delle transizioni*, in Bresciani P.G. - Franchi M., *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

- Bresciani P.G. - Porzio G., *La funzione di tutorato e il ruolo del tutor. Motivazioni, finalità chiave e fenomenologia*, in *La moltiplicazione del tutor. Fra funzione diffusa e nuovi ruoli professionali*. AAVV, Isfol, 2005 (I libri del Fondo sociale europeo).
- Brugnotti A.- Vittadini G. (a cura di), *La sussidiarietà in Lombardia. I soggetti, le esperienze, le policy*, Milano, Guerini e Associati, 2008.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione, Nuovi orizzonti per la scuola* Milano, Feltrinelli, 1997, (ed. or. *The Culture of Education*, Cambridge Mass, London, Harvard University Press, 1996) Bruxelles.
- Bruscaglioni M., *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*, Milano, FrancoAngeli, 2007.
- Campbell T. - Campbell D., *Outcome of mentoring at-risk college students: Gender and ethnic matching effects*, "Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning", 2007, n. 15 (2), pp. 135-148.
- Capone A. - Ferretti F. *L'orientamento nel nuovo sistema scolastico*, Milano, FrancoAngeli, 1999.
- Castelli C. - Venini L. (a cura di), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale. Teorie, modelli e strumenti*, Milano, FrancoAngeli, 2002.
- Cedefop, *Professionalising career guidance. Practitioner competences and qualification routes in Europe*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, (2009b), Cedefop panorama series, 164.
- Cepollaro G., *Le competenze non sono cose*, Milano, Guerini e Associati, 2008.
- Chao G.T. - Walz P.M. - Gardner P.D., *Formal and informal mentorship. A comparison on mentoring functions and contrast with non mentored counterparts*, "Personnel Psychology", 1992, n. 45, pp. 619-636.
- Chiarlone S., *Accumulazione di capitale umano e crescita: il ruolo di alcune variabili sociali*, CESPRI, WP, 1997, n. 92.
- Clegg N. - Grayson R., *Learning from Europe: Lessons in Education*. London, Centre for European Reform, maggio, 2002.
- Colasanto M., *Il nuovo welfare tra lavoro e formazione*, "Tutela", 2006, n. 1, pp. 79-93.
- Colasanto M. - Lodigiani R., (a cura), *Welfare possibili. Tra workfare e learnfare*, Milano, Vita e Pensiero, 2008.
- Colley H., *Writing rewritings of the myth of Mentor: A critical perspective on career guidance mentoring*, "British Journal of Guidance and Counselling", 2001, n. 29 (2), pp. 177-197.
- Collin, A., *Multidisciplinary, interdisciplinary, and transdisciplinary collaboration: Implications for vocational psychology*, "International Journal for Educational and Vocational Guidance", 2009, Vol. 9 (2), pp. 101-110.
- Commissione delle Comunità Europee, *Insegnare ed apprendere. Verso la società conoscitiva*, Libro Bianco, Lussemburgo, 1995.
- Crisp, *Verso l'economia dell'istruzione*, Crema F.E. - Vittadini G. (a cura di), Roma, Armando editore, 2006.

- Crouch C. - Finegold D. - Sako M., *Are skills the answer? The political economy of skill creation in advanced industrial countries*, Oxford, Oxford University Press, 1999.
- Dawis R.V. - Lofquist L.H., *A psychological theory of work adjustment. An individual-differences model and its applications*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1984.
- De Bono E., *Impara @ pensare. Il software per la mente*, Torino, Sperling & Kupfer Editori, 1997.
- De Marchi F., *Evoluzione dell'orientamento scolastico. L'alunno soggetto responsabile della scelta e dell'apprendimento*, "Quaderni di orientamento", 2005, n. 26, pp. 36-41.
- De Michelis G., *A che gioco giochiamo? Linguaggio organizzazione informatica*, Milano, Guerini e Associati, 1995.
- Del Lungo S., *Orientamento e disorientamento tra insegnanti e allievi*, in *Orientare l'orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto*. Grimaldi A. (a cura di), Milano, FrancoAngeli, (2003 b).
- Demetrio D; *Filosofia dell'educazione ed età adulta. Simbologie miti e immagini di sé*, Torino, Utet, 2003.
- Diener E. - Oishi S. - Lucas R.E., *Personality, culture, and subjective well-being: A nomothetic and idiographic approach*, "Journal of Personality and Social Psychology", 2003, n. 68, pp. 926-935.
- Di Fabio A. - Majer V., *Il Bilancio delle competenze. Prospettive di approfondimento*, Milano, FrancoAngeli, 2004.
- Di Nuovo S., *Orientamento e formazione. Progetti ed esperienze nella scuola e nell'università*. ITER Institute for Training Education and Research, Firenze, Giunti/OS, 2003.
- Duarte M.E., *The psychology of life construction*, "Journal of Vocational Behavior", 2009, n. 10.
- Dubar C., *La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence*, "Sociologie du Travail", 1996, n. 2, pp. 179-193.
- Dumont L., *Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*, Paris, Le Seuil, 1985.
- Dumora B., *La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège: continuité et ruptures*, "L'Orientation Scolaire et Professionnelle", 1990, n. 19, pp. 111-127.
- Durkheim E. - Mauss M., *Essai sur quelques formes primitives de classification*, "L'Année Sociologique", 1901-1902, n. 6, pp. 1-72.
- Eby L.T. - Allen T.D. - Evans S.C. - Ng T. - Du Bois D.L., *Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals*, "Journal of Vocational Behaviour", 2008, n. 72, pp. 254-267.
- Eby L.T. - Rhodes J.E. - Allen T.D., *Definition and evolution of mentoring*, in Allen T.D. - Eby L.T., *The Blackwell Handbook of Mentoring: A multiple perspectives approach*, Malden (MA), Blackwell Publishing, 2007, pp. 7-20.

- Elias N., *La société des individus*, Paris, Arthème Fayard, 1991.
- Euroguidance Italy, *Ricerca sui Sistemi Regionali di Orientamento nelle Regioni Obiettivo Convergenza 2008*. <<http://www.euroguidance.it/prodotti/sistemi-regionaliconvergenza.pdf>>
- Fassinger R.E., *Theoretical issues in the study of women's career development: building bridges in a brave new world*, in Walsh W.B. - Savickas M.L., *Handbook of Vocational Psychology* (Illa), New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2005, pp. 85-124.
- Fraccaroli F., *Progettare la carriera*, Milano, Raffaello Cortina, 2005.
- Franchi M., *Dentro l'in-decisione*, in *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*. Bresciani P.G., Franchi M., (a cura di) Milano, FrancoAngeli, 2006.
- Garvey B. - Alred G., *An introduction to the symposium on mentoring: Issues and prospects*, "British Journal of Guidance and Counselling", 2003, n. 31, pp. 1-9.
- Gazier B., *Tout "Sublimes".Vers un nouveau plein-emploi*, Paris, Flammarion, 2003.
- Gelmini M. - Sacconi M., *Italia 2020. Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro*. Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali e Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma, 2009.
- Gentili C., *Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica. Scuola, impresa, professionalità*, Roma, Armando Editore, 2007.
- Ghislieri C. - Gatti P. - Quagliano G.P., *Factors affecting willingness to mentor*, "International Journal for Educational and Vocational Guidance", 2009, n. 9, pp. 205-219.
- Giarini O. - Stahel W.R., *I limiti della certezza. Affrontare i rischi nella nuova economia di servizio*, Milano, Etas Libri, 1993.
- Giddens A., *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*, Cambridge (UK), Polity Press, 1991.
- Gori E. - Vittadini G. (a cura di), *Qualità e valutazione nei servizi di pubblica utilità*, Milano, ETAS, 1999.
- Gottfredson G.D., *Career development in organizations*, in *Handbook of Vocational Psychology*, Walsh W.B. - Savickas M.L. (Illa), 2005, pp. 297-318, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grimaldi A. (a cura di), *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, Milano, Isfol, FrancoAngeli, 2002a.
- Grimaldi, A. (2002b). *Modelli e strumenti a confronto: una rassegna sull'orientamento*. FrancoAngeli, Milano.
- Grimaldi A. - Rossi A. - Ghislieri C., *Orientarsi in Europa. Percorsi e strumenti in quattro Paesi europei*, "Magellano", 2003, Fasc. 14, pp. 56-59.
- Grimaldi A., *La proposta Isfol sui profili professionali per l'orientamento*, in *Profili professionali per l'orientamento: la proposta Isfol*. Grimaldi A. (a cura di), Milano, FrancoAngeli, 2003.

- Grimaldi A. (a cura di), *Orientare l'orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, Milano, FrancoAngeli, 2003a.
- Grimaldi A. (a cura di), *Profili professionali per l'orientamento: la proposta ISFOL*, Milano, FrancoAngeli, 2003b.
- Grimaldi A., *Editoriale*, "Osservatorio Isfol", Anno XXV., 2005, Vol. 4.
- Grimaldi A. (a cura di), *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro*, Roma, Isfol, 2007 (Temi&Strumenti. Studi e ricerche, 41).
- Grimaldi A., *Bilancio e competenze. Verso un modello per i servizi territoriali: spunti di riflessione*, in *Orientare l'orientamento: politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*. Grimaldi A. - Becherelli K. - Ferrari S. (a cura di), Roma, Isfol, 2007 (Temi&Strumenti. Studi e ricerche, 23).
- Grimaldi A., *Il documento Isfol sul bilancio di competenze. Da "Bi.dicomp." al documento: una premessa esplicativa dell'esperienza Isfol*, "Professionalità", 2010, n. 108.
- Grimaldi A. - Avallone F. (a cura di), *Percorsi di orientamento. Un'indagine nazionale sulle buone prassi*. Roma, Isfol, 2005 (Temi&Strumenti. Studi e ricerche).
- Grimaldi A. - Avallone F. (a cura di), *Pensare il futuro. Una pratica di orientamento in gruppo*, Roma, Isfol, 2005 (Temi&Strumenti. Studi e ricerche), + CD Rom.
- Grimaldi A. - Baruffi A. - Porcelli R. (a cura di), *A scuola mi oriento. La sperimentazione di un percorso di orientamento a cura degli insegnanti*, Isfol, 2006 (Temi&Strumenti, Percorsi, 2), + CD Rom.
- Grimaldi A. - Del Cimmuto A., (a cura di), *Funzioni, competenze, profili e percorsi formativi nell'orientamento: un quaderno ad uso degli operatori*. Roma, Isfol, 2006 (Temi&Strumenti. Percorsi 3).
- Grimaldi A. - Del Cimmuto A., (a cura di), *Dialoghi sull'orientamento. Dall'esperienza ai modelli*, Roma, Isfol, 2007, (Temi&Strumenti. Studi e ricerche, 25).
- Grimaldi A. - Ghislieri C. (a cura di), *"Io di fronte alle situazioni"*. *Uno strumento Isfol per l'orientamento*, Milano, FrancoAngeli, 2003.
- Grimaldi A. - Girardi F. (a cura di), *SPO Campania i primi due anni di attività*, Napoli, Tullio Pironti Editore, 2009.
- Grimaldi A. - Pombeni M.L. (a cura di), *Dall'analisi della domanda alla valutazione della consulenza di orientamento. Val.Ori.: uno strumento Isfol*, Roma, Isfol, 2007 (Temi&Strumenti. Studi e ricerche, 24), + CD Rom.
- Grimaldi A. - Rossi A. (a cura di), *Passo alla Pratica. Una pratica Isfol di consulenza orientativa*, Roma, Isfol, 2005.
- Grimaldi A. - Ghislieri C. - Montalbano G. (a cura di), *Le dimensioni del coping e dell'attribuzione causale nell'orientamento: due strumenti Isfol*, Roma, Isfol, 2006 (Temi&Strumenti. Studi e ricerche, 27).
- Grimaldi A. - Porcelli R. - Rossi A., (a cura di), *La consulenza orientativa per la conciliazione lavoro-vita. Il percorso in.la.v.* Roma, Isfol, 2007 (Temi&Strumenti. Studi e ricerche, 39), + CD Rom.

- Grimaldi A. - Porcelli R. - Rossi A., *La consulenza orientativa per l'equilibrio tra ambiti di vita*, in *Orientamenti. Teoria e pratica per la formazione permanente*. Loidice I. (a cura di), Napoli, Progedit - Progetti editoriali srl., 2009.
- Guichard J., *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris, PUF, 1993.
- Guichard J., *Se faire soi*, "L'Orientation Scolaire et Professionnelle", 2004, n. 33, pp. 499-534.
- Guichard J., *Life-long self-construction*, "International Journal for Educational and Vocational Guidance", 2005, n. 5, pp. 111-124.
- Guichard J., *Self-constructing*, "Journal of Vocational Behavior", 2009, n. 75, pp. 251-258.
- Guichard J.- Dumora B., *A constructivist approach to ethically-grounded vocational development interventions for young people*, in J. Athansou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance*, Dordrecht: Springer Science, 2008, pp. 187-208.
- Guichard J. - Huteau M., *Psicologia dell'orientamento professionale. Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni*, Milano, Raffaello Cortina, 2003, (ed. or. *Psychologie de l'orientation* Dunod, Paris, 2001).
- Hall D.T., *Careers in organizations*, Glenview, IL Scott Foresman, 1976.
- Harway M., *Mentoring and feminist mentoring*, "Encyclopaedia of women and gender". Worrell J., San Diego (CA), Academic Press, 2001, Vol. 2, pp. 743-748.
- Hofstede G., *Cultures and organizations, software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival*, London, HarperCollinsBusiness, 1991.
- Hoskins B. - Fredriksson U., *Learning to Learn: What is it and Can it be Measured?*, "JRC-Scientific and Technical Reports", Ispra, European Commission, 2008.
- Isfol (a cura di), *Servizi per l'impiego. Rapporto di monitoraggio 2002*, Milano, FrancoAngeli, 2003.
- Jedlowski B., *Il sapere dell'esperienza*, Milano, Il saggiatore, 1994.
- Johnson W.B., *Student-faculty mentorship outcomes*, in T.D. Allen & L.T. Eby (Eds.), "The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach" Malden, MA: Blackwell Publishing, 2007, pp. 189-210.
- Kamata S. Toyota, *L'usine du désespoir*, Paris, Demopolis, 2008.
- Kram K.E., *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*, Glenview (IL), Scott Foresman, 1985.
- Kram K.E. - Hall D.T., *Mentoring as an antidote to stress during corporate trauma*, "Human Resource Management", 1989, n. 28, pp. 496-510.
- Krumboltz J.D. - Chan A., *Professional issues in vocational psychology*, in W.B Walsh, M.L. Savickas, *Handbook vocational psychology. Third Edition*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- Laville J.-L., *L'economia solidale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1998.

- Law B., *Community interaction: A "mid-range" focus for theories of career development in young adults*, "British Journal of Guidance and Counselling", 1981, n. 9, pp. 142-158.
- Le Grand J., *The Other Invisible Hand. Delivering Public Services through Choice and Competition*, Cambridge (Mass.), Princeton University Press, 2007.
- Leoni R. (a cura di), *Competenze acquisite, competenze richieste e competenze espresse. Analisi e valutazioni economiche*, Milano, FrancoAngeli, 2006.
- Levin H.A., *Comprehensive Framework for Evaluating Vouchers*, Teachers College occasional Paper, Columbia University, 2001, n. 5.
- Lhottelier A., *L'acte de tenir conseil*, "L'orientation scolaire et professionnelle", 2000, n. 29, 27-50.
- Lhottelier A., *Tenir conseil*, Paris, Seli Arslan, 2001.
- Liang B. - Spencer R. - Brogan D. - Corral M., *Mentoring relationships from early adolescence through emerging adulthood: a qualitative analysis*, "Journal of Vocational Behaviour", 2008, n. 72, pp. 168-182.
- Lodigiani R., *Capitale umano, occupabilità, inclusione sociale: l'evoluzione della riflessione sociologica sul rapporto tra istruzione e lavoro*, Milano, Vita e pensiero, 2001.
- Loewenstein G., *Is More Choice Always Better?* National Academy of Social Security, "Social Security Brief", 1999, n. 7.
- Loiodice I. (a cura di), *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Milano, FrancoAngeli, 2008.
- Lucifora C. (a cura di), *Mercato, occupazione e salari: la ricerca sul lavoro in Italia*, Vol. I e II, Milano, Mondadori Università, 2003.
- Magagnoli C., *La rete territoriale per l'orientamento: principi generali e strategie di sviluppo*. Seminario del Progetto RIRO 1, Cesenatico 16-17 settembre 2002.
- Marincioni V., *Prospettive della formazione professionale in Italia*, Enaip Quaderni Formazione & Lavoro, 2008, pp. 47-55.
- Marostica F., *Glossario di base: ipotesi per una convergenza culturale sull'orientamento*, in *Buone pratiche e proposte per la costruzione di reti per l'orientamento*, Magagnoli C. - Morgagni E. (a cura di), Progetto Riro 2, Mappatura e valutazione dei servizi territoriali d'orientamento, assistenza alla rete regionale dell'orientamento, Regione Emilia-Romagna, Fondo Sociale Europeo, Bologna, Irre E-R, 2004.
- Marostica F., *Orientamento: Risorse normative (e non solo)*, "Rivista dell'Istruzione", 2009, n. 4, pp. 78-86.
- Martini M., *Lavoro come forza e lavoro come intrapresa. Note e riflessioni*, Quadrimestrale "UmES", 1987, Anno I, n. 0, pp. 3-11.
- Martini M., *Libertà economica*, Università degli Studi di Milano, Mimeo, 2002.
- McIlveen P. - Patton, W., *A critical reflection on career development*, "International Journal for Educational and Vocational Guidance", 2006, n. 6, pp. 15-27.
- Messori A., *L'orientamento tra scuola, università e lavoro: spunti di riflessione*, in *Orientare l'orientamento. Politiche, azioni e strumenti per un sistema di qua-*

- lità. Grimaldi A. - Becherelli K. - Ferrari S. (a cura di), Roma, Isfol, 2007 (Temi&Strumenti. Studi e ricerche, 23).
- Mitchell K.E. - Levin A.S. - Krumboltz J.D., *Planned happenstance: constructing unexpected career opportunities*, "Journal of Counselling and Development", 1999, n. 77, pp. 115-124.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Lo sviluppo del capitale umano per la coesione sociale e la competitività*, Milano, 27-28 ottobre, 2003.
- Normann R., *La gestione strategica dei servizi*, Milano, Etas, 1992.
- Ocse, *Education at a glance*, Education and Social Affairs Directorate, Parigi, 2003.
- OECD, *Education at a Glance*, OECD Indicators, OECD Publishing, 2003.
- Ostroff C. - Kozlowski S.W., *The role of mentoring in the information gathering processes of newcomers during early organizational socialization*, "Journal of Vocational Behaviour", 1993, n. 42 (2), pp. 170-183.
- Paci M., *Le ragioni per un nuovo assetto del welfare in Europa*, "La rivista delle politiche sociali", 2004, n. 1.
- Paci M., *Nuovi lavori, nuovo welfare*, Bologna, Il Mulino, 2005.
- Parker D., *The self in moral space. Life narrative and the good*, Ithaca (NY), Cornell University Press, 2007.
- Parker M.A. - Ndoye A. - Imig, S.R., *Keeping our teachers! Investigating mentoring practices to support and retain novice educators*, "Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning", 2009, n. 17(4), pp. 329-341.
- Parsons F., *Choosing a vocation*, Boston, Houghton Mifflin, 1909.
- Pavoncello D., *Presupposti per la costruzione di un sistema nazionale di orientamento. Riflessioni per garantire il diritto di orientamento ai giovani nell'ambito del sistema di istruzione e formazione professionale nell'ottica dell'apprendimento permanente*, "Rassegna CNOS", 2008, n. 2, pp. 47-60.
- Plant P. - Turner B., *Getting closer: workplace guidance for lifelong learning*, "International Journal of Lifelong Education", 2005, n. 24 (2), 123-135.
- Pellerey M., *Apprendimento e trasferimento di competenze professionali, in Orientare l'orientamento: politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*. Grimaldi A. - Becherelli K. - Ferrari S. (a cura di), Roma, Isfol, 2007 (Temi&Strumenti. Studi e ricerche, 23).
- Polàcek K., *Orientamento*, in *Dizionario di Scienze dell'Educazione*. Torino-Leumann-Roma, Editrici LDC-LAS-SEI, 1997.
- Pombeni M.L., *Orientamento scolastico e professionale*, Bologna, Il Mulino, 1990.
- Pombeni M.L., *Il colloquio di orientamento*, Roma, Carrocci editore, 1996.
- Pombeni M.L. (a cura di), *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*, Roma, Carocci, 2008.
- Pombeni M.L., *Verso un sistema di orientamento: criticità e punti chiave*, Relazione introduttiva al Seminario del Progetto RIRÒ 1, Cesenatico 16-17 settembre 2002.

- Pombeni M.L., *Contesti e azioni di orientamento*, in *Profili professionali per l'orientamento: la proposta Isfol*. Grimaldi A. (a cura di), Milano, FrancoAngeli, 2003.
- Pombeni M.L., *Metodologie per lo sviluppo delle competenze orientative. Il contributo della scuola nel processo di orientamento*. Intervento al convegno "Tavolo per l'orientamento", Assessorato all'Istruzione della Provincia Autonoma di Trento e Comprensorio Giudicarie, Tione (Trento), 20 ottobre 2007.
- Pombeni M.L., *Professionalità e professionalizzazione degli operatori: lo scenario e le prospettive di sviluppo*, in *Funzioni, competenze, profili e percorsi formativi nell'orientamento*. Grimaldi A., Del Cimmuto A. (a cura di), Roma, Isfol, 2006.
- Pombeni M.L., *La costruzione di una cultura comune dell'orientamento*, in *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*, Pombeni M.L., (a cura di), Roma, Carocci, 2008.
- Pombeni M.L. - Chiesa R., *Il gruppo nel processo di orientamento*, Roma, Carocci, 2009.
- Psacharopoulos G. - Patrinos H.A., "Returns to investment in education: a further update", *Education Economics*, Taylor and Francis Journals, August, 2004 vol. 12(2), pp. 111-134.
- Quaglino G.P., *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Milano, Raffaello Cortina, 2005.
- Quaglino G.P. - Rossi A. - Ghislieri, C., *Gestire la carriera: esperienze a confronto*, "Risorsa Uomo", 2005, n. 1-2, pp. 47-62.
- Regione Lombardia, *Rendere possibile lo sviluppo del capitale umano. Bilancio Sociale*, Milano, Assessorato alla Formazione, Istruzione e Lavoro, Regione Lombardia, 2005.
- Rey B., *Ripensare le competenze trasversali*, Milano, FrancoAngeli 2003.
- Rhodes J.E., *Stand by me: the risks and rewards of mentoring today's youth*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 2002.
- Rhodes J.E. - Grossman J.B. - Resch N.L., *Agents of change: pathways through with mentoring relationships influence adolescents'academic adjustments*, "Child Development", 2000, n. 71(6), pp. 1662-1671.
- Richardson M.S. - Constantine K. - Washburn M., *New directions for theory development in vocational psychology*, in Savickas M. - Walsh W.B., (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005, 3rd ed., pp. 51-83.
- Ricoeur P., *La componente narrativa della psicoanalisi*, Tr. it., in Metaxù, 5 maggio 1988.
- Riverin-Simard D., *Le concept de chaos vocationnel: un pas théorique à l'aube du 21ème siècle?*, "L'Orientation Scolaire et Professionnelle", 1996, n. 25, pp. 467-487.
- Rosati P. - Gattini G., *Orientarsi per orientare. La scuola dell'autonomia e il territorio: percorsi integrati*, IRRE Sardegna, 2002.

- Ruffini C. - Sarchielli G., *Il bilancio di competenze: nuovi sviluppi*, Milano, FrancoAngeli, 2001.
- Rullani E. - Romano L., *Il postfordismo. Idee per il capitalismo prossimo venturo*, Milano, Etas Libri, 1998.
- Sarchielli G., *Orientatore: una professione emergente. Rappresentazioni, esigenze del compito e sistemi di competenze*, "Professionalità", 2001, n. 6, pp. 13-26.
- Sarchielli G., *Il ruolo delle reti sociali nell'organizzazione dei servizi di orientamento*, in *Accreditamento delle sedi orientative - Manuale operativo*, Roma, Isfol, 2002, Vol. 1.
- Sarchielli G., *Ricostruire l'esperienza per riconoscerne un valore: opportunità e cautele*, in *Il capitale esperienza. Ricostruirlo, valorizzarlo*, Di Francesco G. (a cura di), Roma, Isfol (I Libri del Fondo Sociale Europeo), 2009.
- Sarchielli G., *Transizioni psicosociali e strategie soggettive per dare un senso ai cambiamenti nel corso della vita*, in *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, Bresciani P.G. - Franchi M., Milano, FrancoAngeli, 2006.
- Savickas M.L., *New directions in career assessment*, in *Career development theory & practice*, D. H. Montross & C. J. Shinkman (Eds.), 1992, pp. 336-355.
- Savickas M.L., *Foreword: The maturation of mentoring research*, in *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspectives approach*, Allen T.D. - Eby L.T., Malden (MA), Blackwell Publishing, 2007, pp. 17-19.
- Savickas M.L., - Baker D.B., *The history of vocational psychology: Antecedents, origin and early development*, in *Handbook of Vocational Psychology* (Illed), Walsh W. B. - Savickas M.L., New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2005, pp. 15-50.
- Savickas M.L. - Walsh W.B., *Handbook of career counselling theory and practice*, Palo Alto (CA), Davies-Black, Eds. 1996.
- Savickas M.L. - Nota L. - Rossier J. - Dauwalder J.P. - Duarte M.E. - Guichard J. - Soresi S. - Van Esbroeck R. - Van Vianen A.E.M., *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*, "Journal of Vocational Behaviour", 2009, 69.
- Scarpellini C. - Strologo E. (a cura di), *L'orientamento. Aspetti teorici e metodi operativi*, Brescia, La Scuola, 1976.
- Schlanger J., *La vocation*, Paris, Editions du Seuil, 1997.
- Schleicher A., *The Economics of Knowledge. Why Education is Key for Europe's Success*, The Lisbon Council, Brussels, Policy Brief, 2006.
- Schlossberg N.K., *Counselling adults in transitions. Linking practice with theory*, New York, Springer, 1984.
- Schön D.A., *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco, Jossey-Bass, 1987.
- Schultz T., *Capital Formation by Education*, "Journal of Political Economy", 1960, Vol. 68 (6), p. 571.

- Selvatici A., *Percorsi progettuali: differenziare le azioni di bilancio in funzione delle caratteristiche dei destinatari* in Lemoine C., *Risorse per il bilancio di competenze. Percorsi metodologici e operativi*, Milano, FrancoAngeli, 2002.
- Sen A., *La diseguaglianza*, Bologna, Il Mulino, 1994.
- Serreri P., *Riflessività, empowerment e proattività nei Bilanci di competenza a lavoratori-studenti iscritti all'Università* in *Adulti e Università*, Alberici A. (a cura di), Milano, FrancoAngeli, 2007.
- Serreri P., *Riforma della dirigenza pubblica e competenze. Il bilancio di competenze per dirigenti e funzionari di Province e Regioni*, in *Orientare l'orientamento. Politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*, Grimaldi A. - Becherelli K. - Ferrari S. (a cura di), Roma, Isfol (Temi&Strumenti Studi e ricerche, 23), 2007.
- Shimizu K., *Le toyotisme*, Paris, La Découverte, 1999.
- Smith T.M. - Ingersoll R.M., *What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover*, "American Educational Research Journal", 2004, 41(3), pp. 681-714.
- Solimeno A. - Porcelli R. - Bosca M.A., *L'orientamento tra variabili individuali e di contesto*, in *SPO Campania i primi due anni di attività*, Grimaldi A. - Girardi F. (a cura di), Napoli, Tullio Pironti Editore, 2009.
- Soresi S. (a cura di), *Orientamenti per l'orientamento*, Firenze, Giunti-Organizzazioni Speciali, 2000.
- Spencer R., *Naturally occurring mentoring relationships involving youth*, in *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspectives approach*, Allen T.D. - Eby L.T., Malden (MA), Blackwell Publishing, 2007, pp. 99-117.
- Strong E.K., *Vocational Interest Blank*, Stanford (Ca), Stanford University Press, 1927.
- Super D.E., *A life-span, life-space approach to career development*, "Journal of Vocational Behavior", 1980, n. 13, pp. 282-298.
- Tanucci G., *Orientamento, sviluppo di carriera e processi di apprendimento*, in *Dialoghi sull'orientamento. Dalle esperienze ai modelli*, Grimaldi A. - Del Cimmuto A. (a cura di), Roma, Isfol (Temi&Strumenti Studi e ricerche 25), 2006.
- Taylor C., *Sources of the self: the making of the modern identity*, Cambridge (Mass), Harvard University Press, 1989.
- Tommasini M., *Apprendimento e cittadinanza nelle organizzazioni. Risultati di alcune esperienze europee*, "Professionalità", 2004, n. 81, p. 45.
- Tommasini M., *Sviluppo consapevole delle competenze e riflessività nella learning economy: spunti per i servizi di orientamento*, in *Orientare l'orientamento: politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*, Grimaldi A. - Becherelli K. - Ferrari S. (a cura di), Roma, Isfol (Temi&Strumenti Studi e ricerche 23), 2007.
- Touraine A., *La qualification du travail: histoire d'une notion*, "Journal de psychologie normale et pathologique", 1955, n. 13, pp. 27-76.
- Underhill C.M., *The effectiveness of mentoring programs in corporate settings: a meta-analytical review of the literature*, "Journal of Vocational Behaviour", 2006, n. 68, pp. 292-307.

- Valach L. - Young, R.A., *Interdisciplinarity in vocational guidance: An action theory perspective*, "International Journal for Educational and Vocational Guidance", 2009, Vol. 9(2), pp. 85-99.
- Vanden Bos G.R., *APA Dictionary of Psychology*, Washington DC, American Psychological Association Ed., 2006.
- Vattovani P. - Pombeni M.L. (a cura di), *Centri dedicati per un sistema integrato di orientamento: differenze per qualificare*, Milano, FrancoAngeli, 2005.
- Vittadini G. (a cura di), *Liberi di scegliere. Dal welfare state alla welfare society*, Milano, Etas Libri, 2002.
- Vittadini G. (cura di), *Capitale Umano. La ricchezza dell'Europa*, Milano, Guerini e Associati, 2004.
- Walsh W.B., *The changing nature of the science of vocational psychology*, "Journal of Vocational Behaviour", 2001, n. 59, pp. 262-274.
- Walsh W.B. - Eggerth D.E., *Vocational psychology and personality: the relationship of the five-factor model to job performance and job satisfaction*, in *Handbook of Vocational Psychology* (Illed), Walsh W.B. - Savickas M.L. (Eds), New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2005, pp. 267-295.
- Watts A.G. - Sultana R.G., *Politica di orientamento professionale in 36 Paesi: differenze e temi comuni*, Cedefop, Salonicco, 2004.
- Watzlawick P. - Beavin J.- Jackson D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971.
- Watzlawick P. - Weakland J.H. - Fisch R., *Change. Sulla formazione e soluzione dei problemi*, Roma, Astrolabio, 1974.
- Whiston S.C. - Oliver L.W., *Career counselling process and outcome*, in *Handbook of Vocational Psychology*, (Illed), Walsh W.B. - Savickas M.L. (Eds), New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2005, pp. 155-194.
- Wieviorka M., *Neuf leçons de sociologie*, Paris, Robert Laffont, 2008.
- Wolfe D.M. - Kolb D.A., *Career Development, personal growth, and experimental learning*, in *Issues in career and human resource development*, J. W. Springer (Ed.), Madison (WI), American Society for Training and Development, 1980, pp. 01-56.
- Young R.A. - Valach L. - Domene J.F., *The action-project method in counselling psychology*, "Journal of Counselling Psychology", 2005, n. 52 (2), pp. 215-223.
- Young R.A. - Marshall S.K. - Domene J.F. - Graham M. - Logna C. - Templeton L. - Zaidman Zait A. - Valach L., *Meaningful actions and motivated projects in the transition to adulthood: two case illustrations*, "International Journal for Educational and Vocational Guidance", 2007, n. 1, pp. 149-158.
- Zucchetti E., *Le politiche attive del lavoro e i nuovi servizi per l'impiego: qualità e non solo flessibilità*, "Sociologia del lavoro", 2001, n. 84.

Per Approfondire

Agenzia Liguria Lavoro, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali Ufficio Orientamento e Formazione Professionale, Coordinamento delle Regioni per

- il Lavoro e la Formazione Professionale, *Dalle esperienze al sistema. Atti del 1° Forum nazionale dell'orientamento di Genova*, 14-18 novembre 2001.
- Agenzia Liguria Lavoro, *Report conclusivo del piano di orientamento*, Regione Liguria, 2003.
- Ajello A.M.- Ambrosini M.- Depolo M. (a cura di), *Valutare per migliorare. Una nuova prassi valutativa nella formazione*, Bologna, Il Mulino, 2009.
- Alberici A. - Orefice P. (a cura di), *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta. Profili e formazione universitaria*, Milano, Franco Angeli, 2006.
- Alberici A. - Serreri P., *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze*, Roma, Monolite, 2003.
- Bartlett W. - Rees T. - Watts A.G., *Adult guidance services and the learning society: emerging policies in the European Union*, Bristol (U.K.), Polity Press, 2002.
- Bresciani P.G. (a cura di), *Servizi per l'impiego: modelli organizzativi*, 2002, Quaderni Spinn, n. 1.
- Bresciani P.G., *Un modello regionale di servizi per l'impiego?*, "Professionalità", 2004, n. 80, pp. I-VIII.
- Castelli C. (a cura di), *Orientamento in età evolutiva*, Milano, FrancoAngeli, 2002.
- Cedefop, *Il futuro è competenza: istruzione e formazione*, Lussemburgo, Ufficio delle Comunità europee, 2002.
- Cedefop, *Migliorare le politiche e i sistemi di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Uso di strumenti di riferimento europei comuni*, Lussemburgo, 2006.
- Cedefop, *Career development at work. A review of career guidance to support people in employment*, Luxembourg, 2008, n. 151, pp. 1-142.
- Cedefop, *European guidelines for validating non formal and informal learning*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2009.
- Colasanto M., *La nuova sfida: la formazione continua*, in *Navigare tra formazione e lavoro*, Besozzi E. (a cura di), Roma, Carocci, 1998, pp.35-53.
- Comunicazione della Commissione Europea, *Modernizzare i servizi pubblici per l'impiego per sostenere la Strategia Europea per l'Occupazione*, Bruxelles, 1998.
- Commissione delle Comunità Europee, *Il Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 2000.
- Commissione delle Comunità Europee, *Key Data on Education in Europe 2002*, Luxembourg, 2002, www.eurydice.org.
- Commissione delle Comunità Europee, *Investire efficientemente nell'istruzione e nella formazione: un imperativo per l'Europa*, Bruxelles, 2003.
- Commissione delle Comunità Europee, *Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo. Efficienza ed equità nei sistemi europei di istruzione e formazione*, Bruxelles, 2006.
- Commission of the European Communities, *Progress towards the Lisbon objectives*, in *Education and Training. Indicators and Benchmarks, Document*, Bruxelles, 2007.

- Commissione delle Comunità Europee, *Istruzione e cultura, quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*, Bruxelles, 2008.
- Commissione delle Comunità Europee, *Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni. Una strategia dell'Unione europea per investire nei giovani e conferire loro maggiori responsabilità. Un metodo aperto di coordinamento rinnovato per affrontare le sfide e le prospettive della gioventù*, Bruxelles, 2009.
- Consiglio dell'Unione Europea, *Consiglio Europeo di Bruxelles del 16 e 17 ottobre 2003. Conclusioni della presidenza*, Bruxelles, 2003.
- Consiglio dell'Unione Europea, *Istruzione & Formazione 2010. L'urgenza delle riforme per la riuscita della Strategia di Lisbona. Relazione intermedia comune del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro dettagliato concernente il seguito dato agli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa*, 2004.
- Cortelazzi S. (a cura di), *L'arte e la parte. La formazione professionale e i nuovi scenari formativi*, Milano, FrancoAngeli, 2004.
- Council of the European Union, *Draft Resolution on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout Life in Europe*, 2004, <http://www.consilium.europa.eu>.
- Crema F.E. - Vittadini G. (a cura di), *Verso l'economia dell'istruzione*, Roma, Armando Editore, 2006.
- Di Fabio A., *Bilancio di competenze e orientamento formativo. Il contributo psicologico*, Firenze, Giunti O.S. ITER, 2002.
- Di Francesco G. (a cura di), *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*, Milano, FrancoAngeli, 1993.
- Di Francesco G. (a cura di), *Le competenze per l'occupabilità. Concetti chiave e approcci di analisi*, Roma, FrancoAngeli, 2004
- Di Francesco G. (a cura di), *Consulenza alla persona e counselling*, Roma, Isfol (Temi&strumenti, Studi e Ricerche, n. 11), 2006.
- Direzione Generale per le Politiche per l'Orientamento e la Formazione *Prospettive di sviluppo di un sistema nazionale di orientamento*, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, 2004.
- Dupuy R. - Le Blanc A. - Megemont J.L., *Incertezze nel corso della carriera e costruzione di prospettive temporali. Il punto di vista delle persone in cerca di lavoro*, "GIPO", *Giornale Italiano di Psicologia dell'orientamento*, 2008, n. 9, pp. 51-61.
- Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail, *Guides de bonne pratique en matière de conseil professionnel et d'orientation*, 1998, <http://www.eurofound.eu.int/publications>.
- Fraccaroli F., *Valutare azioni di orientamento professionale*, "Professionalità", 2004, n. 80, pp. 9-13.
- Grimaldi A. (a cura di), *I professionisti dell'orientamento. Informazione, produzione di conoscenze e modelli culturali*, Milano, FrancoAngeli, 2003c.

- Grimaldi A. (a cura di), *L'orientamento in Europa: alcune esperienze significative*, Milano, FrancoAngeli, 2003.
- Grimaldi A., *Le dicotomie dell'orientamento*, "Magellano Rivista per l'orientamento", 2005, Vol. 27, pp. 7-15.
- Grimaldi A. - Del Cimmuto A. - Falcone A. - Ferrari S. - Lolli C. - Marciano S. - Rossi A. (a cura di), *Le parole dell'orientamento: un puzzle da comporre*, Isfol, Roma, 2007 (Temi&Strumenti Percorsi, 7).
- Grimaldi A. - Rossi A. - Montalbano G. (a cura di), *Bi.dicomp. Un percorso Isfol di bilancio di competenze*, Roma, Isfol, 2006 (Temi&Strumenti. Studi e Ricerche, 16), + CD Rom.
- Grimaldi A. - Quaglini G.P. (a cura di), *Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e autoformazione*, Roma, Isfol, 2005.
- Gottfredson L. S., *Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations*, "Journal of Counselling Psychology Monograph", 1981, n. 28, pp. 545-579.
- Guichard J., *Dans quels cadres théoriques les pratiques de conseil en orientation peuvent-elles être développées? La question des référents théoriques des pratiques d'aide à l'orientation*, "L'orientation scolaire et professionnelle", 2005, vol. 34, Hors-série, pp. 83-97.
- Heinz W.R., *From education to work: biography and opportunity*, in *Atti dell'International Symposium on Youth and Work Culture*, Helsinki, Finnish Institute of Occupational Health, 2005.
- Isfol, *L'accreditamento delle strutture formative: esperienze e modelli a Confronto*, Milano, FrancoAngeli, 2000.
- Isfol, *Repertorio bibliografico nazionale sull'orientamento*, Milano, FrancoAngeli, 2003.
- Isfol, *Secondo rapporto sull'offerta di formazione professionale in Italia*, Roma, 2003.
- Isfol, *Le risorse della formazione professionale. La formazione professionale come risorsa*, Roma, 2004.
- Isfol, *Statistiche sulla formazione professionale*, Roma, 2006.
- Johnes G. - Johnes J., *International Handbook on the Economics of Education*, Cheltenham, Edward Elgar Publishing, 2004.
- Krumboltz W. B. - Savickas M.L., *Handbook of Vocational Psychology*, (Illed), New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2005, pp. 347-369.
- Le Grand J. - Barlett W., *Quasi-Markets and Social Policy*, London, MacMillan, 1993.
- Loidice I., *Orientamento e formazione nella società del cambiamento*, Bari, Mario Adda Editore, 1998.
- Magagnoli C. - Morgagni E. (a cura di), *Buone pratiche e indicazioni per la costruzione di reti per l'orientamento. Ricerca su strumenti, esperienze, politiche per l'integrazione di attività e servizi di orientamento*, Regione Emilia Romagna, IRRE, 2004.

- Messeri A., *Ricostituire la società. Ragione pubblica e comunicazione*, Milano, FrancoAngeli, 2003.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali - Direzione Generale per le Politiche per l'Orientamento e la Formazione, *Prospettive di sviluppo di un sistema nazionale di orientamento Documento tecnico-scientifico*. Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2004.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *La dispersione scolastica. Indicatori di base*, Anno scolastico 2006/2007, Roma, Servizio Statistico, 2008.
- Montedoro C. (a cura di), *L'orientamento degli adulti sul lavoro. Linee guida e strumenti per gli operatori*, Roma, Isfol, 2002.
- Montedoro C.- Zagardo G. (a cura di), *Maturare per orientarsi. Viaggio nel mondo dell'orientamento formativo*, Roma, Isfol, 2003.
- Montedoro C. - Pepe D. (a cura di), "La riflessività nella formazione: modelli e metodi", Roma, Isfol, I libri del FSE, 2007.
- Mullen C.A., *Editor's overview: mentoring interventions that facilitate development, reflection, and change in educational settings*, "Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning", 2009, n. 17 (3), pp. 211-213.
- Odoardi C., *Il sistema dell'orientamento*, Laterza, Bari, 2008.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, *Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices*, Paris, OECD Publications, 2003.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, *Career Guidance and Public Policy. Bridging the gap*, Paris, OECD Publications, 2004.
- Pavoncello D. (a cura di), *La qualità nei servizi di orientamento e inserimento lavorativo nei centri per l'impiego: linee guida e carta dei servizi*, Roma, Isfol, 2007 (I libri del Fondo Sociale Europeo).
- Pavoncello D. - Marcigliano F., *Accreditamento delle sedi orientative. Standard del modello organizzativo, dei processi e delle competenze professionali*, "Professionalità", 2003, n. 73, pp. 21-29.
- Pavoncello D. - Selvatici A. - Muscolo M., *L'accreditamento delle sedi orientative: una proposta operativa per la professionalizzazione dei percorsi di formazione orientativa nel processo di erogazione*, "Professionalità", 2004, n. 80, pp. 13-22.
- Plant P., *Quality in career guidance: issues and methods*, "International Journal for Educational and Vocational Guidance", 2004, 4, pp. 141-157.
- Polàcek K., *Aspetti problematici dell'orientamento oggi*, "Rassegna CNOS", 1998, 14, n. 3.
- Pombeni M.L., *Finalizzare le azioni e differenziare le professionalità*, in *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, Grimaldi A. (a cura di), Isfol (Studi e ricerche), Milano, FrancoAngeli, 2002.
- Pombeni M.L., *L'orientamento degli adulti: una risposta possibile*, Convegno di Trieste, 4 ottobre 2002.
- Pombeni M L., *Finalizzare le azioni e differenziare le professionalità*, in *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, Grimaldi A. (a cura di), Isfol (Studi e ricerche), Milano, FrancoAngeli, 2002.

- Pombeni M.L., *La definizione delle diverse tipologie di azioni orientative: i sistemi, i servizi, le professionalità*, "Professionalità", 2003 n. 78, pp. 8-15.
- Pombeni M.L. - Chiesa R., *Risorse personali nei processi di transizione lavorativa*, "Quaderni di orientamento", 2006, vol. 28, pp. 40-47.
- Pombeni M.L. - Chiesa R., *Counseling di orientamento: uno strumento di supporto all'analisi della domanda*, "Counseling", 2008, vol. II (1), pp. 85-98.
- Pombeni M.L., Chiesa R. *Counseling di orientamento e di carriera: percezione di efficacia del cliente*, "Counseling", 2008, vol. I (2), pp. 241-255.
- Pombeni M.L., Vattovani P. (a cura di), *Centri dedicati per un sistema integrato di orientamento. Differenze per qualificare*, Milano, FrancoAngeli, 2005.
- Sarchielli G., *Orientatore: una professione emergente*, in *Orientamenti per l'orientamento. Ricerche e applicazioni per l'orientamento scolastico-professionale*, S. Soresi (a cura di), Firenze, Giunti, 2000.
- Sarchielli G., *Verso un sistema integrato per l'orientamento a livello locale: riflessioni su un'esperienza*, "Risorsa Uomo", 2000, n. 1/2, pp. 51-64.
- Savickas M.L., *The theory and practice of career construction*, in *Career development and counselling: Putting theory and research to work*, Brown S.D. - Len R.W., Hoboken (NJ), Wiley, 2005, pp. 42-70.
- Schoon I., *Adattarsi ai tempi che cambiano: l'agency nel contesto*, "GIPO, Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento", 2008, n. 9, pp. 43-50.
- Serreri P., *L'orientamento degli adulti. Spunti teorici e aspetti operativi*, in *Istituzioni di educazione degli adulti*. Vol. 2, Demetrio D. - Alberici A. (a cura di), Milano, Guerini Scientifica, 2004.
- Serreri P., *Riforma della dirigenza pubblica e competenze. Il Bilancio di competenze per dirigenti e funzionari di Province e Regioni*, in *Orientare l'orientamento. Politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*, Isfol, Roma, 2007.
- Sultana R.G., *Guidance Policies in the Knowledge Economy. Trends, Challenges and Responses Across Europe*. A Cedefop Synthesis Report, Cedefop, Série Panorama, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004, n. 85.
- Sultana R.G. - Watts A.G., *Career guidance in Europe's Public Employment Services*, Bruxelles, European Commission Document, 2005.
- Sultana R.G. - Watts A.G., *Career guidance in public employment services across Europe*, "International Journal for Educational and Vocational Guidance", 2006, n. 6, pp. 29-46.
- Tiraboschi M. (a cura di), *Problemi e prospettive in tema di riforma dei servizi per l'impiego alla luce dell'articolo 1 della legge 14 febbraio 2003, n. 30*, in *La riforma del collocamento e i nuovi servizi per l'impiego*, Tiraboschi M., Milano, Giuffrè, 2003.
- Van der Heijden B., *Prerequisites to guarantee life-long employability*, "Personnel Review", 2002, n. 1, pp. 44-61.
- Varesi P. A., *Servizi per l'impiego*, Milano, FrancoAngeli, 1997.

- Varesi P. A., *Il nuovo sistema di collocamento e di servizi per l'impiego nella riforma del mercato del lavoro*, in *Organizzazione del mercato del lavoro e tipologie contrattuali. Commentario ai Decreti Legislativi n. 276/2003 e n. 251/2004*, Varesi P.A. - Magnani M. (a cura di), Torino, Giappichelli, 2005.
- Watts A.G. - Fretwell D., *Public policies for career development. Case studies and emerging issues for designing career information and guidance systems, in developing and transition economies*, Washington, Banque Mondiale, 2004.
- Watts A.G. - Guichard J. - Plant P. - Rodriguez M.L., *L'orientamento scolastico e professionale nella Comunità europea*, Lussemburgo, Commissione delle Comunità Europee, 1994.
- Young R.A. - Valach L., *La notion de projet en psychologie de l'orientation, "L'orientation scolaire et professionnelle"*, 2006 n. 35 (4), pp. 495-509.
- Zanetti M.A., *Orientamento alla scelta. Percorsi formativi, principi ed esperienze*, "Rivista per l'orientamento Magellano", 2001, II, 7, pp. 44-48.

appendice 2

RASSEGNA NORMATIVA

Premessa

L'orientamento, considerato nella sua globalità e nelle sue fruttuose interazioni con il sistema del lavoro e della formazione, gode di ampia e condivisa considerazione non solo fra gli addetti ai lavori ma anche tra i decisori pubblici e tra coloro che ne fruiscono in modo più o meno frequente.

La normativa che lo interessa è andata, nel corso degli ultimi dieci anni, definendo in maniera sempre più pertinente gli ambiti di attività, i contesti in cui vengono utilizzate le sue pratiche e i suoi strumenti, valutato il suo impatto di efficacia e di efficienza.

Per consentire al lettore e alla lettrice di comprendere le linee di sviluppo della normativa e trovare il filo rosso che lega i momenti salienti del processo complessivo, si è deciso in questa sede di procedere prendendo in considerazione dapprima le disposizioni legislative emanate al livello comunitario per poi scendere ad analizzare i vari interventi normativi frutto di volontà politiche nazionali e regionali.

Uno sguardo a tre livelli: comunitario, nazionale e regionale

La normativa al livello comunitario

L'impegno dell'Unione Europea per l'orientamento nasce già nel corso degli anni '60 del secolo scorso (è del 1963 la definizione di Accordi permanenti in materia di informazione e consulenza professionale e del 1966 la Raccomandazione della Commissione degli Stati membri (66/484/CEE) per la promozione dello sviluppo delle attività di orientamento professionale dei giovani ed adulti attraverso azioni continue, integrate ed adeguate alle esigenze dei soggetti interessati) anche se è solo nel 1993, con il Libro Bianco "Crescita, competitività, occupazione" curato da Jacques Delors, che viene rimarcata la strategicità di una formazione che duri lungo tutto l'arco della vita attiva del cittadino europeo.

Qualche anno dopo, nel 1995, il Libro Bianco "Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva" di Edith Cresson codifica la rilevanza di un approccio di tipo *lifelong learning* ai temi della formazione e in particolare delle attività orientative,

si tratta del principio del *lifelong guidance*, ponendo l'accento su due condizioni di base:

- un'informazione e un orientamento adeguati;
- un accesso alla formazione, con ogni forma possibile di mobilità.

È nel 2000, tuttavia, che il Consiglio Europeo, riunitosi a Lisbona, fissa nelle proprie conclusioni alcuni punti irrinunciabili che individuano nell'istruzione, nella formazione e nell'occupazione le leve principali per raggiungere l'obiettivo di far divenire il contesto geografico e politico europeo più competitivo e dinamico rispetto al resto del mondo attraverso un'economia basata sulla conoscenza e capace di realizzare una crescita economica sostenibile con un numero maggiore e migliori posti di lavoro ed una maggiore coesione sociale, assicurando a tutti i cittadini opportunità di apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Le conclusioni di Lisbona diventano il *leit-motiv* per la stesura di un Documento strategico, il **Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente** (2000) che proprio nel Messaggio n. 5, dal titolo "Ripensare l'orientamento", stabilisce come irrinunciabile l'obiettivo di "*garantire a tutti un facile accesso ad informazioni e ad un orientamento di qualità sulle opportunità d'istruzione e formazione in tutta l'Europa e durante tutta la vita*"; in questo contesto, l'orientamento viene teorizzato come un "*servizio accessibile a tutti in permanenza*", senza distinzione fra orientamento scolastico, professionale e personale e si statuisce che l'orientamento non deve più essere esclusivamente centrato sull'offerta, ma tenere in grande considerazione la domanda, focalizzandosi sui bisogni e sulle esigenze degli utenti.

Alla fine del 2001, viene diffusa la Comunicazione della Commissione dal titolo "**Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente**" in cui si definisce come prioritario l'obiettivo di promuovere ed estendere la cultura dell'apprendimento permanente attraverso la decisione di affidare ai servizi dell'informazione e dell'orientamento il compito di promuovere e facilitare l'accesso all'apprendimento, che dovrà comportare come logica conseguenza la creazione di una rete tra i sistemi di orientamento che vada di pari passo con un'offerta di apprendimento permanente sviluppata a tutti i livelli e rivolta a tutti gli attori del mercato del lavoro.

È dell'inizio del 2003 la Comunicazione della Commissione "**Investire efficacemente nell'istruzione e nella formazione: un imperativo per l'Europa**" dove sottoforma di invito si richiama per gli stati Membri l'urgenza di investire nel sistema dell'orientamento, creando strategie utili a ridurre la distanza tra l'offerta formativa e le richieste del mondo del lavoro, mirando alla diminuzione dei tassi di abbandono scolastico e facilitando la transizione verso il mondo del lavoro o verso il reinserimento nel sistema formale dell'istruzione.

Un anno dopo, la Risoluzione del Consiglio d'Europa (18 maggio 2004)¹²⁷ affer-

127. "Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa", Consiglio d'Europa del 18 maggio 2004.

ma che *“l’orientamento nell’ambito del sistema d’istruzione e formazione, e in particolare nelle scuole o a livello scolastico, deve svolgere un ruolo fondamentale nel garantire che le decisioni dei singoli individui per quanto riguarda l’istruzione e la professione siano saldamente ancorate, e nell’assisterli a sviluppare un’efficace auto-gestione dei loro percorsi di apprendimento e professionali. Costituisce inoltre uno strumento chiave per consentire agli istituti di istruzione e formazione di migliorare la qualità e l’offerta dell’istruzione”* in un contesto in cui si riconosce come obiettivo irrinunciabile quello dello *“sviluppo di servizi di orientamento di elevata qualità per tutti i cittadini europei, accessibili in tutte le fasi della loro vita, che li mettano in grado di gestire i loro percorsi di apprendimento e professionali e le relative transizioni”* ed incentiva la creazione a livello nazionale, regionale e locale, di meccanismi intesi ad assicurare una migliore qualità per i servizi, le informazioni e i prodotti in materia di orientamento (inclusi i servizi on-line), in particolare dal punto di vista dei cittadini/consumatori”.

Da segnalare, sempre nel 2004, il Rapporto OCSE dal titolo *“Career Guidance and Public Policy”*, che rileva la necessità di rivedere la funzione dell’orientamento, in modo da farlo transitare da dispositivo utile a prevenire l’insuccesso scolastico e la disoccupazione a servizio fondamentale per incentivare la partecipazione attiva dei cittadini ai contesti scolastici e lavorativi, oltre che a seguire i cambiamenti del mercato del lavoro e a delineare il sistema dell’*education* in un’ottica di promozione sociale.

È del dicembre 2006 la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio dedicata alle competenze chiave per l’apprendimento permanente; in essa vengono definite competenze chiave *“quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione”* e vengono individuati gli otto ambiti operativi di competenze chiave:

- comunicazione nella madrelingua;
- comunicazione nelle lingue straniere;
- competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- competenza digitale;
- imparare ad imparare;
- competenze sociali e civiche;
- spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- consapevolezza ed espressione culturale.

Sempre nel corso del 2006 il CEDEFOP (Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale) dà alle stampe lo studio **“Migliorare le politiche e i sistemi di orientamento lungo tutto l’arco della vita. Uso di strumenti di riferimento europei comuni”**; il documento segue le impostazioni dell’Unione Europea e mira, fra l’altro, a favorire l’accesso all’orientamento lungo tutto l’arco della vita e a far sì che le politiche e i programmi per l’orientamento costituiscano parte integrante delle politiche e dei programmi nazionali e comunitari per l’istruzione, la formazione, l’occupazione e l’integrazione sociale.

Sulla scorta della Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sul bisogno di costituire un Quadro Europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2008), viene pubblicato nello stesso anno il “**Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente**” (EQF); si tratta di un quadro comune europeo di riferimento che collega fra loro i sistemi di qualificazione di paesi diversi, fungendo da dispositivo di traduzione utile a rendere le qualifiche più leggibili e comprensibili tra paesi e sistemi europei differenti. Gli obiettivi del Quadro sono la promozione della mobilità transfrontaliera e l'agevolazione dell'apprendimento permanente dei cittadini.

Per raggiungere l'obiettivo dell'allineamento dei diversi sistemi nazionali, l'EQF adotta un approccio basato sui risultati dell'apprendimento (*learning outcomes*) in uscita dai percorsi e sulla dimensione dell'apprendimento permanente (*lifelong and lifewide learning*). Mira quindi a identificare le competenze che la persona possiede al termine di un percorso di apprendimento (*outcome based approach*) misurandole su otto livelli e superando l'approccio tradizionale che vede la qualificazione basarsi su contenuti, programmi, durata e tipologia dei percorsi (*input based approach*).

L'EQF potrà quindi diventare un nuovo sistema di riferimento per le attività orientative che si svolgono all'interno del sistema dell'istruzione.

Gli sviluppi più recenti della tematica vedono la pubblicazione da parte del Cedefop (2009) delle *Linee-guida europee per la validazione degli apprendimenti non formali e informali* (*European guidelines for validating non-formal and informal learning*). Questa pubblicazione presenta le conclusioni di una ricerca durata oltre due anni in cui vi è stato uno scambio di esperienze tra i rappresentanti di 20 paesi europei con l'obiettivo di condividere una comune valutazione dei risultati del processo di apprendimento e di sostenere l'ulteriore sviluppo di validazione dell'apprendimento non formale e informale a livello europeo, nazionale e locale.

La normativa al livello nazionale

La normativa emanata al livello del nostro Paese, stante la suddivisione ancora esistente tra **orientamento scolastico**, di competenza del Ministero dell'Istruzione, e **orientamento professionale o al lavoro**, di competenza delle Regioni, e **orientamento universitario**, svolto in maniera autonoma dagli Atenei, andrà necessariamente considerata e analizzata sulla base di questa differenziazione che rappresenta tuttora una delle condizioni ineludibili del “fare orientamento” in Italia.

Per quanto concerne l'ambito dell'**istruzione**, tralasciando il riferimento alla normativa che ha istituito la scuola media unica e i Programmi ministeriali ad essa conseguenti¹²⁸, connotati dall'esigenza di rendere quel segmento dell'istruzione obbligatoria improntato a una didattica orientativa, è a partire dalla metà degli

128. Cfr. Legge 31 dicembre 1962 e Decreto Ministeriale del 9 febbraio 1979.

anni novanta che si rinviene nella normativa adottata un interesse specifico per l'orientamento; in particolare, il riferimento è al Documento elaborato dal Gruppo consultivo informale MURST-MPI del 29 aprile 1997¹²⁹, laddove si dice che *“L'orientamento nelle sue diverse dimensioni (diffusione delle informazioni, formazione, facilitazione delle scelte e sostegno all'inserimento negli ambienti di studio e di lavoro) deve collocarsi nell'ambito delle iniziative di riforma della scuola e dell'università”* e che, in un'ottica di autonomia scolastica¹³⁰, *“le attività didattiche devono essere progettate in base ai contenuti ed alle caratteristiche epistemologiche delle discipline, ma anche in base alla prospettiva dell'orientamento, inteso come attività formativa che mira al potenziamento di capacità (progettuali, comunicative, relazionali, di gestione di situazioni complesse ecc.) che favoriscono l'apprendimento e la partecipazione negli ambienti sociali e di lavoro”*.

Questo Documento fa da sfondo alla **Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti** n. 487 del 1997, che attraverso quattro articoli pone le condizioni per una gestione efficace dei percorsi orientativi. All'art. 1 si dice che *“L'orientamento - quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado - costituisce parte integrante dei curricoli di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia. Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile”*. All'art. 2, si sottolinea come *“nell'esercizio della loro autonomia, le scuole di ogni ordine e grado prevedono nel programma di istituto attività di orientamento che i consigli di classe inseriscono organicamente nei curricoli di studio, valorizzando il ruolo della didattica orientativa e della continuità educativa”*. Per realizzare questo compito vengono indicate alcune azioni prioritarie, fra le quali meritano di essere citate le seguenti:

- la realizzazione delle iniziative di orientamento all'interno delle attività curricolari;
- la formazione iniziale e in servizio dei docenti sui temi dell'orientamento con riferimento all'organizzazione scolastica, alle abilità relazionali nel rapporto educativo, alla didattica orientativa e all'impiego delle tecnologie didattiche;
- l'attribuzione di precise funzioni relative agli interventi da svolgere, con l'individuazione dei soggetti e delle loro responsabilità;

129. “L'orientamento nelle scuole e nelle università”, Gruppo consultivo informale MURST-MPI, 29 aprile 1997.

130. Si ricorda a questo proposito che tali riflessioni si inseriscono nel quadro normativo della Legge 15 marzo 1997 n. 59 “Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa”, che ha introdotto l'autonomia delle istituzioni scolastiche e degli istituti educativi.

- la raccolta e la diffusione delle informazioni alle famiglie e agli studenti, anche a sostegno delle loro autonome iniziative;
- lo sviluppo di iniziative studio-lavoro, di esperienze nel campo sociale, della cultura e del volontariato;
- lo sviluppo di iniziative di preparazione e di verifica della scelta degli studi universitari, con particolare riferimento alle preiscrizioni;
- lo svolgimento delle attività complementari con la valorizzazione delle proposte eventualmente formulate dai comitati studenteschi;
- la verifica dei risultati ottenuti con le attività di orientamento realizzate, attraverso la preventiva identificazione degli strumenti, dei mezzi e dei metodi di intervento da adottare.

Vengono, inoltre, attentamente considerati due momenti specifici di transizione: l'orientamento verso la scuola secondaria superiore (art. 3), per il quale è prevista la realizzazione di attività di orientamento in funzione del passaggio alla scuola superiore, sia ad integrazione con gli insegnamenti che attraverso azioni specifiche, e l'orientamento post secondario (art. 4), per il quale si prevede, a partire dall'ultimo ciclo della scuola secondaria superiore, la realizzazione di attività specifiche a sostegno della scelta rispetto a studi universitari, qualificazione professionale o lavoro¹³¹.

Nel 1999 attraverso il Decreto del Presidente della Repubblica n. 275, **Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche**, si stabilisce di fatto l'**obbligo**, per le scuole di ogni ordine e grado, di svolgere attività di orientamento; in particolare nel testo si legge che *"nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche assicurano comunque la realizzazione di iniziative di recupero e sostegno, di continuità e di orientamento scolastico e professionale, coordinandosi con le iniziative eventualmente assunte dagli Enti locali"* (art. 4 comma 4).

A completamento delle normative citate, vengono poi prodotti, sino al 2000 circa, ulteriori contributi che, pur se in modo indiretto, ribadiscono la necessità di prevedere interventi orientativi e delineano ulteriormente gli spazi e le modalità organizzative per tali attività¹³².

131. Per quanto concerne gli aspetti legati alla transizione tra la scuola secondaria superiore e l'Università, si segnala che con il Decreto Ministeriale 21 luglio 1997, n. 245 "Regolamento in materia di accessi all'istruzione universitaria e di connesse attività di orientamento" tale tematica è stata ulteriormente approfondita, prevedendo all'art. 3 che *"Le università, di norma prima dell'inizio dei corsi ufficiali e in relazione ad uno o più corsi di laurea, organizzano attività di orientamento e insegnamento, le quali comprendono i contenuti caratterizzanti, le conoscenze generali e propedeutiche, forme di tutorato e di assistenza agli studenti, nonché test autovalutativi. Tali attività si concludono con una valutazione finale, non condizionante l'iscrizione"*.

132. Si vedano, ad esempio: Direttiva n. 133 del 3 aprile 1996 Gestione locali studenti per iniziative complementari e integrative; D.P.R. 10/10/1996, n. 567 Disciplina delle iniziative complementari e delle attività integrative nelle istituzioni scolastiche; Direttiva Ministeriale 26 novembre 1998, n. 463 Linee di indirizzo per la presentazione, attuazione, monitoraggio e valutazione degli interven-

Una svolta legislativa di una certa portata si ha in seguito all'approvazione della **Legge n. 53 del marzo 2003** dal titolo "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale", più nota come Riforma Moratti¹³³. Tale norma prevede, tra l'altro, l'erogazione di finanziamenti a favore "degli interventi di orientamento contro la dispersione scolastica e per assicurare la realizzazione del diritto - dovere di istruzione e formazione" (art. 1, comma 3); in questo contesto l'orientamento viene inserito tra le funzioni che la scuola secondaria di primo grado è tenuta ad assolvere e "si articola in un biennio e in un terzo anno che completa prioritariamente il percorso disciplinare ed assicura l'orientamento ed il raccordo con il secondo ciclo" (art. 2, comma 1).

Nel 2004 il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali propone in un Documento tecnico-scientifico dal titolo "**Prospettive di sviluppo di un sistema nazionale di orientamento**" una visione dell'orientamento che, partendo dall'assunzione del principio di un suo sviluppo lungo tutta la vita, ne definisce le finalità e le principali aree di attività secondo le linee di indirizzo dell'Unione Europea; in particolare, per quanto attiene al sistema dell'istruzione, si afferma che l'orientamento ha come fine quello di giungere allo "*sviluppo globale dello studente come persona attraverso un utilizzo finalizzato delle conoscenze (autonomo, critico, esperienziale, ecc.) e un potenziamento della capacità di analisi e risoluzione dei problemi. La maturazione da parte dello studente di un insieme di abilità (cognitive, emotive, sociali, ecc.), finalizzate ad una costruzione attiva della propria esperienza di vita, è da considerarsi pre-requisito per lo sviluppo di un processo personale di orientamento scolastico e professionale*".

Il ruolo che viene attribuito all'istruzione è di contribuire alla maturazione del processo di auto-orientamento del soggetto in apprendimento attraverso due funzioni:

- a** promuovere, attraverso la propria funzione formativa, una *maturazione delle competenze orientative di base o propedeutiche* al fronteggiamento di specifiche esperienze di transizione;
- b** sviluppare "attività di *educazione alla scelta e di monitoraggio*, attraverso l'utilizzo di *risorse interne* al sistema ma anche con il contributo di *risorse esterne* reperite liberamente sul mercato e/o messe a disposizione da altri sistemi in

ti di educazione alla salute da parte delle scuole di ogni ordine e grado e per lo svolgimento di attività di formazione.

133. Si rimanda al testo di legge l'approfondimento sui contenuti specifici della Riforma. In questa sede può essere però utile conoscere la filosofia di base in essa adottata, ed in particolare quanto esplicitato all'art. 2, che delinea il sistema educativo di istruzione e formazione, ed afferma, tra l'altro, che "*è promosso l'apprendimento durante tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea*".

una logica di integrazione territoriale e finalizzate a promuovere il benessere dello studente lungo il proprio iter formativo e prevenire rischi di insuccesso e/o abbandono”.

Nel mese di aprile 2005 vengono emanati due Decreti Legislativi, il n. 76 e il n. 77, relativi all'attuazione nelle scuole superiori della legge 53/2003. Il Decreto Legislativo n. 76 “Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c), della legge 28 marzo 2003, n. 53” afferma, all'art. 2, che *“le scuole secondarie di primo grado organizzano, in raccordo con le istituzioni del sistema educativo di istruzione e formazione del secondo ciclo ed i competenti servizi territoriali, iniziative di orientamento ai fini della scelta dei percorsi educativi del secondo ciclo, sulla base dei percorsi di ciascun allievo, personalizzati e documentati”*. Inoltre, il citato articolo 2 prevede che *“Il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, di concerto con il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, adotta, previa intesa con la Conferenza unificata [...], linee guida per la realizzazione di piani di intervento per l'orientamento, la prevenzione ed il recupero degli abbandoni, al fine di assicurare la piena realizzazione del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, nel rispetto delle competenze attribuite alla Regione e agli Enti locali per tali attività e per la programmazione dei servizi scolastici e formativi”* (art. 4, comma 1).

Dal canto suo, il Decreto Legislativo n. 77 “Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53” stabilisce che, all'interno dell'offerta formativa erogata dal sistema dei licei e del sistema dell'istruzione e della formazione professionale, la modalità di apprendimento in alternanza, può *“[...] c. favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali”* (art. 2, comma 1). *I percorsi in alternanza si articolano in periodi di formazione in aula e in periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro, e vengono delineati dagli Istituti all'interno del Piano dell'Offerta Formativa. Lo studente, durante il percorso in alternanza, viene seguito da un docente tutor interno all'Istituto e da un tutor esterno all'interno dell'organizzazione che lo accoglie”*.

Il Decreto Legislativo n. 139 del 2007 dal titolo “Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296”, introduce quale elemento innovativo un richiamo alle competenze di cittadinanza indicate dalla Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio del 18 dicembre 2006 dell'Unione Europea. Tali contenuti sono poi contemplati nelle Linee Guida sull'Obbligo di istruzione del MIUR, che in tema di “orientamento e recupero” affermano: *“la centralità del giovane che apprende costituisce il primo riferimento per ogni azione di orientamento. L'obiettivo prioritario è la sua maturazione in termini di autonomia e responsabilità ai fini dell'acquisizione delle competenze chiave per l'esercizio della cittadinanza attiva. Nella promozione del successo scolastico e formativo e nella lotta alla dispersione di tanti giovani è determinante un'efficace azione di*

orientamento che può essere realizzata a partire da una collaborazione rafforzata tra scuole del primo e del secondo ciclo e può essere sviluppata anche attraverso accordi di collaborazione con gli Enti locali e le Associazioni professionali e disciplinari, Enti e Associazioni accreditate presenti sul territorio”.

Di particolare importanza è “la valorizzazione della dimensione orientativa degli assi culturali per assicurare l’equivalenza formativa di tutti i percorsi e favorire eventuali passaggi tra percorsi di studio diversi”.

Arriviamo, così, all’inizio del 2008 in cui vengono emanati altri due Decreti Legislativi: il n. 21 e il n. 22, in attuazione della delega contenuta nella legge 1/2007 in tema di orientamento¹³⁴.

In particolare, il Decreto legislativo n. 21¹³⁵ riguarda l’orientamento scolastico nell’ottica della transizione dall’istruzione alla formazione universitaria, artistica, musicale e coreutica e prevede che le scuole secondarie superiori inseriscano nel Piano dell’Offerta Formativa, e realizzino, percorsi di orientamento e autovalutazione delle competenze.

Tali percorsi sono finalizzati a (art. 3, comma 1):

- conoscere temi, problemi e procedimenti caratteristici in diversi campi del sapere, al fine di individuare interessi e predisposizioni specifiche e favorire scelte consapevoli in relazione ad un proprio progetto personale;
- conoscere i settori del lavoro e il collegamento fra questi e le tipologie dei corsi di studio universitari;
- conoscere anche aree disciplinari, ambiti professionali, settori emergenti che non rientrano direttamente nei curricula scolastici o che non sono adeguatamente conosciuti;
- disporre di adeguata documentazione sui percorsi e le sedi di studio, nonché sui servizi agli studenti nella formazione post-secondaria;
- autovalutare, verificare e consolidare le proprie conoscenze in relazione alla preparazione richiesta per i diversi corsi di studio ai quali è interessato, a partire almeno dal penultimo anno di scuola secondaria;
- partecipare a laboratori finalizzati a valorizzare, anche con esperienze sul campo, le discipline tecnico-scientifiche;
- fare esperienza di momenti significativi di vita universitaria e di misurarsi, con un diverso contesto di studio e di lavoro, anche attraverso iniziative speciali presso Università in Italia e in Europa.

134. Legge 11 gennaio 2007, n. 1 “Disposizioni in materia di esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore e delega al Governo in materia di raccordo tra la scuola e le università”, art. 2 Delega in materia di percorsi di orientamento, di accesso all’istruzione post-secondaria e di valorizzazione di risultati di eccellenza.

135. Decreto Legislativo 14 gennaio 2008, n. 21 “Norme per la definizione dei percorsi di orientamento all’istruzione universitaria e all’alta formazione artistica, musicale e coreutica, per il raccordo tra la scuola, le università e le istituzioni dell’alta formazione artistica, musicale e coreutica, nonché per la valorizzazione della qualità dei risultati scolastici degli studenti ai fini dell’ammissione ai corsi di laurea universitari ad accesso programmato di cui all’articolo 1 della legge 2 agosto 1999, n. 264, a norma dell’articolo 2, comma 1, lettere a), b) e c) della legge 11 gennaio 2007, n. 1”.

Il Decreto Legislativo n. 22¹³⁶, seguendo il medesimo criterio, si focalizza invece sulla transizione dal sistema dell'istruzione verso il lavoro e prevede la realizzazione di azioni di orientamento in collaborazione con i centri territoriali per l'impiego, le strutture formative accreditate, le aziende, le imprese, le cooperative, le amministrazioni pubbliche, le comunità, gli enti e le associazioni di volontariato e, infine, gli organismi competenti in materia di inserimento lavorativo delle persone con disabilità.

Le azioni, contemplate *“nell’ambito del Piano dell’offerta formativa di ogni singola istituzione scolastica, nel quadro complessivo della programmazione territoriale e dei piani di orientamento delle province”* (art. 2, comma 1), saranno definite e gestite in relazione ai seguenti criteri generali:

- gli obiettivi di apprendimento generali e specifici dei singoli curricula e il loro ruolo nel concorrere a migliorare la preparazione degli studenti, con particolare riferimento all'ordine e all'indirizzo degli studi della scuola che frequentano;
- interessano gli studenti dell'ultimo anno;
- sono sostenuti soprattutto da intese e/o convenzioni con associazioni, collegi professionali, enti ed imprese e sono progettati, sotto la responsabilità delle istituzioni scolastiche, [...];
- in fase di progettazione sono individuate le metodologie didattiche e le modalità organizzative con particolare riferimento all'apprendimento in laboratorio e in contesti di lavoro, nonché i criteri e gli strumenti di attuazione, di valutazione, di monitoraggio e di certificazione delle competenze con riferimento alle indicazioni nazionali in materia;
- tengono conto contestualmente delle vocazioni degli studenti e dei fabbisogni formativi del mondo del lavoro e delle professioni, coniugando le attitudini e le aspirazioni professionali degli studenti e le specifiche professionalità richieste dal mercato del lavoro, tenendo conto anche della valorizzazione delle differenze di genere e delle pari opportunità;
- sono costruiti con particolare riferimento all'evoluzione dei settori produttivi e dei servizi, ivi compresi quelli delle pubbliche amministrazioni, a livello locale, nazionale e dell'Unione europea; a tale fine le istituzioni scolastiche individuano, mediante opportuni raccordi con le agenzie preposte, i fabbisogni formativi e occupazionali;
- sono coerenti con un'organizzazione didattica delle discipline di studio in grado di sollecitare lo studente a individuare interessi e predisposizioni specifiche, così da favorire le sue scelte autonome e consapevoli per la costruzione e realizzazione del proprio progetto di vita personale e professionale;
- valorizzano e diffondono azioni di orientamento ed esperienze di alternanza finalizzate alle professioni e al lavoro, di comprovata validità metodologica, che abbiano dato risultati di qualità; non costituiscono in alcun modo un rapporto

136. Decreto Legislativo 14 gennaio 2008, n. 22 "Definizione dei percorsi di orientamento finalizzati alle professioni e al lavoro, a norma dell'articolo 2, comma 1, della legge 11 gennaio 2007, n. 1".

di lavoro, anche se prevedono momenti di apprendimento in contesti di lavoro che abbiano sempre carattere formativo.

Dalla seconda metà del 2009 sembra avviarsi anche nel nostro Paese una fase di interesse per l'orientamento. Se il processo di riforma del sistema dell'istruzione è ancora in fieri¹³⁷, il Governo ha deciso nel frattempo di delineare alcune piste di lavoro per le politiche dell'istruzione, della formazione e dell'occupazione, indicando nel recente Libro Bianco¹³⁸ del Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali (maggio 2009) i contenuti delle azioni che andranno realizzate. In particolare, nel documento ci si sofferma sulla condizione occupazionale dei giovani italiani che entrano "tardi e male" nel mercato del lavoro, correndo il rischio di rimanerne ai margini o di non riuscire a capitalizzare le proprie competenze, limitandosi a svolgere impieghi di bassa qualità; le cause strutturali di tale fenomeno vengono attribuite sostanzialmente ad una ragione principale: il disallineamento tra l'offerta formativa e le reali esigenze del mercato del lavoro.

La soluzione proposta dal Ministro del Lavoro e da quello dell'Istruzione per ovviare alle difficoltà della transizione al lavoro¹³⁹ si incentra fondamentalmente sullo sviluppo di una reale connessione tra le scelte formative (e dunque delle competenze in uscita dai percorsi) e il tipo di competenze richieste dal mercato del lavoro, sempre più interessato ad accogliere figure con una formazione ad indirizzo tecnico, a discapito di altre professionalità. Tra le diverse proposte che i Ministri delineano, spicca una rinnovata attenzione verso il sistema dell'orientamento quale luogo utile a favorire, sin dai primi cicli del sistema dell'*education*, quei processi di scelta che siano il più possibile ancorati ad una rappresentazione realistica del mercato del lavoro.

Naturalmente la volontà è di favorire precocemente nei giovani un'anticipazione dell'incontro con il mercato del lavoro, promuovendo tutti gli strumenti (tirocini formativi e di orientamento, apprendistato) in grado di integrare positivamente le esperienze di studio e lavoro, partendo dal presupposto che si debba puntare all'obiettivo dell'occupabilità, poiché il lavoro costituisce la base dell'autonomia sociale della persona¹⁴⁰.

137. Ci riferiamo alle disposizioni normative emanate nelle ultime settimane, le quali stabiliscono che dall'anno scolastico 2010/2011 si attuerà un nuovo sistema per la scuola secondaria superiore, ed in particolare per i Licei (si veda lo "Schema di regolamento del 4 giugno 2009 recante "Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei") e l'Istruzione tecnica (Schema di regolamento del 28 maggio 2009 recante "norme concernenti il riordino degli istituti tecnici"), nonché alla rivisitazione del sistema di valutazione degli studenti (Decreto del Presidente della Repubblica n. 122 del 22 giugno 2009 - Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169).

138. *La vita buona nella società attiva. Libro Bianco sul futuro del modello sociale* (maggio 2009).

139. *Italia 2020. Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro* (23 settembre 2009).

140. *La vita buona nella società attiva. Libro Verde sul futuro del modello sociale* (luglio 2008).

L'orientamento acquisisce, quindi, un ruolo di rilievo per quanto attiene alle sue funzioni di supporto da esplicitare nel momento della transizione formazione/lavoro, prestando particolare attenzione alla socializzazione al lavoro ed alle fasi di impatto ed inserimento all'interno dei diversi contesti organizzativi.

In questo scenario di rinnovata attenzione per i temi dell'orientamento, sono state tracciate anche delle nuove prospettive d'azione per le politiche orientative nel corso del Seminario Nazionale "L'orientamento per il futuro: assetti istituzionali e dimensione formativa al servizio della persona" svoltosi ad Abano Terme dal 2 al 5 Marzo 2009, e che ha portato alla identificazione delle *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita* (Circolare Ministeriale n. 43 del 15 aprile 2009).

Il seminario ha avuto come principale obiettivo la ripresa del dialogo con gli operatori della scuola (in particolare con i referenti regionali, provinciali e con i docenti) e con gli altri Soggetti istituzionali, ai vari livelli (Ministero del Lavoro, Conferenza Stato-Regioni, Regioni, U.P.I., A.N.C.I., Confindustria), nell'ottica di stabilire una visione integrata dell'orientamento.

Le linee guida costituiscono il momento di avvio del percorso per l'attuazione del Piano Nazionale di Orientamento, riprendendo il tracciato iniziato in Italia dal 2004¹⁴¹ ma definendo il ruolo e le funzioni dell'orientamento attraverso, innanzitutto, una ridefinizione del concetto stesso di orientamento: da strumento informativo e funzionale ai momenti di transizione e presa di decisione a percorso olistico e formativo che coinvolge il processo globale di crescita della persona lungo tutto l'arco della vita, a partire dalla scuola primaria, e che si muove trasversalmente a tutte le discipline.

Nell'ambito delle istituzioni educative e formative l'orientamento deve creare le condizioni per poter avere allievi e studenti ben motivati e formatori che si assumano la responsabilità del sostegno ai loro percorsi formativi, alle scelte e alla loro realizzazione.

Tra i presupposti culturali e metodologici di tale processo, si ritrovano:

a la centralità della persona nel processo di orientamento: la persona e il suo progetto diventano il fulcro sul quale si muovono le azioni orientative. Le competenze personali che supportano la definizione del proprio progetto diventano l'obiettivo sul quale centrare gli interventi di potenziamento, che devono quindi favorire:

- la maturazione di un metodo centrato sull'approccio all'auto-orientamento;

141. Il percorso per la creazione del Piano Nazionale di Orientamento inizia con l'istituzione con Decreto Ministeriale del 9 settembre 2004 (e successive modifiche apportate con D.M. 21 marzo 2005 e D.M. 20 maggio 2005) del Comitato Nazionale per l'Orientamento. Tale Comitato ha approvato e condiviso le "Linee guida per un Piano Nazionale di Orientamento", messe a punto dalla Direzione Generale per lo studente, con il contributo degli altri Soggetti istituzionali coinvolti, e la conseguente proposta di azioni per la sua attuazione. Il Piano Nazionale per l'Orientamento era, in questa fase, finalizzato a prevenire i fenomeni di dispersione scolastica e di abbandono, a promuovere il successo educativo e formativo e ad assicurare la massima inclusione sociale.

- lo sviluppo di competenze orientative funzionali ad una gestione critica e attiva delle diverse esperienze di vita;
 - la capacità di monitorare in senso orientativo il percorso formativo;
 - l'educazione alla progettualità personale;
 - la valorizzazione orientativa delle diverse esperienze di vita per favorire la sperimentazione di sé nei contesti di formazione e lavoro;
 - la capacità dei sistemi di rispondere ai bisogni di ri-orientamento;
- b** il coinvolgimento dei genitori: per il sistema dell'istruzione diventa indispensabile la costruzione di un'alleanza educativa con le famiglie e con i diversi soggetti del territorio, per poter identificare i bisogni orientativi degli studenti ed avviare interventi in grado di soddisfarli;
- c** la dimensione orientativa e il processo educativo: la dimensione orientativa all'interno del processo educativo consiste nella capacità di leggere e capire i bisogni della persona, in relazione con la realtà sociale e il lavoro. Tale dimensione deve trovare spazio sin dalla scuola dell'infanzia e coinvolgere trasversalmente tutte le discipline. *“In particolare, per il settore dell'istruzione, l'azione consapevole di orientamento richiede che il docente sappia: individuare la domanda di orientamento anche inespressa; rafforzare le capacità di scelta, di decisione e di autovalutazione della persona, affinché diventi capace di auto-orientarsi all'interno del sistema formativo e del mondo del lavoro; organizzare percorsi capaci di stimolare e potenziare la capacità di orientamento; progettare azioni coerenti con la domanda; saper ascoltare e saper cogliere i differenti aspetti emotivi”* (p. 7);
- d** la didattica orientativa/orientante e il tutorato orientativo: *“il docente in classe possiede due strumenti: la didattica orientativa, che riveste un ruolo cruciale nello sviluppo delle competenze orientative di base e nella educazione all'auto-orientamento, e la funzione tutoriale, che è associata alla funzione di accompagnamento personalizzato e al monitoraggio dei percorsi formativi con particolare riferimento alla promozione del successo formativo. Il docente esplica tale funzione tutoriale facendosi «moltiplicatore» delle risorse didattiche, facilitatore delle dinamiche individuali e/o di gruppo, guida nei processi di apprendimento, ottimizzatore dei processi formativi, interfaccia tra tutte le istituzioni formative e la società”* (p. 10). Attraverso la didattica orientante e la funzione tutoriale, i docenti possono aiutare gli studenti a sviluppare una propria identità (scuola primaria), orientarsi alla carriera (scuola secondaria) e pianificare il proprio futuro.

Il processo innescato ad Abano Terme si sta concretizzando in questo momento storico, pertanto i suoi sviluppi potranno essere analizzati solo in seguito. Possiamo comunque suggerire che alcuni segnali successivi ad Abano prefigurino l'effettiva ripresa nell'attuazione del Piano Nazionale di Orientamento.

In particolare, il 26 ottobre 2009 con il Decreto Dipartimentale n. 54 è stato costituito il “FORUM nazionale per l'orientamento lungo tutto il corso della vita”, collegato all'*European Policy Network on Lifelong Guidance*, con la finalità di assi-

curare la cooperazione e il coordinamento tra i Soggetti responsabili a livello nazionale, regionale e locale dell'offerta dei servizi di orientamento.

Gli obiettivi principali del Forum possiamo riassumerli nei punti seguenti:

- realizzare accordi di programma o intese con tutti i Soggetti istituzionali per la definizione e la condivisione di una strategia organica e unitaria che sostenga l'effettiva integrazione operativa degli interventi ai diversi livelli e l'ottimizzazione e l'integrazione delle risorse professionali ed economiche, al fine di aiutare i giovani nella realizzazione del loro progetto di vita;
- definire e realizzare un piano di formazione in servizio di tutti gli operatori d'orientamento, in un'ottica integrata, che tenga conto delle "linee guida per l'orientamento", di cui alla C.M. n. 43 del 15 aprile 2009;
- analizzare e valutare le iniziative realizzate dai vari Soggetti istituzionali;
- fare da raccordo ed interagire con l'*European Policy Network on Lifelong Guidance ed il Guidance Policy Issues Group, dell'Euroguidance Network*, istituiti dall'Unione Europea, oltre che mettere in atto progetti nazionali ed europei.

Al Forum partecipano esponenti del Ministero dell'Istruzione, dell'Università, della Ricerca, del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, della IX Commissione Istruzione, Lavoro, Innovazione e Ricerca della Conferenza delle Regioni, Confindustria, Unioncamere, Isfol, Gruppo Tecnico Scientifico Nazionale per l'orientamento lungo tutto il corso della vita.

Da ultimo, si segnala la recente iniziativa del "Forum internazionale sull'orientamento" svoltosi a Genova il 12 e 13 novembre 2009. Il Forum è stato organizzato dall'Area Politiche per l'Orientamento dell'Isfol, dal Centro Euroguidance Italy, dalla Rete Nazionale di Diffusione Euroguidance, insieme con la Regione Liguria e l'Università di Genova. Tale Forum ha voluto segnare un momento di continuità con i lavori del I° Forum del 2001, che aveva visto la nascita della "Carta di Genova", un importante memorandum per tutti gli operatori. Gli obiettivi che il documento si proponeva erano: la creazione di un sistema di orientamento, lo sviluppo e il riconoscimento delle professioni dell'orientamento, la diversificazione delle azioni di orientamento e della loro efficacia, l'impegno a dare continuità alla riflessione collettiva sull'orientamento.

Affrontiamo, ora, l'analisi della normativa in materia di **orientamento e di formazione professionale**, anche se prima di entrare nel merito delle questioni, è opportuno introdurre sinteticamente alcuni aspetti centrali che denotano questo ambito. Nel nostro Paese, la formazione professionale, nel quadro delle sue competenze e peculiarità, svolge in modo efficace alcune funzioni di elevato interesse:

- offre la possibilità di assolvere l'obbligo formativo;
- si inserisce in maniera integrata nei percorsi curricolari scolastici;
- eroga la formazione professionale necessaria all'assolvimento dell'obbligo formativo per apprendisti;
- è inserita nei progetti di formazione integrata superiore in collaborazione con le università e le scuole medie superiori;

- promuove e organizza attività di aggiornamento, specializzazione e riqualificazione per coloro che sono già inseriti nel lavoro o che vogliono reinserirsi con nuove competenze;
- organizza corsi per il raggiungimento di qualifiche e specializzazioni professionali anche per adulti; realizza specifici corsi per coloro che fanno parte delle categorie più deboli.

Il sistema di formazione professionale presenta al suo interno un'articolazione in 3 livelli: formazione professionale di base (comparto professionale post-obbligo), formazione professionale post-diploma e formazione degli adulti.

A loro volta, la formazione professionale di base e quella post-diploma prevedono la modalità della formazione professionale in alternanza, così come la formazione professionale degli adulti (in alcuni suoi segmenti) rientra nell'ambito della cosiddetta formazione professionale continua e nella formazione professionale permanente.

L'introduzione dell'obbligo formativo, la riorganizzazione dell'apprendistato, l'introduzione di alcuni strumenti formativi come gli lfts o la formazione individuale, sono solo alcune novità che hanno interessato il sistema dell'education dal punto di vista della formazione professionale; il tutto in un'ottica di sviluppo delle competenze non solo in fase di inserimento nel mercato del lavoro ma nel corso dell'intera vita professionale. La programmazione delle attività formative a livello nazionale ha dunque tenuto conto dell'evoluzione legislativa e del modificarsi del mondo del lavoro realizzando interventi in grado di dare una risposta efficace alle richieste del mercato del lavoro.

Come si evince anche nell'ultimo "Rapporto Isfol 2009" la formazione professionale ha cambiato volto in questi ultimi dieci anni anche sul piano organizzativo interno. Dall'impostazione tradizionale del vecchio Centro di formazione professionale (Cfp), con una struttura direttore-docente esclusivamente impostata sull'erogazione della formazione, si è passati alla multifunzionalità delle attuali Agenzie, che alla formazione uniscono analisi dei fabbisogni, progettazione, orientamento, monitoraggio e valutazione. Ed è proprio questo cambiamento di ordine organizzativo, ma anche contenutistico e metodologico ad avere potenziato il legame con le azioni e i servizi di orientamento e di supporto all'inserimento lavorativo.

L'adozione della forma "agenziale" per il CFP ha portato in questo caso una trasformazione radicale nel modo di fare formazione e conseguentemente nell'assetto organizzativo. L'agenzia, attraverso tutte le proprie risorse (umane, informative, tecnologiche, esperienziali, economiche, ecc.) e i propri servizi (accoglienza, orientamento, formazione, accompagnamento al lavoro) contribuisce alla definizione e allo sviluppo del progetto di lavoro come parte del più ampio progetto di vita della persona, senza escludere quindi i rapporti con la complessa realtà culturale e sociale del territorio di riferimento. Tale contributo si esplica nell'offerta di opportunità formative caratterizzate dalla strategia da un lato del "*progetto for-*

mativo” e dall’altro della “*personalizzazione*” degli interventi. Pur all’interno di una variegata gamma di modalità operative, diversi Enti/Organismi di Formazione Professionale mostrano di operare nella prospettiva strategica dell’“agenzia di servizi”, e cioè includendo nella propria offerta (e valorizzandole) tutte quelle attività (considerate fino a qualche tempo fa in qualche modo periferiche e marginali) che nel nuovo contesto normativo costituiscono uno strumento per garantire ai singoli individui un intervento formativo efficace, completo e personalizzato. Per questo motivo, vengono previsti servizi diversificati, che hanno una funzione di supporto e di accompagnamento degli utenti nel loro percorso: tali servizi vengono identificati di norma con i termini di accoglienza, orientamento, accompagnamento al lavoro. Di fatto il sistema della formazione professionale risulta strettamente imparentato con l’orientamento per ragioni soprattutto storiche, che mostrano come l’offerta orientativa sia rivolta non solo ai propri utenti “diretti” (coloro che, giovani o adulti, partecipano alle diverse tipologie di intervento previste dalla normativa) ma anche ad altri sistemi (la Scuola, l’Università, i Servizi per l’Impiego) su loro richiesta: in ambedue i casi essa risulta molto ricca di esperienze, variegata, e in continua trasformazione. Tuttavia esistono alcune criticità legate a questo vincolo di parentela che possono essere qui brevemente richiamate:

- non è ancora completamente superata la “diffidenza” tra i sistemi Scuola e Formazione Professionale. La collaborazione tra Scuola e Formazione Professionale non è del tutto esente da elementi di competizione, e per tale ragione può risultare difficile operare in modo integrato. Spesso la “competizione” tra Scuola ed Formazione Professionale per la “conquista” dell’allievo non aiuta i ragazzi a costruire un progetto formativo efficace;
- esiste un elevato “*turn over*” delle figure di riferimento, tanto nel contesto scolastico quanto in quello formativo che potrebbero assicurare stabilità agli interventi nel tempo;
- la formazione degli operatori e l’aggiornamento delle loro competenze orientative appare ancora discontinua e non è sempre in grado di garantire un livello di qualità della funzione non inferiore agli standard di servizio prefissati;
- la funzione di consulenza alla scelta e ai progetti professionali rappresenta ancora un’area critica sia perché alcuni centri di Formazione Professionale erogano attività consulenziale sia internamente al sistema sia presso i Centri per l’Impiego con professionalità però non sempre adeguate ad erogare questa tipologia di servizi, sia perché non è spesso chiaro quale sia la tipologia di azioni che possono rientrare nell’area consulenziale e quali siano i criteri per definire il servizio consulenziale come tale.

Per quanto riguarda i rapporti tra Formazione Professionale e Servizi per l’Impiego, data la recente attivazione di rapporti di collaborazione è avvertita tra gli addetti al lavoro la necessità di migliorare la messa a punto dei meccanismi organizzativi e burocratici per favorire la collaborazione fra i due sistemi, cercando di definire al meglio gli ambiti e i servizi presidiati dagli uni e dagli altri.

Il legame tra formazione professionale, istruzione e orientamento è ancora più stretto se si pensa al loro comune obiettivo di combattere la dispersione scolastica (e formativa) realizzando una prevenzione efficace e sostanziale. Tale obiettivo è però conseguibile solo attraverso l'interazione coordinata di più leve:

- la qualità dell'offerta formativa (intesa sia come diversità di tipologie qualitative nonché come adeguato livello dei processi di insegnamento e di apprendimento);
- la garanzia di un effettivo diritto allo studio e di effettive pari opportunità di accesso e di successo;
- la statuizione dell'obbligo formale di frequenza;
- la presenza di un'adeguata e coerente offerta di informazione e orientamento.

In assenza dell'azione di una o più di tali leve, le attività orientative, sia preventive che di rimotivazione durante la frequenza, possono risultare poco influenti rispetto alla permanenza nei percorsi scolastici e formativi.

Ricondotto il discorso complessivo entro una cornice aperta e di collaborazione fra ambiti fra loro interagenti, la nostra riflessione può ora interessarsi delle **disposizioni normative** emanate e introdotte nell'ultimo decennio; esse hanno coinvolto ambiti strategici d'intervento che vanno dal mercato del lavoro alle modalità di primo accesso, dall'apprendistato (L.n. 30/2003) al sistema dell'istruzione, ove con la L.n. 53/2003 prima, con la L.n. 296/2006, comma 622 poi, con la quale si introduce l'obbligo di istruzione da 14 a 16 anni da assolvere nel biennio della scuola media superiore e, infine, con la L.n. 40/2007, art. 13, che riordina e potenzia gli istituti tecnici e gli istituti professionali, sono stati apportati significativi fenomeni di cambiamento al sistema nel suo complesso.

Il risultato, particolarmente produttivo, è che dieci anni di scolarità fanno ormai parte della formazione aperta a tutti e si collocano a pieno titolo nel diritto-dovere all'istruzione e alla formazione che si estende fino ai 18 anni o al conseguimento di una qualifica o di un diploma. L'evoluzione normativa più recente riconosce, infatti, a tutti il diritto a conseguire un diploma o una qualifica entro il diciottesimo anno di età, mobilitando una pluralità di canali, attori e responsabilità. In questo senso, nell'ordinamento italiano coesistono attualmente tre tipologie di obbligo:

- l'obbligo scolastico, previsto nella Costituzione e definito come l'istruzione impartita per almeno otto anni, obbligatoria e gratuita;
- il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione fino a 18 anni o comunque fino al conseguimento di una qualifica almeno triennale, introdotto con la L. 53/2003;
- l'obbligo di istruzione, previsto dalla L. 296/2006, comma 622, per gli allievi che hanno conseguito il titolo conclusivo del primo ciclo nell'anno scolastico 2006/2007; ha durata almeno decennale, si realizza, dopo il ciclo primario, nel biennio della scuola media superiore - e, in via transitoria, nei percorsi triennali di formazione professionale - e si assolve con il conseguimento di un titolo di scuola superiore o di una qualifica professionale.

Le innovazioni introdotte con il D.L. n. 112/2008, inoltre, puntano ad agevolare il ricorso delle imprese all'apprendistato con la previsione di un canale "aziendale" finalizzato all'inserimento al lavoro, dove l'accento è posto prevalentemente sulla formazione "on the job". Per sfruttare a pieno le potenzialità dell'istituto è stato eliminato il riferimento, previsto in precedenza, alla durata minima del contratto e sono state rinviate ai contratti collettivi siglati a livello nazionale, territoriale e aziendale, ovvero agli enti bilaterali, le decisioni in ordine ai profili formativi dell'apprendistato professionalizzante.

In considerazione del processo di decentramento di funzioni e competenze in materia di orientamento alle Regioni e alle Province, per la relativa normativa si elencano in questa sede i riferimenti fondamentali:

D. Lgs. n. 297 del 2002

Disposizioni modificative e correttive del decreto legislativo 21 aprile 2000, n. 181, recante norme per agevolare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, in attuazione dell'articolo 45, comma 1, lettera a) della Legge 17 maggio 1999, n. 144;

D. Lgs. n. 112 del 1998

Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle Regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della legge 15 marzo 1997, n. 59;

D. Lgs. n. 379 del 1998

Intervento sostitutivo del Governo per la ripartizione di funzioni amministrative tra Regioni ed enti locali in materia di mercato del lavoro, a norma dell'articolo 4, comma 5, della legge 15 marzo 1997, n. 59;

D. Lgs. n. 469 del 23.12.1997

Conferimento alle Regioni e agli enti locali di funzioni e compiti in materia di mercato del lavoro, a norma dell'articolo 1 della legge 15 marzo 1997, n. 59;

L. n. 845 del 21/12/1978

Legge-quadro in materia di formazione professionale.

Accanto a essi non vanno trascurate le norme che regolano altri settori, ma che contengono riferimenti importanti all'orientamento nel sistema dell'istruzione/formazione professionale e che qui elenchiamo brevemente:

- l'**Ordinanza Ministeriale 455/97** Educazione in età adulta - istruzione e formazione - Direttiva 22/01;
- la **Legge 196/97** "Norme in materia di promozione dell'occupazione" con specifico riferimento all'art. 17 "Riordino della formazione professionale" e all'art. 18 "Tirocini formativi e di orientamento";
- il **DM 142/98** "Regolamento recante norme di attuazione dei principi e dei criteri di cui all'articolo 18 della legge 24 giugno 1997 n. 196, sui tirocini formativi e di orientamento;
- la **Legge 144/99** che introduce l'obbligo formativo;
- il **DPR 257/2000** Regolamento di attuazione dell'art. 68 della legge 17 maggio 1999, n.144, concernente l'obbligo di frequenza di attività formative fino al

diciottesimo anno di età. Prevede che “i giovani possano accedere ai servizi per l’impiego per usufruire di servizi di orientamento, supporto e tutoraggio”;

- il **DM 166/2001** “Disposizioni in materia di accreditamento dei soggetti attuatori nel sistema di formazione professionale” che fissa una serie di parametri che devono essere soddisfatti da tutte le strutture pubbliche e private che utilizzano finanziamenti del FSE per lo svolgimento delle attività di formazione e/o orientamento.

La normativa al livello regionale

A questo punto, dopo aver delineato in ambito nazionale le normative e le disposizioni di legge che attengono all’istruzione e alla formazione professionale, possiamo descrivere gli atti normativi più importanti a livello delle singole **Regioni**. Considerata l’economia del presente lavoro e l’esigenza di raccogliere e rendere leggibile la elevata quantità di leggi e di disposizioni normative che ordinano e regolano le attività di orientamento che si realizzano nell’ambito dell’istruzione e dell’università, della formazione professionale e del lavoro, si è ritenuto opportuno presentare Regione per Regione l’insieme delle norme che sono state prodotte nel corso degli ultimi cinque anni.

Abruzzo

Istruzione e università

Il Testo Coordinato delle LL. RR. 55/98, 142/99 e 6/2000, “Legge quadro in materia di Politiche regionali di sostegno all’occupazione”, stabilisce che la Giunta Regionale “può promuovere o prorogare forme convenzionali di collaborazione tra il Settore Formazione Professionale-Lavoro-Emigrazione e l’Agenzia per l’impiego con riferimento a: [...] realizzazione di attività di orientamento professionale, anche in concorso con le Amministrazioni provinciali, i Comuni, i Distretti scolastici, le singole Istituzioni educative” (art. 11 comma 2).

Formazione professionale e lavoro

Legge Regionale n. 30 del 2009 *Disciplina dell’apprendistato*.

La legge che consta di trentasei articoli, consente ai giovani con meno di 30 anni, per una durata di sei anni, di ottenere un lavoro che garantisca un livello minimo di formazione.

La legge distingue la formazione formale, svolta in un ambiente strutturato e organizzato, attuata mediante una specifica progettazione, con esiti verificabili e certificabili, da quella non formale, svolta in azienda e basata prevalentemente sulla pratica.

L’azienda che ha formato il giovane può decidere di trasformare il contratto di apprendistato in un rapporto di lavoro, a tempo pieno o parziale o a tempo indeterminato, usufruendo così di incentivi regionali.

I livelli di apprendistato considerati dalla normativa sono tre:

- apprendistato per l’espletamento del diritto-dovere d’istruzione e formazione;

- apprendistato professionalizzante;
- apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione.

Nel primo caso l'attività è riservata ai giovani ed agli adolescenti che abbiano compiuto i quindici anni di età e che non siano in possesso di una qualifica professionale; nel secondo caso è volta a garantire lo sviluppo di competenze di base trasversali e tecnico-professionali; nel terzo caso il contratto di apprendistato si attua attraverso la sperimentazione da realizzare nell'ambito di intese con Università, istituzioni scolastiche autonome e altri organismi di alta formazione.

Basilicata

Istruzione e università

A partire dal 2004, la Regione Basilicata ha avviato la creazione delle "Agenzie provinciali di orientamento, istruzione, formazione e lavoro" nell'ottica del decentramento a livello provinciale di queste rilevanti funzioni.

L'orientamento, a livello di sistema dell'istruzione, compare tra le priorità di intervento all'Asse IV "Capitale Umano" del P.O.R. 2007-2013. Diviene, così, obiettivo specifico la "elaborazione, introduzione e attuazione delle riforme dei sistemi di istruzione, formazione e lavoro per migliorarne l'integrazione e sviluppare l'occupabilità, con particolare attenzione all'orientamento", cui consegue l'obiettivo operativo di "integrazione tra istruzione, formazione e lavoro per promuovere conoscenze spendibili e migliorare l'orientamento e il dialogo con le imprese, l'aggiornamento delle competenze degli operatori e la loro capacità di lavorare insieme". Particolare attenzione viene dedicata alle tematiche della lotta all'abbandono scolastico e alle disparità di genere nelle discipline tecnico-scientifiche.

Formazione professionale e lavoro

La Legge Regionale n. 28 del 2006, *Disciplina degli aspetti formativi del contratto di apprendistato*, stabilisce gli aspetti formativi relativi al contratto di apprendistato.

In particolare, l'art. 2 fornisce le definizioni relative a:

- piano formativo individuale come documento allegato al contratto di apprendistato;
- formazione formale di qualità, certificabile, appropriata e progettata come apprendimento;
- formazione non formale erogata dal datore di lavoro durante lo svolgimento dei compiti lavorativi;
- i profili formativi, che sono l'insieme degli obiettivi relativi alle conoscenze e competenze necessarie per il conseguimento di un profilo professionale coerente col sistema regionale delle qualifiche;
- il tutor aziendale, cioè il soggetto che affianca e supporta l'apprendista;
- la capacità formativa, cioè il possesso da parte del datore di lavoro dei requisiti necessari a erogare la formazione formale.

L'art. 3 determina le funzioni della Regione Basilicata e delle Province in materia di formazione nel contratto di apprendistato.

Appare degno di nota il fatto che la Legge non si occupi dell'apprendistato per l'espletamento del diritto dovere di istruzione-formazione.

Per l'apprendistato professionalizzante la Legge prevede la costituzione di una commissione tecnica, di cui fanno parte le associazioni sindacali e datoriali, che ha il compito di elaborare i documenti sulla cui base la Giunta sarà chiamata ad approvare i profili formativi. Per l'apprendistato di alta formazione, invece, vengono promosse intese sperimentali con Università, istituzioni scolastiche e della formazione professionale e altre istituzioni di alta formazione che rilasciano titoli riconosciuti a livello nazionale ed europeo.

Calabria

Istruzione e università

L'orientamento a livello di sistema dell'istruzione compare tra le priorità di intervento all'Asse IV "Capitale Umano" del P.O.R. 2007-2013. Si prevedono azioni finalizzate a "migliorare l'integrazione tra i sistemi dell'istruzione, della formazione professionale, dell'università e del lavoro (Obiettivo Operativo H.2)", anche attraverso "la progettazione e la realizzazione di percorsi integrati di orientamento e formazione professionalizzante, successivi all'adempimento dell'obbligo scolastico, finalizzati alla certificazione delle competenze dei beneficiari e finalizzati anche al rientro nel sistema scolastico o all'accesso a percorsi di formazione professionale di livello superiore".

Formazione professionale e lavoro

Legge Regionale n. 4 del 2009, *Delega alla Giunta regionale per la redazione di Testi Unici in materia di attività produttive, lavoro e istruzione*, da mandato alla Giunta, ai sensi dell'articolo 44 dello Statuto regionale, di provvedere alla redazione di testi unici che unifichino e coordinino la disciplina regionale in materia di lavoro e istruzione, dettando i caratteri ed i criteri del riordino ed allegando l'elenco delle fonti normative da sistematizzare.

L'Allegato B, riguardante le fonti normative in materia di lavoro oggetto di riordino, contiene i riferimenti ai seguenti testi normativi:

- L.R. n. 13 del 1980, relativa all'occupazione giovanile;
- L.R. n. 18 del 1996, *Interventi per l'attivazione di progetti socialmente utili*;
- L.R. n. 2 del 2000, *Progetto giovani*;
- L.R. n. 4 del 2001, relativa alle politiche attive dell'impiego e sue successive modificazioni;
- L.R. n. 5 del 2001, *Norme in materia di politiche del lavoro e di servizi per l'impiego in attuazione del D. Lgs. n. 469/1997*;
- L.R. n. 17 del 2001, *Interventi a sostegno di iniziative infrastrutturali imprenditoriali per lo sviluppo della New Economy in Calabria*;
- L.R. n. 27 del 2001, *Costituzione e disciplina della Consulta per la valorizzazione degli Ordini, Collegi ed Associazioni professionali*;

- L.R. n. 32 del 2001, per la promozione del diritto al lavoro delle persone con disabilità;
- L.R. n. 20 del 2003, volta alla stabilizzazione occupazionale dei lavoratori impiegati in lavori socialmente utili e di pubblica utilità e sue successive modificazioni.

Campania

Istruzione e università

Pur non prevedendo un rimando diretto al termine “orientamento”, la Legge Regionale n. 4 del 2005, *Norme regionali per l’esercizio del diritto all’istruzione e alla formazione*, all’art. 1 indica il raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- a** realizzare gli interventi finalizzati a rimuovere gli ostacoli che, di fatto, impediscono a tutti l’esercizio del diritto all’istruzione e alla formazione perseguendo anche la generalizzazione del servizio pubblico della scuola dell’infanzia in modo da consentire la frequenza effettiva di tutti i bambini e le bambine dai 3 ai 6 anni;
- b** riequilibrare l’offerta scolastica e formativa attraverso interventi prioritariamente diretti agli strati della popolazione con bassi livelli di scolarità, con particolare attenzione alle zone in cui l’ubicazione dei servizi è fonte di particolare disagio per gli utenti;
- c** combattere la dispersione scolastica e sostenere il successo scolastico e formativo, anche mediante una articolazione e individualizzazione dei percorsi;
- d** favorire l’esercizio del diritto allo studio e la piena integrazione degli immigrati;
- e** promuovere e sostenere progetti di qualificazione dell’offerta formativa ed educativa che prevedono percorsi volti alla crescita della cittadinanza attiva e della cultura della legalità, della pace e del rispetto della dignità e dei diritti umani.”

Formazione professionale e lavoro

Attraverso la Legge Regionale n. 4 del 2005, *Norme regionali per l’esercizio del diritto all’istruzione e alla formazione*, la Regione attua una serie di interventi dedicati finalizzati a:

- assicurare la frequenza effettiva di tutti i bambini e di tutte le bambine dai tre ai sei anni di età delle attività scolastiche;
- prestare attenzione agli strati della popolazione con bassi livelli di scolarità, particolarmente alle zone in cui l’ubicazione dei servizi è fonte di particolare disagio per gli utenti;
- combattere la dispersione scolastica e sostenere il successo scolastico e formativo;
- favorire l’esercizio del diritto allo studio e la piena integrazione degli immigrati;
- realizzare interventi economici diretti ai nuclei familiari con reddito più basso;
- sostenere percorsi volti alla crescita della cittadinanza attiva e della cultura della legalità.

Si sofferma, però, anche su questioni particolarmente importanti, fra le quali:

- la promozione e il sostegno dell'autonomia scolastica;
- il sussidio ai progetti che forniscono efficaci risposte alle problematiche del territorio;
- la realizzazione di un coordinamento con le attività culturali e di servizio esistenti sul territorio;
- la diffusione e il consolidamento della cultura europea e mediterranea attraverso il sostegno alla realizzazione di scambi transnazionali ed alla formazione dei docenti.

Destinatari di tali interventi sono gli alunni frequentanti scuole sia pubbliche che paritarie, comprese le scuole dell'infanzia, gli allievi dei corsi di formazione professionale, compresa la formazione tecnica superiore e coloro che frequentano corsi per adulti.

La legge specifica inoltre la funzione della Regione e degli altri enti locali.

La Regione approva gli indirizzi triennali per l'utilizzo di risorse regionali, statali e locali e approva la ripartizione delle risorse tra le province. Inoltre promuove studi e raccolte per la conoscenza della realtà territoriale, istituisce un sistema di monitoraggio delle risorse, provvede all'assicurazione contro gli infortuni di studenti, provvede all'acquisto di autobus, interviene per situazioni straordinarie di difficoltà.

La Provincia approva il piano triennale di utilizzo delle risorse e la loro ripartizione. Assieme ai comuni provvedono alla gestione degli interventi di diritto allo studio. Redigono per la Regione una relazione annuale, con il contributo anche dei comuni, sull'utilizzo dei fondi regionali e sulle esigenze del loro territorio.

La Conferenza Regionale per il Diritto allo studio è composta da: Regione, enti locali, scuole, enti di formazione accreditati, istituti e realtà culturali, formative, assistenziali e del terzo settore esistenti sul territorio. Ne fanno parte anche: sindacati, associazioni delle scuole, degli studenti e delle famiglie che siano rappresentative a livello regionale, organizzazioni sindacali del personale. La conferenza viene convocata almeno due volte l'anno con lo scopo di verificare lo stato del diritto allo studio nella Regione, individuare nuove soluzioni e avanzare nuove proposte.

Con la Legge Regionale n. 14 del 2009, *Testo unico della normativa della Regione Campania in materia di lavoro e formazione professionale per la promozione della qualità del lavoro*, la Regione vuole realizzare i seguenti obiettivi:

- riconoscere il valore economico-sociale del lavoro stabile, duraturo e a tempo indeterminato nonché ogni forma di lavoro disciplinata dalla legislazione vigente;
- rimuovere gli ostacoli che impediscono la realizzazione della persona nel lavoro;
- promuovere politiche regionali del lavoro, dell'occupazione, dell'istruzione, della formazione nonché di politiche sociali favorendo l'integrazione;
- strutturare un efficiente sistema di formazione ed orientamento professionale, integrato con il sistema dei servizi per l'impiego;

- assicurare livelli di qualità dell'offerta formativa;
- valorizzare il ruolo degli enti locali e delle parti sociali;
- garantire e rafforzare la tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro;
- favorire la costituzione di rapporti di lavoro regolari attraverso strumenti di contrasto al lavoro irregolare e di sostegno all'emersione e la promozione delle pari opportunità.

Per garantirne l'effettivo svolgimento è previsto l'uso di una serie di strutture, di organismi specializzati e di soggetti istituzionali fra i quali ricordiamo:

- **organo collegiale per la programmazione:** Conferenza regionale sulle dinamiche dell'occupazione e per la qualità del lavoro;
- **organi collegiali per attività amministrativa, consultiva, normativa e di coordinamento:** Commissione regionale per il lavoro, Commissioni provinciali per il lavoro, Comitato regionale di coordinamento per la sicurezza del lavoro;
- **organi collegiali per attività amministrativa, consultiva, normativa e di coordinamento:** Commissione regionale per il lavoro, Commissioni provinciali per il lavoro, Comitato regionale di coordinamento per la sicurezza del lavoro;
- **strutture di amministrazione attiva:** Regione, Province e Centri per l'impiego;
- **altre amministrazioni, strutture e soggetti istituzionali che costituiscono il sistema integrato del mercato del lavoro e della formazione professionale:** le organizzazioni sindacali e dei datori di lavoro; gli enti bilaterali; l'Osservatorio sull'apprendistato; i poli formativi; la Consulta regionale dell'immigrazione extracomunitaria;
- **strutture e organi tecnici e di garanzia:** Agenzia regionale della Campania per il lavoro e la scuola (ARLAS), Comitato di garanzia sulla gestione del sistema alta qualità del lavoro, Comitato tecnico provinciale per l'avviamento al lavoro dei disabili.

Emilia-Romagna

Istruzione e università

La Legge Regionale n. 12 del 2003, *Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro*, dedica l'art. 11 all'orientamento:

- 1 La Regione e gli enti locali [...] sostengono interventi e servizi di orientamento svolti dai soggetti formativi, anche in collaborazione con le famiglie, al fine di supportare le persone nella formulazione ed attuazione consapevole delle proprie scelte formative e professionali.
- 2 La funzione di orientamento si esplica:
 - a nell'educazione alla scelta, che consiste in attività finalizzate a favorire la comprensione e l'espressione di interessi, attitudini ed inclinazioni degli studenti, nel contesto dei percorsi di istruzione e di formazione, a partire dalla scuola secondaria di primo grado;

b nell'educazione alle opportunità professionali, che consiste in attività finalizzate alla conoscenza, anche diretta, del mondo del lavoro.

3 La Regione [...] e le Province sostengono le istituzioni scolastiche e gli organismi di formazione professionale accreditati per lo sviluppo delle funzioni di orientamento, anche attraverso interventi per la formazione dei docenti, l'utilizzo di esperti e la messa a disposizione di adeguati strumenti.”

La Delibera del Consiglio Regionale n. 117 del 2007, *Linee di programmazione e indirizzi per il sistema formativo e per il lavoro 2007/2010*, istituisce l'Anagrafe regionale degli studenti, che permetterà, fra l'altro, di “disporre degli elementi conoscitivi indispensabili per la programmazione di interventi specifici di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica”.

Formazione professionale e lavoro

La Legge Regionale n. 17 del 2005, *Norme per la promozione dell'occupazione, della qualità, sicurezza e regolarità del lavoro*, ha come finalità principali quelle di favorire:

- l'inserimento e il reinserimento nel mercato del lavoro;
- l'acquisizione di condizioni lavorative non precarie;
- la conciliazione tra tempi di vita;
- la mobilità territoriale per sostenere la competitività delle competenze.

Per quanto concerne le politiche attive per il lavoro, le azioni concrete che questa Legge Regionale propone sono:

- Percorsi formativi;
- Erogazione di assegni formativi e di servizio;
- Attività di orientamento e tirocini;
- Implementazione dell'incrocio domanda-offerta di lavoro.

Altri capi di interesse della Legge sono:

- l'orientamento e i tirocini (modalità di attuazione);
- l'apprendistato (definizione e chiarimento delle modalità di attuazione);
- i servizi per il lavoro (competenze regionali e provinciali coerenti con il D. Lgs. 469 del 1997);
- l'accreditamento degli enti;
- la sicurezza, la regolarità e la qualità del lavoro;
- la responsabilità sociale delle imprese.

In relazione alla qualificazione dell'occupazione, la Regione rivolge le politiche attive per il lavoro in via prioritaria a disabili, immigrati in condizioni di regolarità, persone a rischio di esclusione dal mondo lavorativo, persone in fase di reinserimento dopo lunghi periodi di assenza.

Le Province hanno il compito di programmare ed erogare i suddetti incentivi.

Con la Legge Regionale n. 14 del 2008, *Nome in materia di politiche per le giovani generazioni*, viene fatto particolare riferimento alla necessità di sostenere l'evoluzione del sistema formativo, al fine di garantire ai giovani un qualificato ingresso nel mondo del lavoro, auspicabilmente coerente con i loro fabbisogni professionali. La Regione sostiene, inoltre, la permanenza stabile dei giovani nel sistema lavorativo, favorendo l'acquisizione di competenze in ambiti formali, non-formali e informali, tra cui anche l'apprendistato, i tirocini formativi e di orientamento. Importante sottolineare come la Regione favorisca anche l'imprenditorialità e l'autoimprenditorialità dei giovani come fattore determinante dello sviluppo socio-economico del territorio.

Friuli-Venezia Giulia

Istruzione e università

Il riferimento normativo principale per il sistema scolastico rimane la Legge Regionale n. 10 del 1980 *Norme regionali in materia di diritto allo studio*, che all'art. 2 recita "l'Amministrazione regionale [...] è autorizzata ad effettuare i seguenti interventi: [...] e) iniziative di orientamento scolastico". La Regione infatti si occupa direttamente delle azioni di orientamento a livello del sistema scolastico ed universitario, mentre ha delegato alle Province la gestione dei servizi di orientamento al lavoro. Attraverso la rete dei Centri Regionali di orientamento, la Regione FVG fornisce materiali e servizi alle scuole secondarie di primo e secondo grado. Non sono previsti finanziamenti diretti agli interventi programmati a livello scolastico.

Formazione professionale e lavoro

La Legge Regionale n. 18 del 2005, *Norme regionali per l'occupazione, la tutela e la qualità del lavoro*, ha come obiettivo le seguenti finalità:

- Promuovere sviluppo, qualità, sicurezza e regolarità dell'occupazione;
- Ridurre le forme di precariato e favorire la stabilità lavorativa;
- Qualificare le competenze professionali;
- Integrare le politiche del lavoro, della formazione, dell'istruzione, dell'orientamento e sociali;
- Costruire un efficiente sistema di incontro domanda-offerta di lavoro;
- Promuovere pari opportunità, conciliazione tra tempi di vita e mobilità geografica;
- Promuovere l'inserimento e il reinserimento di categorie svantaggiate;
- Attivare una efficace concertazione tra tutte le parti sociali e istituzionali.

Funzioni provinciali:

- Politiche attive per il lavoro;
- Collocamento;
- Rilascio agli stranieri di autorizzazioni per il lavoro;
- Osservazione del mercato del lavoro territoriale;
- Costruzione di reti di servizio con i soggetti pubblici e privati.

Centri per l'impiego provinciali:

- Accoglienza e orientamento al lavoro per le persone;
- Consulenze alle imprese;
- Informazione sui servizi disponibili sul territorio e sulla possibilità di accedere a incentivi;
- Intermediazione domanda-offerta, collocamento, collocamento mirato, azioni per il mantenimento del lavoro da parte di categorie svantaggiate;
- Mediazione culturale per gli stranieri;
- Rilevazione dei fabbisogni formativi nel territorio.

Lazio

Istruzione e università

L'orientamento al livello di sistema dell'istruzione compare tra le priorità di intervento relative all'Asse IV "Capitale Umano" del P.O.R. 2007-2013. Obiettivo specifico è la "elaborazione, introduzione e attuazione delle riforme dei sistemi di istruzione, formazione e lavoro per migliorarne l'integrazione e sviluppare l'occupabilità, con particolare attenzione all'orientamento". Fra gli obiettivi operativi vanno ricordati i seguenti interventi:

- favorire il successo scolastico e formativo dei giovani;
- percorsi e progetti formativi sperimentali connessi alla riforma del sistema educativo.

Attraverso la Legge Regionale n. 7 del 2008, *Nuove disposizioni in materia di diritto agli studi universitari*, si attribuisce a Laziodisu la realizzazione di interventi specifici tramite servizi e l'erogazione di contributi economici volti a sostenere gli studenti per lo svolgimento delle attività didattiche, formative e di ricerca in ambito universitario.

Destinatari degli interventi sono gli studenti iscritti presso università, istituti universitari e istituti di educazione artistica, musicale e coreutica del Lazio, statali e non statali.

Laziodisu attua i suoi interventi attraverso sedi decentrate, denominate "Laziodisu territoriali", dotate di autonomia organizzativa e gestionale, sulla base delle risorse finanziarie, strumentali ed umane di cui dispone.

La Regione svolge il ruolo di ente di programmazione, di indirizzo, di coordinamento, di direttiva, di vigilanza e controllo in materia di diritto agli studi universitari. Il Consiglio regionale adotta il piano regionale triennale degli interventi per il diritto agli studi universitari, che indica le linee generali programmatiche stabilendo, in particolare:

- gli obiettivi da perseguire;
- le risorse finanziarie;
- gli indirizzi per la manutenzione straordinaria, la progettazione, la realizzazione, il potenziamento e la ristrutturazione delle residenze universitarie e delle altre strutture.

Ai fini dell'attuazione del piano triennale la Giunta regionale adotta il piano annuale predisposto dall'assessorato regionale competente, tenendo conto delle proposte formulate entro il 31 dicembre di ogni anno da Laziodisu con la partecipazione delle Adisu.

Formazione professionale e lavoro

La Legge regionale n. 9 del 2006, *Disposizioni in materia di formazione nell'apprendistato*, regola gli aspetti formativi dell'apprendistato professionalizzante e l'apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta Formazione.

La Regione Lazio è stata fra le prime Regioni a dotarsi di una normativa per l'Apprendistato.

La legge definisce le caratteristiche che deve avere la formazione formale e quella non formale. Per formazione formale si intende quella:

- svolta in un ambiente strutturato e organizzato;
- attuata mediante una specifica progettazione;
- con esiti verificabili e certificabili;
- assistita da figure professionali con competenze adeguate.

Il Regolamento d'attuazione (Regolamento regionale n. 7 del 2007) definisce ulteriori modalità di svolgimento della formazione formale.

Per formazione non formale si intende quell'attività:

- attuata tramite affiancamento in contesto produttivo o di lavoro, sotto la guida e il coordinamento di un tutore aziendale;
- organizzata per obiettivi;
- tesa a conseguire l'apprendimento di abilità tecnico-operative e, con riferimento all'apprendistato di alta formazione, le conoscenze culturali e scientifiche definite nei piani formativi individuali;
- impartita nel rispetto della normativa in materia di sicurezza e salute sui luoghi di lavoro.

La formazione in apprendistato è svolta secondo un piano formativo individuale generale predisposto dall'impresa in relazione al profilo formativo di riferimento (Regolamento regionale n. 7 del 2007).

Il piano formativo individuale generale viene articolato in un piano formativo individuale di dettaglio, da aggiornare ogni anno, che specifica contenuti, tempi e luoghi della formazione formale nel rispetto della normativa in materia di sicurezza e salute sui luoghi di lavoro.

Il monte ore di formazione, pari a 120 annue per l'apprendistato professionalizzante e da definire con delibera della giunta per l'apprendistato, è destinato all'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione. Vengono definite le modalità di Certificazione dei risultati della formazione e di registrazione nel libretto formativo, nonché i requisiti necessari per i tutor aziendali. La legge inol-

tre prevede degli incentivi economici per i contratti di apprendistato trasformati in contratti a tempo indeterminato.

Mediante la Legge Regionale n. 28 del 2009, *Misure a sostegno dell'occupazione e del reinserimento nel mondo del lavoro per coloro che hanno superato i quaranta anni di età*, la Regione Lazio intende favorire l'inserimento e il reinserimento nel mercato del lavoro di cittadini disoccupati ed inoccupati con più di quaranta anni di età.

A tal fine la Regione da un lato concede incentivi economici alle imprese e a consorzi di imprese che assumano personale over 40 a tempo indeterminato, puntando così alla stabilizzazione del lavoro, dall'altro, utilizza risorse finanziarie per sostenere interventi volti alla formazione e riqualificazione dei lavoratori di età superiore a 40 anni.

Liguria

Istruzione e università

A partire dal marzo 2002, con l'approvazione da parte della Giunta Regionale della Deliberazione n. 231 del 2002, è stato avviato nella Regione un progetto di orientamento (Piano Regionale Integrato di Orientamento) che ha previsto la realizzazione di azioni sperimentali e di sistema per la "progettazione, sperimentazione e messa a sistema di metodologie e buone prassi per l'orientamento dei giovani in età di obbligo scolastico e formativo". Il Piano ha preso avvio da un Protocollo Interistituzionale, che ha visto il coinvolgimento diretto dell'Ufficio Scolastico Regionale, per le azioni di competenza del sistema dell'istruzione.

Formazione professionale e lavoro

La Legge Regionale n. 15 del 2006, *Norme e interventi in materia di diritto all'istruzione e alla formazione*, ha come scopo quello di assicurare a tutti i cittadini liguri l'accesso ai più alti gradi di istruzione, formazione e ricerca, a prescindere dalla loro condizione economica, così da contrastare la dispersione scolastica e le conseguenti differenze sociali.

Viene istituita l'Azienda Regionale per i Servizi Scolastici e Universitari, che determina e controlla i criteri di accesso ai benefici previsti dalla Legge Regionale.

Gli interventi programmati, indirizzati e coordinati dalla Regione Liguria sono rivolti alle scuole di ogni ordine e grado, dalla Scuola dell'infanzia alla Scuola secondaria e alle Istituzioni universitarie, sia statali che paritarie. Saranno differenziati in relazione al target di riferimento.

Gli obiettivi generali della Legge si estendono ai campi dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita.

Le principali funzioni previste dalla legge sono:

I Comuni esercitano le funzioni amministrative in relazione agli interventi.

Le Province coordinano le azioni comunali e supportano i Centri Territoriali Permanenti nelle azioni di orientamento al lavoro degli adulti.

Le Istituzioni Scolastiche Autonome gestiscono il fondo di emergenza per sostenere le famiglie meno abbienti.

La Regione programma e coordina tutti gli interventi ed effettua controlli e monitoraggio in relazione all'utilizzo delle risorse economiche.

La modalità principale di intervento da parte della Regione è il conferimento di *borse di studio*, da erogare in relazione al possesso di determinate caratteristiche e criteri da parte del beneficiario e del suo nucleo familiare.

All'interno delle iniziative svolte in modo specifico all'interno delle Università, la Regione sostiene i progetti di orientamento al lavoro degli studenti, tenendo conto degli sbocchi professionali dei corsi di laurea. Lo scopo è quello di agevolare la transizione dal sistema accademico a quello lavorativo.

La Legge Regionale n. 7 del 2007, *Norme per l'accoglienza e l'integrazione sociale delle cittadine e dei cittadini stranieri immigrati*, statuisce che i cittadini stranieri hanno pari opportunità degli italiani in ambito di formazione, e che la Regione Liguria favorisce ogni azione di orientamento, tirocinio, formazione (anche continua) finalizzate all'acquisizione di competenze professionali dei suddetti cittadini.

Vengono valutate le competenze acquisite nei loro Paesi d'origine (o comunque all'estero) e si validano i criteri per il loro inserimento lavorativo coerentemente con i fabbisogni del mercato ligure.

Le finalità della Legge Regionale n. 30 del 2008, *Norme regionali per la promozione del lavoro*, sono volte a:

- promuovere la piena e buona occupazione;
- valorizzare le risorse umane e sostenere l'accrescimento delle conoscenze;
- qualificare i servizi al lavoro;
- sviluppare le pari opportunità, conciliazione, integrazione sociale;
- favorire la tutela e integrazione al reddito;
- incentivare la mobilità geografica;
- agevolare il completamento della vita lavorativa;
- svolgere indagini sul mercato del lavoro.

Le funzioni regionali che vengono delineate sono:

- la promozione, la programmazione, l'indirizzo e il coordinamento delle azioni in materia di lavoro;
- l'organizzazione del Sistema dei servizi al lavoro;
- l'accreditamento di strutture e il monitoraggio delle azioni;
- la promozione di interventi a carattere innovativo;
- l'approvazione del Programma triennale;
- l'approvazione del Piano d'Azione Regionale Integrato per la Crescita dell'Occupazione.

Le funzioni provinciali vengono ridefinite nel seguente modo:

- il collocamento al lavoro;
- l'attuazione delle politiche attive per il lavoro;
- l'assicurazione del buon funzionamento del Sistema dei servizi al lavoro;
- il monitoraggio del mercato del lavoro;
- l'approvazione del Piano annuale dei servizi per l'impiego, delle politiche formative e del lavoro.

Diventano strumenti attuativi della presente Legge Regionale:

- la facilitazione dell'incontro domanda-offerta;
- gli assegni di servizio;
- i tirocini;
- gli incentivi per assunzioni a tempo indeterminato;
- i cantieri scuola e lavoro;
- gli incentivi per l'assunzione di persone a rischio di esclusione;
- le azioni per il completamento della vita lavorativa;
- le azioni di pari opportunità, mobilità geografica, imprenditorialità e conciliazione;
- gli interventi per i lavoratori a rischio di precarizzazione;
- gli incentivi per l'occupazione giovanile e per l'occupazione nelle aziende in crisi;
- il sostegno e l'integrazione al reddito.

La Legge Regionale n. 18 del 2009, *Sistema educativo regionale di istruzione, formazione e orientamento*, ponendo l'individuo al centro delle politiche formative, ne sostiene il diritto alla formazione lungo tutto l'arco della vita, dall'infanzia fino alla formazione post-lauream, promuovendo anche la quantità e la qualità degli interventi di orientamento e di educazione a una scelta consapevole e autonoma. Per queste ragioni vengono ridisegnate le funzioni della Regione delle Province e dei Comuni.

Funzioni della Regione:

- Programmazione, indirizzo, coordinamento e attuazione degli interventi;
- Definizione dei criteri e degli standard qualitativi degli Enti certificati;
- Definizione degli obiettivi formativi del sistema;
- Attuazione della specializzazione e dell'aggiornamento degli insegnanti e dei formatori;
- Monitoraggio e valutazione del sistema formativo della Regione.

Funzioni delle Province:

- Pianificazione, organizzazione e gestione delle attività formative;
- Modificazione delle dimensioni delle ISA (Istituzioni Scolastiche Autonome) e inserimento o eliminazione di corsi formativi, scuole o sezioni;

- Sostegno alle ISA per i progetti di orientamento e di contrasto alla dispersione scolastica;
- Supporto per le attività e i programmi inerenti gli studenti disabili o in situazione di svantaggio;
- Collaborazione ai programmi di apprendimento per adulti.

Funzioni dei Comuni:

I Comuni sono titolari di tutte le funzioni elencate con riferimento alle Province ma esclusivamente per le scuole dell'infanzia e del primo ciclo, nonché dell'educazione non formale per minori e adulti.

La Regione Liguria, determina il profilo del fabbisogno professionale del territorio e, conseguentemente, promuove percorsi di:

- Formazione iniziale (per soggetti in possesso di diploma di primo ciclo);
- Formazione superiore (corsi post-qualifica);
- Alta formazione (post-laurea);
- Apprendistato;
- Formazione per tutto l'arco della vita;
- Formazione specifica per utenti a rischio di esclusione dal sistema formativo e/o professionale.

Formazione superiore e apprendistato costituiscono, insieme alle azioni di alternanza scuola-lavoro, il sistema di integrazione tra sistema formativo e sistema impresa.

I Poli formativi tecnico-professionali svolgeranno le seguenti attività:

- Sperimentazione di azioni formative innovative;
- Collegamento con le figure professionali e i fabbisogni formativi delle imprese;
- Promozione di progetti pilota di formazione integrata.

L'orientamento all'istruzione, alla formazione e al lavoro è affidato alle Province che garantiscono attività di orientamento secondo le seguenti aree tematiche:

- Educazione alla scelta;
- Educazione alle opportunità professionali;
- Informazione a giovani e adulti disoccupati;
- Informazione a rischio di emarginazione.

L'Osservatorio sul sistema educativo regionale si occupa di:

- Monitorare le figure professionali per cui vengono erogati i servizi formativi e ne controlla l'effettivo fabbisogno territoriale;
- Individuare i mutamenti nelle professionalità;
- Monitorare l'andamento delle iscrizioni e degli esiti dei corsi nelle scuole di ogni ordine e grado e negli enti di formazione;
- Identificare le azioni innovative in materia di didattica.

Lombardia

Istruzione e università

La Legge Regionale n. 19 del 2007, *Norme regionali per l'occupazione, la tutela e la qualità del lavoro*, stabilisce che “i servizi del sistema educativo di istruzione e formazione comprendono sia l'offerta dei percorsi di istruzione e formazione, sia i servizi connessi e funzionali, quali in particolare [...] attività di orientamento, azioni per la lotta alla dispersione scolastica, nonché per l'educazione stradale, musicale e alla salute” (art. 7 comma 2). L'orientamento diviene, quindi, un'attività strutturale dell'offerta formativa e “la Regione sostiene le istituzioni scolastiche e formative per lo sviluppo dei servizi e delle attività di orientamento, anche mediante interventi di formazione dei docenti ed adeguata strumentazione didattica” (art. 19 comma 2).

Formazione professionale e lavoro

Attraverso la Legge Regionale 22 del 2006, *Il mercato del lavoro in Lombardia*, la Regione intende sviluppare politiche volte a ottenere qualità, regolarità, sicurezza, continuità del lavoro e nello stesso tempo diffondere la parità di genere e l'integrazione sociale delle persone a rischio di esclusione; per queste ragioni, l'obiettivo è di:

- sostenere le imprese che incentivano l'occupazione;
- promuovere l'avvio di nuove attività imprenditoriali;
- sostenere la mobilità geografica, le pari opportunità, la conciliazione, l'orientamento e la formazione, la qualificazione delle competenze, l'esercizio del diritto alla formazione lungo tutto l'arco della vita;
- supportare l'inserimento lavorativo delle categorie svantaggiate.

Le funzioni regionali da attivare attraverso il piano d'azione regionale sono:

- programmazione, indirizzo e definizione degli interventi;
- disciplina del mercato del lavoro;
- interventi atti a prevenire l'esubero occupazionale e al sostegno dei lavoratori in difficoltà;
- monitoraggio delle politiche del lavoro;
- promozione dei sistemi di riconoscimento della qualità, regolarità e sicurezza del lavoro.

Le funzioni attribuite alle province riguardano:

- programmazione territoriale degli interventi attuativi;
- redazione del Piano d'azione provinciale (obiettivi, risorse finanziarie, monitoraggio e valutazione degli interventi);
- gestione dell'elenco delle persone in età lavorativa;
- erogazione dei benefici relativi allo stato di disoccupazione;
- collocamento mirato;
- gestione delle liste di mobilità.

Gli organismi che supportano le azioni previste dalla presente Legge sono:

- l'osservatorio regionale del mercato del lavoro (monitoraggi);
- il comitato istituzionale di coordinamento (integrazione dei servizi per il lavoro con le politiche del lavoro e dell'istruzione e formazione);
- la commissione regionale per le politiche del lavoro e della formazione;
- le commissioni provinciali per il lavoro e la formazione;
- l'agenzia regionale per l'istruzione, la formazione e il lavoro (attuazione delle politiche integrate);
- la rete degli operatori (pubblici, privati, accreditati).

Sono, inoltre, previste azioni atte a:

- sostenere la transizione al lavoro (tirocini, bottega-scuola, apprendistato);
- favorire la qualità, la tutela e la sicurezza del lavoro (bilanci di competenze, qualificazione e riqualificazione, formazione continua, parità di genere, conciliazione, sostegno al reddito e al credito, promozione di nuove attività imprenditoriali, contrasto al lavoro irregolare);
- inserire al lavoro le persone disabili;
- supportare lavoratori e imprese in crisi;
- favorire l'internazionalizzazione e innovazione delle imprese.

Le finalità della Legge Regionale n. 19 del 2007, *Norme sul sistema educativo di istruzione e formazione della Regione Lombardia*, sono:

- formazione lungo tutto l'arco della vita;
- orientamento, integrazione e messa in rete di informazioni a livello europeo;
- sviluppo dell'eccellenza del sistema formativo ed educativo;
- inserimento nel sistema di persone svantaggiate;
- integrazione del sistema di istruzione e formazione con l'università e l'ambito territoriale produttivo;
- valorizzazione e supporto delle autonomie scolastiche.

Funzioni Regionali:

- programmazione dei servizi (offerte formative, standard di apprendimento, calendari didattici, trasporti, mense, libri, contributi per gli studenti non abbienti, lotta alla dispersione scolastica...);
- programmazione dell'edilizia scolastica;
- vigilanza, controllo e verifica del sistema;
- individuazione di attività innovative.

Funzioni provinciali (istruzione secondaria superiore) e comunali (gradi inferiori di istruzione):

- istituzione, aggregazione, fusione e soppressione di scuole;
- supporto organizzativo per i servizi di istruzione dei disabili;
- piano di utilizzo di edifici e attrezzature;

- costituzione, controllo e vigilanza degli organi scolastici;
- educazione degli adulti.

Orientamento

La Regione sostiene le istituzioni scolastiche nella messa in atto degli interventi orientativi, ritenendoli strettamente connessi ai processi formativi e al successo della formazione dei singoli.

Marche

Istruzione e università

A seguito della Legge regionale n. 2 del 2005, *Norme regionali per l'occupazione, la tutela e la qualità del lavoro*, sono stati introdotti alcuni cambiamenti di rilievo a livello di politiche regionali per quanto attiene l'orientamento e la formazione, in particolare il posizionamento trasversale dell'orientamento rispetto a istruzione, formazione professionale e lavoro.

Formazione professionale e lavoro

La Legge Regionale n. 2 del 2005, *Norme regionali per l'occupazione, la tutela e la qualità del lavoro e successive modifiche (poi modificata e integrata dalla Legge regionale n. 4 del 10-02-2006)*, disciplina le funzioni della Regione in tema di lavoro e politiche occupazionali; in questo ambito essa esercita pienamente la propria competenza concorrente attribuitale in materia di "tutela e sicurezza del lavoro" a seguito della riforma in senso federale della Costituzione realizzata nel 2001; allo stesso tempo intende predisporre un quadro normativo che consenta una attuazione equilibrata e sostenibile delle recenti novità legislative nazionali in materia di mercato del lavoro.

Il quadro che ne emerge appare così contraddistinto:

Le funzioni amministrative: alla Regione compete l'esercizio delle funzioni di programmazione generale e di indirizzo in materia di politiche del lavoro, in raccordo con le Province nella loro qualità di soggetti titolari delle funzioni di gestione del mercato del lavoro. Svolge altresì, attraverso il Servizio Istruzione, Formazione e Lavoro, l'analisi e il monitoraggio delle tendenze e dei fenomeni relativi al mercato del lavoro.

La Giunta Regionale individua i livelli delle prestazioni, aggiuntivi rispetto a quelli previsti dalla normativa nazionale, in materia di tutela, sicurezza e qualità del lavoro che devono essere garantiti nel territorio regionale, programma gli interventi, dispone l'attuazione dei programmi comunitari, in particolare per quanto attiene alla gestione e al controllo degli interventi, e definisce le modalità di sperimentazione e avvio di attività innovative.

Il Sistema dei Servizi per l'Impiego: confermata alle Province la competenza ad esercitare le tradizionali funzioni amministrative (es. gestione dell'elenco anagrafico, scheda professionale) e a svolgere politiche attive per lavoro (servizi di orientamento, integrazione formazione-lavoro, incontro tra domanda ed offerta di

lavoro) ma, allo stesso tempo, viene ampliata la platea e le funzioni di soggetti pubblici e privati che potranno svolgere servizi analoghi a quelli dell'ente provinciale.

Le province svolgono un ruolo centrale nella gestione, mediante i Centri per l'Impiego, delle funzioni di informazione, accoglienza, orientamento.

Le politiche attive del lavoro: è previsto il sostegno ad interventi di formazione per tutte quelle persone che hanno difficoltà d'inserimento o reinserimento nel mercato del lavoro; per quelli che hanno già un'occupazione, invece, si sostengono interventi specifici di formazione, per garantire il continuo aggiornamento professionale del lavoratore; sono previste borse di studio per giovani laureati e diplomati per la realizzazione di progetti di ricerca e di esperienze lavorative da svolgersi presso imprese o associazioni senza fini di lucro.

Sono incentivate le nuove assunzioni effettuate dalle imprese e sono previsti finanziamenti per sostenere lo sviluppo di nuova imprenditorialità.

Per quanto riguarda l'inserimento lavorativo delle persone disabili, in attuazione dei principi sanciti dalla Legge n. 68 del 1999, sono promosse sia azioni di avvio al lavoro, che di accompagnamento, per assicurare una positiva e stabile integrazione del disabile nell'ambiente di lavoro.

Oggetto di ulteriori disposizioni sono anche la sicurezza sul lavoro, con particolare risalto agli aspetti della formazione, dell'informazione, della prevenzione e della vigilanza.

La lotta al lavoro sommerso è un altro tra i temi centrali della normativa, che prevede di contrastare il fenomeno attraverso l'incentivazione di forme di emersione, la promozione di interventi formativi ed informativi sull'argomento, la realizzazione di attività di tutoraggio e consulenza.

Molise

Istruzione e università

L'orientamento al livello di sistema dell'istruzione compare tra le priorità di intervento all'Asse IV "Capitale Umano" del P.O.R. 2007-2013. L'obiettivo specifico "elaborazione, introduzione e attuazione delle riforme dei sistemi di istruzione, formazione e lavoro per migliorarne l'integrazione e sviluppare l'occupabilità, con particolare attenzione all'orientamento [...]" in Molise si traduce in interventi che dovrebbero potenziare la filiera scuola-formazione ed il rapporto con il mondo del lavoro attraverso azioni di sistema volte a potenziare la qualità dell'offerta dei sistemi coinvolti.

Formazione professionale e lavoro

Le disposizioni della Legge Regionale n. 10 del 2006, *Modifiche alla legge regionale 3 agosto 1999, n. 27, recante: "organizzazione delle politiche regionali del lavoro e del sistema regionale dei servizi per l'impiego"*, concernenti l'ampliamento dei compiti dell'agenzia regionale Molise lavoro, sono finalizzate all'ampliamento dei compiti dell'Agenzia regionale Molise Lavoro, istituita con la legge

regionale n. 27 del 1999. Oltre alle attività descritte nella suddetta legge, l'agenzia si occuperà di:

- interventi per le persone disabili o comunque svantaggiate;
- coordinamento, monitoraggio ed eventuale gestione diretta degli interventi connessi alla filiera dell'istruzione e della formazione professionale e alla formazione permanente;
- work experience e azioni di contrasto alla disoccupazione;
- formazione degli operatori della formazione professionale;
- informazione e orientamento professionale;
- collegamento con la rete nazionale delle Agenzie;
- nodo regionale della Borsa continua nazionale del lavoro;
- coordinamento regionale della rete EURES (Servizi europei per l'impiego) costituita sulla base del regolamento CEE n. 1612/1988 relativo alla libera circolazione dei lavoratori nell'ambito dello spazio economico europeo;
- ogni altro intervento di particolare rilevanza formativa, occupazionale e sociale.

L'Agenzia svolge compiti di:

- supporto tecnico alla programmazione, alla gestione, al monitoraggio, alla valutazione in materia di integrazione delle politiche regionali del lavoro, della formazione professionale e dell'educazione;
- elaborazione e proposte di standard qualitativi e di criteri per l'accreditamento, la certificazione e per l'accertamento dei crediti formativi;
- monitoraggio dei servizi per l'impiego;
- monitoraggio, studio ed analisi delle politiche occupazionali;
- collegamento con il "Sistema informativo lavoro" e gestione delle banche dati dei servizi per il lavoro;
- qualificazione del sistema regionale dei servizi per l'impiego, in particolare, attraverso interventi di supporto tecnico e metodologico, di assistenza tecnica alle diverse attività di formazione degli operatori di promozione delle attività e di documentazione;
- realizzazione di studi e ricerche, anche su commesse.

Con la Legge Regionale n. 3 del 2008, *Disciplina in materia di apprendistato*, la Regione Molise e le parti sociali promuovono la diffusione e la valorizzazione del contratto di apprendistato nell'ambito di politiche integrate del lavoro dirette a favorire l'inserimento lavorativo dei giovani, la qualità del lavoro e la capacità competitiva delle imprese.

La formazione in apprendistato, che consente al giovane l'acquisizione di un "titolo" e l'innalzamento del suo livello operativo, si realizza nell'ambito delle seguenti tipologie di contratto:

- apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione;
- apprendistato professionalizzante;
- apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione.

Nell'ambito del percorso formativo di particolare rilievo è la figura del tutor aziendale che, individuato dal datore di lavoro tra le persone in possesso di determinati requisiti, è il garante del percorso formativo del giovane e lo aiuta nella definizione del proprio piano formativo individuale.

Al fine di rafforzare e sostenere i percorsi di inserimento lavorativo dei giovani, la Regione può concedere incentivazioni economiche alle imprese per la trasformazione dei contratti di apprendistato, nel corso o al termine degli stessi, in rapporti a tempo indeterminato. La Regione Molise assicura il monitoraggio dell'apprendistato sul territorio regionale e redige appositi rapporti periodici che presenta almeno una volta all'anno alla Commissione Regionale Tripartita.

Piemonte

Istruzione e università

La Deliberazione della Giunta regionale n. 44-6256 del 2007 ha previsto l'approvazione dell'Atto di Indirizzo pluriennale, relativo al periodo 2007-2009, dedicato alle azioni di orientamento finalizzate all'assolvimento dell'obbligo d'istruzione e all'occupabilità, nella formulazione elaborata a seguito dell'esame della proposta emersa; questo Atto prevede:

- azioni di orientamento tese a favorire scelte individuali consapevoli per adolescenti e giovani;
- azioni di sistema finalizzate al costante miglioramento del "Sistema Orientamento", come dispositivo d'integrazione tra le politiche dell'istruzione, della formazione e del lavoro;
- azioni di accompagnamento indirizzate a famiglie, insegnanti e formatori per prevenire e combattere i fenomeni di dispersione scolastica [...].

Formazione professionale e lavoro

Con la Legge Regionale n. 36 del 2006, *Autorizzazione e accreditamento dei soggetti operanti nel mercato del lavoro regionale*, la Regione Piemonte intende rendere pubbliche le modalità con cui poter accreditare gli operatori privati che offrano ai cittadini servizi al lavoro.

Accanto a questo viene chiarito come l'autorizzazione e l'accredimento possano avvenire soltanto a fronte di determinati criteri e a fronte dell'iscrizione alle sezioni regionali dell'albo nazionale.

Particolare interesse è rivolto alla creazione di una rete di servizi che abbia il fine di non creare, agli occhi degli utenti, un'immagine frammentaria dei servizi stessi.

Legge Regionale n. 2 del 2007, *Disciplina degli aspetti formativi del contratto di apprendistato*.

Attraverso l'integrazione dei sistemi informatici, della predisposizione di adeguati materiali didattici, della formazione dei tutori e dei docenti e i monitoraggi valutativi, la Regione intende promuovere la qualità e la diffusione dell'offerta formativa, in particolare dell'apprendistato rivolto a:

- giovani al di sotto dei 18 anni senza qualifica;
- persone che vogliono accedere a competenze professionali;
- persone che vogliono conseguire un diploma o che vogliono svolgere percorsi di alta formazione.

Legge Regionale n. 28 del 2007, *Norme sull'istruzione, il diritto allo studio e la libera scelta educativa*.

Per garantire il pieno godimento del diritto allo studio e la fruizione di un'offerta formativa di qualità sin dall'infanzia, la Regione Piemonte promuove le seguenti attività:

- Prevenzione della dispersione scolastica;
- Raccordo fra i sistemi di istruzione e formazione e degli altri servizi alla persona;
- Sostegno delle aree disagiate sotto il profilo dei sistemi educativi;
- Progetti mirati per il sostegno di soggetti svantaggiati;
- Accoglienza e integrazione dei soggetti immigrati;
- Azioni per l'edilizia scolastica, le pari opportunità, la mobilità internazionale e l'alternanza scuola-lavoro.

L'art. 10 si concentra in modo specifico sull'orientamento e al comma 1 stabilisce che *“La Regione garantisce ai cittadini di ogni età il diritto all'orientamento per la conoscenza delle opportunità finalizzate alla costruzione di percorsi individuali in ambito educativo, scolastico e formativo, tenendo conto delle capacità e delle aspirazioni individuali per il pieno sviluppo della persona umana e in relazione ai cambiamenti sociali”*.

Attraverso la Legge Regionale n. 34 del 2008, *Norme per la promozione dell'occupazione, della qualità, della sicurezza e regolarità del lavoro*, vengono indicate le seguenti finalità:

- promuovere la piena occupazione (anche attraverso l'autoimpiego) e la sua stabilizzazione;
- consentire a tutti accesso e permanenza nel mercato lavorativo;
- promuovere la qualità dei servizi per l'impiego;
- promuovere politiche di conciliazione e di invecchiamento attivo;
- integrare tutte le politiche del sistema istruzione-formazione e di quello economico-sociale;
- prevenire le crisi aziendali e promuovere la responsabilità sociale delle imprese;
- contrastare il lavoro minorile e irregolare;
- promuovere la sicurezza sui luoghi di lavoro e prevenire gli infortuni;
- favorire l'integrazione sociale.

Le funzioni che vengono attribuite alla Regione sono:

- la programmazione, l'indirizzo e il coordinamento delle politiche attive del lavoro;

- l'approvazione del programma triennale e del programma pluriennale dei fondi;
- la realizzazione e il sostegno per lo sviluppo di una rete dei servizi al lavoro;
- l'autorizzazione e l'accreditamento degli enti per l'erogazione dei servizi;
- il sostegno e lo sviluppo dell'imprenditorialità;
- la promozione l'internazionalizzazione del mercato del lavoro.

Le funzioni riconosciute alle Province sono:

- il collocamento;
- l'avviamento alle selezioni per le PA;
- l'organizzazione e la gestione delle politiche attive del lavoro;
- l'istituzione e la gestione dei CPI;
- il governo la rete locale dei Servizi per l'Impiego.

Principali interventi di politica attiva:

- inserimento lavorativo degli extra-comunitari regolari;
- utilizzo temporaneo di disoccupati e inoccupati nei cantieri per la realizzazione di opere di pubblica utilità (senza perdita dello status di disoccupazione);
- inserimento lavorativo delle persone disabili (anche attraverso un fondo regionale);
- sussidio a favore di lavoratori in gravi difficoltà economiche;
- tirocini formativi e di orientamento, anche estivi (la Regione eroga incentivi a favore delle imprese che assumono a tempo indeterminato chi ha svolto il tirocinio. Se, eccetto giustificati motivi, il rapporto di lavoro cessa prima di 5 anni la ditta deve restituire l'incentivo ricevuto);
- misure a favore dell'autoimpiego;
- misure per l'anticipazione delle crisi occupazionali e per la ricollocazione professionale;
- misure per le pari opportunità, per la conciliazione e per la responsabilità sociale d'impresa;
- interventi per il sistema di qualità, sicurezza e regolarità del lavoro.

Puglia

Istruzione e università

L'orientamento al livello di sistema dell'istruzione compare tra le priorità di intervento all'Asse IV "Capitale Umano" del P.O.R. 2007-2013. Anche in questo caso, diviene obiettivo specifico la "elaborazione, introduzione e attuazione delle riforme dei sistemi di istruzione, formazione e lavoro per migliorarne l'integrazione e sviluppare l'occupabilità, con particolare attenzione all'orientamento".

L'orientamento si declina attraverso:

- un'azione integrata di contrasto alla dispersione scolastica;
- interventi diretti all'ottenimento della qualifica o del diploma.

Formazione professionale e lavoro

La Legge Regionale n. 13 del 2005, *Disciplina in materia di apprendistato professionalizzante* e successive modifiche (cfr. Legge Regionale n. 40 del 28 dicembre 2006), regola gli aspetti formativi (a livello di formazione formale) dell'apprendistato professionalizzante.

Struttura e contenuti della formazione:

La legge definisce la formazione formale dell'apprendista come finalizzata all'acquisizione di competenze di base, a carattere trasversale, riferite a figure professionali chiaramente definite e identificabili (profili professionali, definiti dalla giunta entro 60 giorni dall'entrata in vigore della legge). Tale formazione è da svolgersi prevalentemente all'esterno dall'azienda e deve avere un monte ore minimo che varia a seconda della durata dell'apprendistato (fissando comunque come limite minimo 120 ore complessive).

Al datore di lavoro spetta la compilazione del piano formativo individuale, in coerenza con il profilo formativo individuato e la sua comunicazione al centro per l'impiego competente. I centri territoriali per l'impiego trasmettono alla Regione Puglia - Settore Formazione professionale - i piani formativi individuali per i quali abbiano attestato la coerenza con i profili formativi.

Al termine di ogni anno di apprendistato, incluso quello di conclusione del rapporto, il datore di lavoro rilascia la certificazione della formazione impartita all'interno dell'azienda, mentre quella esterna viene rilasciata al lavoratore all'ente erogatore. La formazione esterna dell'apprendista è finanziata dalla Regione sotto forma di buono, a condizione che l'azienda applichi il CCNL collettivo comparativamente più rappresentativo sul piano nazionale.

Ultimo aspetto rilevante, la Legge prevede un incentivo economico ai datori di lavoro che, senza soluzione di continuità rispetto al periodo di apprendistato, assumano il lavoratore a tempo indeterminato.

Legge Regionale n. 18 del 2007, *Norme in materia di diritto agli studi dell'istruzione universitaria e dell'alta formazione* e successive modifiche (Cfr. Legge Regionale n. 26 del 2008).

La Regione, attraverso questa legge, definisce le proprie attribuzioni nella materia del diritto all'istruzione universitaria e all'alta formazione, con l'intento di rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che limitano l'eguaglianza dei cittadini nell'accesso e nella frequenza dei corsi dell'istruzione universitaria, attraverso l'Agenzia per il diritto allo studio universitario di Puglia (ADISU-PUGLIA).

Gli interventi previsti sono rivolti agli studenti delle università, delle istituzioni dell'alta formazione artistica e musicale e di altri istituti di grado universitario e agli studenti iscritti ai corsi di dottorato di ricerca.

Sono previste le seguenti tipologie di interventi:

- borse di studio e di ricerca;
- abitativi;

- servizi di mensa;
- facilitazioni di trasporto;
- servizi sanitari e di medicina preventiva;
- sussidi straordinari;
- prestiti d'onore e fiduciari;
- servizi speciali per studenti diversamente abili;
- servizi di orientamento e di informazione;
- predisposizione e gestione di spazi per attività culturali, ricreative e sportive;
- servizio editoriale, biblioteca e prestito libri;
- mobilità internazionale.

I servizi svolti dall'agenzia sono riconducibili agli interventi di orientamento e di informazione, da realizzare in collaborazione con le università e le istituzioni dell'alta formazione artistica e musicale. Questa tipologia di servizi ha lo scopo di indirizzare gli studenti a scelte coerenti con le loro aspirazioni, con i requisiti culturali e professionali e con le possibilità di occupazione, anche in rapporto a quelle offerte in sede comunitaria.

Legge Regionale n. 31 del 2009, *Norme regionali per l'esercizio del diritto all'istruzione e alla formazione*.

Questa legge abroga la precedente, la 42 del 1980, *Norme organiche per l'attuazione del diritto allo studio*.

La nuova normativa è finalizzata a promuovere la realizzazione di interventi per rimuovere gli ostacoli che, di fatto, impediscono a tutti l'esercizio del diritto all'istruzione e alla formazione. La norma prende in considerazione anche il diritto all'integrazione nel sistema scolastico e formativo, nonché all'educazione, all'istruzione e alla formazione professionale delle persone diversamente abili.

Nel testo sono indicate le varie tipologie d'intervento e le varie competenze, ripartite tra la Regione, che si occupa essenzialmente della programmazione e del finanziamento, e gli Enti locali che curano, invece, l'attuazione degli interventi in materia di diritto allo studio.

Tra i principali obiettivi vi sono: la lotta alla dispersione scolastica, la facilitazione dell'accesso da parte degli immigrati e dei rom, il sostegno all'autonomia scolastica nell'elaborazione di progetti mirati alla soluzione delle problematiche del territorio e alla crescita della cultura della legalità e del rispetto dei diritti umani.

La legge prevede facilitazioni e iniziative per la promozione di tematiche sociali e culturali: dalla fornitura gratuita o semigratuita dei libri di testo all'istituzione di fondi per sussidi scolastici e attrezzature didattiche per disabili; dalle agevolazioni per i servizi di mensa e di trasporto alle misure di sostegno per favorire l'inserimento scolastico degli immigrati.

Il testo introduce inoltre una nuova struttura, l'Unità di formazione del personale e di pedagogia scolastica, che intende sviluppare la professionalità di quanti operano nel sistema scolastico.

Sardegna

Istruzione e università

Il Documento Strategico Regionale 2007-2013 definisce, fra l'altro, le politiche per l'istruzione e l'orientamento. Tra gli obiettivi fissati, quelli della riduzione della dispersione scolastica e universitaria e dell'innalzamento del livello di istruzione e formazione della popolazione implicano un potenziamento degli interventi di orientamento sia nel passaggio tra i diversi gradi di istruzione, che al termine del secondo ciclo.

Il più recente Programma Regionale di Sviluppo (XIV Legislatura) 2010-2014 pone l'obiettivo di "dimensionare una rete territoriale pubblico-privata di servizi per l'orientamento e l'auto-progettualità dei percorsi di istruzione - formazione - lavoro".

Formazione professionale e lavoro

Legge Regionale n. 5 del 2005, *Norme in materia di promozione dell'occupazione, sicurezza e qualità del lavoro. Disciplina dei servizi e delle politiche per il lavoro. Abrogazione della legge regionale 14 luglio 2003, n. 9, in materia di lavoro e servizi all'impiego.*

Questa legge, nell'ambito del quadro normativo di decentramento alle Regioni delle competenze in materia di lavoro, disciplina le funzioni e i compiti conferiti alla Regione, agli enti locali, istituzionali e ai soggetti privati, in materia di collocamento, servizi e politiche attive del lavoro.

Contiene, inoltre, norme in materia di promozione dell'occupazione, sicurezza e qualità del lavoro, in attuazione della riforma del titolo V della Costituzione, con l'intento di realizzare un efficace sistema di incontro tra domanda e offerta di lavoro nell'ambito di una strategia rivolta a promuovere la piena occupazione, la regolarità, sicurezza e qualità del lavoro.

La Regione, in attuazione degli articoli 1 e 3 del decreto legislativo n. 180 del 2001, esercita le funzioni e i compiti di indirizzo, coordinamento, programmazione e valutazione all'interno del sistema regionale dei servizi per il lavoro e nelle materie relative alle politiche attive del lavoro. In particolare la Regione:

- approva il Piano regionale per i servizi e le politiche del lavoro di cui all'articolo 13;
- programma e coordina iniziative e progetti speciali regionali volti ad incrementare l'occupazione.

Alle province sono attribuite le funzioni amministrative, di gestione, di controllo e di programmazione del proprio territorio, in materia di lavoro e di servizi per il lavoro ai sensi del Decreto Legislativo n. 180 del 2001 e successive modifiche e integrazioni. Le Province, in attuazione del D.Lgs. 496/97, istituiscono proprie strutture denominate "Centri dei servizi per il lavoro", che svolgono i seguenti servizi:

- accoglienza;
- consulenza e informazione orientativa;
- gestione di specifiche procedure amministrative;

- promozione e sostegno delle fasce deboli nel mercato del lavoro;
- incentivazione dell'incontro tra domanda e offerta di lavoro;
- programmano e realizzano lo sviluppo dei servizi per il lavoro;
- promuovono, a livello provinciale, programmi e progetti rivolti a favorire l'occupazione e l'inclusione sociale.

Ciascuna provincia provvede all'istituzione della Commissione provinciale per i servizi e le politiche del lavoro, quale organo permanente di concertazione e consultazione delle parti sociali in materia di programmazione provinciale delle politiche attive del lavoro e di gestione dei servizi per il lavoro.

Il Presidente della Provincia istituisce la Commissione provinciale per il collocamento mirato dei diversamente abili, al fine di promuoverne l'inserimento e l'integrazione lavorativa, in attuazione dei principi stabiliti dalle leggi statali; ad essa sono affidate le competenze previste dal comma 1 dell'articolo 6 della Legge 12 marzo 1999, n. 68 (Norme per il diritto al lavoro dei disabili).

La Provincia predispose un Piano provinciale per i servizi e le politiche del lavoro, contenente gli interventi per lo sviluppo del sistema dei servizi per il lavoro e delle politiche attive del lavoro.

La Regione promuove la partecipazione delle rappresentanze sociali e istituzionali alla programmazione delle politiche del lavoro indicendo, una volta all'anno, **la Conferenza regionale per l'occupazione**. La Conferenza concorre a formulare indicazioni e proposte in merito al Piano regionale per i servizi e le politiche del lavoro.

È istituita, infine, **l'Agenzia regionale per il lavoro**, con sede a Cagliari che svolge compiti di assistenza tecnica e di monitoraggio delle politiche del lavoro a supporto dell'esercizio delle funzioni della Regione e delle province. L'agenzia svolge le funzioni di osservatorio regionale del mercato del lavoro al fine di disporre di analisi delle tendenze e dei fenomeni relativi al mercato del lavoro.

Il Fondo regionale per l'occupazione dei diversamente abili, istituito con Legge Regionale n. 20/2002, è finalizzato al finanziamento delle iniziative di sostegno all'inserimento dei diversamente abili nel mondo del lavoro e al rafforzamento dei servizi per il collocamento mirato.

Apprendistato

La Giunta regionale disciplina, in merito all'apprendistato:

- i profili formativi del contratto di apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione;
- i profili formativi del contratto di apprendistato professionalizzante e le modalità di riconoscimento e certificazione delle competenze;
- i profili formativi e la durata del contratto di apprendistato per l'acquisizione di un diploma per percorsi di alta formazione, sentite le Università e le altre istituzioni formative.

La formazione teorica da espletarsi nel corso dell'apprendistato deve essere svolta secondo le modalità previste dalla contrattazione e comunque, in prevalenza, esternamente all'azienda.

Politiche del lavoro e politiche formative

La Regione sostiene interventi di:

- formazione iniziale rivolta a tutti i cittadini, inoccupati, disoccupati, soggetti svantaggiati ed a rischio di esclusione sociale, finalizzata all'acquisizione di competenze professionali utili per l'inserimento o il reinserimento nel mercato del lavoro, anche tramite l'autoimpiego;
- formazione superiore finalizzata alla specializzazione professionale e di formazione continua e permanente.

Sicurezza, tutela e qualità del lavoro

La Regione, promuove la realizzazione di un sistema integrato di sicurezza del lavoro e di miglioramento della qualità lavorativa, con funzioni di indirizzo e coordinamento, attraverso iniziative e progetti diretti:

- alla realizzazione di più elevati standard di sicurezza sul lavoro;
- alla promozione del benessere psico-fisico dei lavoratori;
- alla promozione di incentivi e norme premiali a sostegno delle iniziative aziendali, specie di piccola e media impresa, volte al miglioramento delle condizioni di igiene e sicurezza;
- all'inserimento, nell'ambito delle misure di prevenzione, degli aspetti relativi al genere ed all'età dei lavoratori, alla presenza di lavoratori immigrati, alle forme di partecipazione al lavoro ed alle sue modalità di organizzazione.

La Regione promuove la responsabilità sociale delle imprese (RSI) attraverso incentivi ed azioni a sostegno delle aziende certificate. Istituisce a tal fine l'Albo regionale per le imprese che promuovono e adottano prassi socialmente responsabili.

Sicilia

Istruzione e università

Il 26 gennaio 2007 è stato siglato tra la Regione Sicilia e il MIUR, un accordo finalizzato alla creazione di "Sportelli Scuola". Tali sportelli costituiscono un servizio di orientamento e tutoring.

Formazione professionale e lavoro

Legge Regionale n. 10 del 2009, *Disposizioni per agevolare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro*.

Questa legge disciplina lo stato di disoccupazione del soggetto privo di lavoro e le modalità per l'inserimento lavorativo presso i Centri per l'impiego.

In base a essa, il soggetto interessato a possibili agevolazioni per l'inserimento lavorativo, presenta al Centro per l'impiego competente una dichiarazione che attesti:

- l'immediata disponibilità allo svolgimento di attività lavorativa;
- l'immediata disponibilità alla partecipazione alle misure di orientamento, formazione e politiche attive del lavoro proposte dal Centro per l'impiego competente;
- l'eventuale attività lavorativa precedentemente svolta;
- la data dalla quale risulti essere direttamente alla ricerca di lavoro.

I centri per l'impiego devono verificare lo stato di disoccupazione, attestarla e provvedere all'erogazione dei loro servizi.

Toscana

Istruzione e università

La Legge Regionale n. 32 del 2002, *Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro*, garantisce "ai cittadini di ogni età il diritto all'orientamento" (art. 12, comma 1) e promuove un sistema regionale integrato per lo sviluppo dell'educazione, dell'istruzione, dell'orientamento, della formazione professionale e dell'occupazione. Assegna, inoltre, alle Province le funzioni in materia di orientamento e formazione professionale. Il PIGI (Piano di Indirizzo Generale Integrato 2006-2010), previsto all'art. 31 della Legge Regionale, definisce le linee di azione per lo sviluppo e l'integrazione dei sistemi.

Formazione professionale e lavoro

Il Decreto Presidente Giunta Regionale n. 22 R del 2005, *Modifiche al Regolamento [...] in materia di occupazione e mercato del lavoro*, apporta alcune modifiche che riguardano i seguenti ambiti:

Apprendistato: il Decreto specifica le modalità di espletamento della formazione in apprendistato; le tre tipologie di apprendistato (per l'assolvimento del dovere di istruzione-formazione, professionalizzante, per l'acquisizione di un diploma o un titolo di alta formazione) garantiscono all'apprendista (dopo il superamento di un esame) una certificazione delle competenze acquisite, nonché il riconoscimento di crediti formativi (sia in entrata che in uscita) al fine di agevolare le transizioni tra i diversi sistemi di formazione.

Disposizioni in materia di lavoro: il Centro per l'impiego, servizio territoriale, e lo sportello di prima accoglienza costituiscono le strutture del sistema regionale e provinciale per l'impiego e svolgono le seguenti attività:

- accoglienza;
- consulenza per l'occupabilità;
- servizi alle imprese;
- servizi amministrativi;
- incontro domanda-offerta;
- sistema informativo;
- gestione della struttura.

Le Agenzie per il lavoro devono essere iscritte ad una delle sub-sezioni dell'albo a seconda del servizio che offrono:

- intermediazione;
- ricerca e selezione del personale;
- supporto alla ricollocazione professionale.

Altri servizi al lavoro sono:

- orientamento;
- incontro domanda-offerta;
- monitoraggio dei flussi nel mercato del lavoro;
- sostegno alla mobilità geografica dei lavoratori.

Trentino-Alto Adige

Istruzione e università

Le competenze in materia di scuola e formazione vengono attribuite alle Province di Trento e Bolzano.

Formazione professionale e lavoro

Legge Provinciale n. 5 del 2006, *Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino*.

Data la specificità culturale delle popolazioni trentine, la Provincia tutela e promuove l'insegnamento delle culture e delle lingue ladina, mochena e cimbra.

In merito al sostegno dell'integrazione fra sistemi, l'art. 7 sottolinea che *"il sistema educativo provinciale concorre alla crescita sociale ed economica del territorio, curando in particolare la formazione dei giovani e degli adulti, sostenendo la ricerca in campo educativo, dando impulso e promuovendo l'integrazione con gli altri componenti del sistema economico-sociale trentino"*.

Nell'ambito dei servizi formativi la Provincia:

- valorizza l'apprendimento in alternanza scuola-lavoro;
- promuove l'integrazione tra le politiche del lavoro e il sistema educativo anche attraverso l'apprendistato;
- definisce percorsi di Alta Formazione professionale;
- promuove l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e sostiene i percorsi di educazione permanente.

Legge Provincia di Bolzano n. 2 del 2006, *Ordinamento dell'apprendistato*.

Questa Legge determina nel dettaglio le condizioni nelle quali può essere svolto l'apprendistato, solitamente rivolto ai giovani tra i 15 e i 25 anni di età.

Il passaggio a/dai altri sistemi formativi è facilitato grazie agli standard europei che l'apprendistato garantisce.

L'equipollenza del titolo agli altri diplomi è garantita dalla valutazione di una competente ripartizione provinciale.

Al fine di promuovere la qualità della formazione aziendale, la Provincia introduce la certificazione per le aziende che curano la formazione in apprendistato. Gli apprendisti e le apprendiste possono, per colmare delle carenze o venire in contatto con le nuove tecnologie, affiancare alla formazione in azienda quella extra o interaziendale.

Per incentivare la formazione in apprendistato la Provincia può organizzare eventi informativi (convegni, seminari, esposizioni) o consentire gare tra apprendisti meritevoli con assegnazione di premi.

La scuola professionale. Nell'ambito di questa istituzione viene impartita una formazione professionale accanto all'insegnamento di nozioni di cultura generale. In essa si tiene conto dei diversi talenti e viene sviluppata la personalità dell'apprendista attraverso l'insegnamento delle basi teoriche e pratiche della professione.

Entro tre mesi dall'inizio della frequentazione della scuola professionale, ogni studente deve sottoscrivere un contratto di apprendistato; tuttavia sono ammessi anche coloro che non possono stipulare tale contratto a causa del superamento dell'età massima, ma che intendono acquisire una qualifica professionale.

Legge Provinciale n. 6 del 2006, *Disciplina della formazione in Apprendistato*.

Anche richiamando quanto riportato nella precedente Legge Provinciale, qui si afferma che *“Per sostenere la crescita dell'occupazione e la competitività del sistema produttivo, la Provincia, promuovendo l'integrazione tra le politiche del lavoro ed il sistema educativo provinciale, disciplina la formazione in apprendistato per consentire ai giovani l'apprendimento di competenze e lo sviluppo di capacità professionali”* (art. 1).

Tale formazione deve essere certificabile e vengono promossi anche interventi per particolari categorie di soggetti (ad esempio per chi usufruisce dei congedi secondo la Legge 53/2000).

Legge Provinciale n. 2 del 2008, *Disposizioni in materia di istruzione e formazione*.

In merito a quanto specificato nella Legge Provinciale appena sintetizzata, qui viene introdotta una modifica. In particolare viene dichiarato che *“i giovani e le giovani che hanno completato l'obbligo di istruzione possono iniziare a frequentare la scuola professionale anche senza contratto di apprendistato”* (art. 15).

Umbria

Istruzione e università

Le “Azioni di sistema per lo sviluppo del sistema regionale integrato dell'orientamento” (POR FSE 2000-2006 Umbria Ob. 3) mirano a costruire un “modello condiviso delle diverse tipologie di servizi di orientamento da erogarsi nei diversi contesti e con riferimento a diversi target di utenza e bisogni”, tramite l'individuazione di un repertorio regionale dei servizi di orientamento, attraverso i “Cantieri di orientamento”.

L'obiettivo è quello di valorizzare le diverse esperienze già sviluppate in tema di orientamento e di erogare servizi di qualità in un'ottica di *lifelong guidance*. Più recente è la Legge Regionale 15 aprile 2009, n. 7 "Sistema Formativo Integrato Regionale" con la quale la Regione garantisce il diritto all'orientamento e si prende carico del coordinamento delle attività tra i diversi servizi dell'orientamento (art. 21, comma 1 e 2).

Formazione professionale e lavoro

Legge Regionale n. 18 del 2007, *Disciplina dell'apprendistato*.

La finalità della Legge è quella di sostenere l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro, nonché la loro occupabilità. Per far ciò la Regione promuove la qualità della formazione in apprendistato, supportando l'acquisizione di competenze trasversali che i giovani possono spendere anche all'interno dei sistemi di formazione professionale e di istruzione.

L'apprendistato viene definito come "un contratto di lavoro a contenuto formativo, in cui, oltre al versamento di un corrispettivo per l'attività svolta, il datore di lavoro garantisce all'apprendista una formazione professionale" (art. 2).

Stabilendo i requisiti necessari all'iscrizione, la Regione istituisce un catalogo regionale dei soggetti erogatori della formazione per l'apprendistato, in modo da facilitare l'incontro domanda-offerta.

Regione e Province effettuano il monitoraggio del fenomeno dell'apprendistato, stabilendo degli indicatori che ne permettano anche la lettura in un'ottica di genere.

Legge Regionale n. 7 del 2009, *Sistema formativo integrato regionale*.

Tra le finalità della Legge, inerenti agli scopi del presente lavoro, si trovano quelle relative alla promozione:

- dell'inserimento nel mondo del lavoro;
- dell'orientamento (nei percorsi di istruzione, formazione, lavoro).

Tra gli interventi integrati di istruzione, formazione e lavoro si trova quello dell'alternanza tra questi tre sistemi, intesa come esperienza di sviluppo delle competenze professionali mediante l'integrazione di conoscenze teorico-pratiche.

La Legge accenna alla volontà di innalzare gli standard dei percorsi di apprendistato e di incentivare le azioni di orientamento lungo tutto l'arco della vita, con particolare riguardo ai periodi di transizione.

Valle d'Aosta

Istruzione e università

Con la Legge Regionale n. 7 del 2003, *Disposizioni in materia di politiche regionali del lavoro, di formazione professionale e di riorganizzazione dei servizi per l'impiego*, viene avviato un processo di rinnovamento in cui il Centro Orientamento dell'Agenzia regionale del Lavoro assume il ruolo di servizio trasversale

per realizzare interventi di orientamento a tutti i livelli, compreso quello scolastico. Il Centro ha funzioni di coordinamento e assistenza tecnica. L'Agenzia regionale contribuisce allo sviluppo delle politiche orientative nell'ambito dell'istruzione e dell'Università.

Formazione professionale e lavoro

Legge Regionale n. 14 del 2008, *Sistema integrato di interventi e servizi a favore delle persone con disabilità*.

Vengono definiti i servizi per i disabili, in relazione al loro inserimento lavorativo, volti a favorire il sostegno dell'inserimento lavorativo (dipendente o autonomo) attraverso:

- la formazione, i tirocini, l'orientamento e la riqualificazione attraverso percorsi individuali o di gruppo;
- il sistema integrato di servizi per il lavoro, socio-riabilitativi, formativi e educativi, accompagnamento sul posto di lavoro e nel periodo post-assunzione;
- il supporto per i datori di lavoro;
- gli incentivi e convenzioni;
- i monitoraggi.

La Regione riconosce come luogo privilegiato di lavoro le cooperative e le imprese sociali.

Veneto

Istruzione e università

Il "Documento Strategico Regionale - Programmazione dei Fondi Strutturali 2007-2013" indica tra le Priorità specifiche per "Occupazione e inserimento sociale" l'implementazione di "un nuovo dispositivo di accompagnamento e sostegno alle transizioni scuola-formazione e formazione-lavoro".

Formazione professionale e lavoro

Legge Regionale n. 5 del 2007, *Programma Regionale di Sviluppo (PRS)*.

Nell'ambito delle politiche della formazione e del lavoro, questa Legge sottolinea la necessità di un sistema integrato di tutte le politiche del capitale umano (istruzione, formazione, occupazione, innovazione, ricerca, imprenditorialità) e gli assi prioritari di intervento sono i seguenti:

- costruire un sistema regionale dell'istruzione ispirato alla riforma Moratti;
- consolidare il sistema di formazione continua e permanente;
- implementare il sostegno alle transizioni tra sistemi;
- istituire un osservatorio sui fabbisogni professionali e formativi.

Obiettivi del sistema istruzione-formazione:

- qualificare i soggetti erogatori dei servizi;
- garantire pari dignità al canale professionale;

- incentivare la collaborazione tra istituti scolastici e organismi formativi, contrastando la dispersione;
- promuovere il diritto-dovere di istruzione e formazione per 12 anni;
- garantire il diritto alla reversibilità delle scelte;
- valorizzare la cultura del lavoro in tutti i percorsi di istruzione e formazione;
- sostenere la molteplicità delle offerte formative;
- mettere a regime il nuovo apprendistato.

Assi di interventi per l'orientamento:

- rafforzamento e coordinamento dei servizi e degli interventi;
- trasferimento delle migliori pratiche;
- diffusione e capitalizzazione degli strumenti e delle procedure efficaci;
- rafforzare le azioni di counseling;
- consolidare e integrare gli strumenti informativi e informatici;
- monitorare le azioni e i risultati;
- adeguare e sviluppare le competenze tecniche.

Assi di intervento delle politiche del lavoro:

- incremento dell'occupazione femminile;
- sviluppo dell'inserimento lavorativo dei disabili;
- iniziative a favore degli extracomunitari;
- emersione del lavoro irregolare;
- tutela della parità;
- sviluppo dei servizi per il lavoro.

Si prevede inoltre la promozione dell'incontro tra domanda e offerta di lavoro, a partire da una rete di sportelli.

Legge Regionale n. 3 del 2009, *Disposizioni in materia di occupazione e mercato del lavoro*.

La norma prevede la ripartizione delle funzioni tra Regione e Province nel modo seguente:

Funzioni regionali:

- indirizzo, programmazione, coordinamento, controllo, monitoraggio, valutazione delle attività inerenti alle politiche del lavoro;
- individuazione e promozione degli strumenti idonei alle finalità della Legge;
- promozione e gestione della mobilità territoriale;
- promozione dell'adeguamento e dell'innovazione dei servizi di orientamento;
- coordinamento dell'organizzazione del mercato del lavoro;
- definizione dei criteri di collaborazione tra pubblico e privato.

Funzioni provinciali:

- programmazione delle politiche e dei servizi territoriali per il lavoro;

- servizi per l'impiego;
- collocamento mirato;
- sostegno dell'occupazione e della ricollocazione;
- gestione delle attività formative dell'apprendistato;
- promozione dei tirocini formativi e di orientamento;
- esame congiunto per gli interventi di integrazione salariale straordinaria e per la dichiarazione di mobilità;
- analisi e monitoraggio del mercato del lavoro locale;
- approvazione dei programmi triennali per le politiche del lavoro e della formazione professionale.

I servizi per il lavoro sono basati sui CPI che svolgono funzioni di:

- accoglienza e orientamento ai lavoratori;
- consulenza alle imprese;
- informazione sugli incentivi e sulle politiche per l'inserimento lavorativo e la creazione di lavoro autonomo;
- intermediazione domanda/offerta;
- rilevazione di fabbisogni formativi;
- collocamento, anche per i lavoratori stranieri e i disabili;
- gestione delle liste di disoccupazione.

Per ciò che riguarda l'orientamento, la Giunta regionale indirizza, programma e monitora le azioni orientative e formative, definendo gli standard minimi del servizio e dei profili professionali degli operatori; provvede all'istituzione dell'albo regionale degli operatori autorizzati allo svolgimento dell'incontro domanda/offerta, ricerca e selezione del personale e ricollocazione professionale e dell'elenco degli operatori pubblici e privati accreditati per lo svolgimento dei servizi per il lavoro.

Per ciò che attiene al lavoro e alla formazione si prevede la realizzazione di:

- tirocini formativi e di orientamento;
- apprendistato (programmazione, promozione, monitoraggio, ampiezza e qualità dell'offerta formativa sono a cura della Regione);
- certificazione delle competenze e riconoscimento dei crediti formativi (per la definizione di un sistema condiviso di riconoscimento delle competenze apprese);
- sicurezza, regolarità e qualità del lavoro (sono promosse apposite intese con gli enti competenti in materia di vigilanza al fine di prevenire i rischi di infortunio e malattia sul lavoro, nonché l'insorgenza di lavoro irregolare);
- sistema integrato di sicurezza del lavoro e miglioramento delle qualità della vita lavorativa (riduzione dei rischi, promozione del benessere psico-fisico sul lavoro, incentivi ai datori per la prevenzione dei rischi, diffusione della cultura della salute e della sicurezza sul lavoro).

Per quanto concerne l'**Università**, la normativa dedicata all'orientamento fa riferimento ad una serie di interventi legislativi che si sono succeduti nel corso degli

ultimi quindici anni, in quanto è proprio a partire dalla seconda metà degli anni '80 che vengono emanate disposizioni normative che modificano sensibilmente la struttura degli atenei italiani. In particolare, non possiamo non citare la **Legge 168 del 1989** che istituisce il Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, d'ora in avanti MURST, e che riconosce alle Università il principio dell'autonomia statutaria, amministrativa, finanziaria e didattica; agli atenei viene, infatti, riconosciuta la possibilità di emanare propri statuti se, entro un anno dall'approvazione della Legge 168/89, non fosse stata approvata la Legge generale sull'autonomia universitaria. Bisogna ricordare che la Legge generale sull'autonomia universitaria non ha visto la luce ma, in forza di quel dispositivo transitorio, alcune università hanno iniziato a emanare propri statuti e regolamenti.

La **Legge n. 341 del 1990** nasce con la volontà di riformare gli ordinamenti didattici. Di essa ricordiamo la sua rilevanza per quanto attiene all'introduzione della divisione degli studi universitari, i quali comprendono ora la laurea, il dottorato di ricerca e il diploma universitario, che si consegue attraverso la frequenza di un ciclo di istruzione breve, dalla durata biennale o triennale, che consente il passaggio al corso di laurea successivo. La legge concede, inoltre, l'autonomia regolamentare alla didattica universitaria, pur mantenendo validi gli ordinamenti didattici nazionali, la possibilità di introdurre i crediti didattici e **l'istituzione del tutorato**.

Attraverso la **Legge n. 390 del 1991**, *Norme sul diritto agli studi universitari*, si regola il diritto allo studio, vengono abolite le Opere universitarie e istituite le borse di studio per i capaci e i meritevoli privi di mezzi; l'attuazione della politica e delle azioni per favorire il diritto allo studio vengono assegnate alle Regioni e alle istituzioni universitarie a ciò preposte. Con questa legge si avvia un ciclo di trasformazioni che condurrà negli anni successivi, pur tra non poche resistenze, a definire un assetto più compiuto dell'autonomia degli atenei per quanto concerne le questioni finanziarie e quelle relative alla gestione del personale, che porteranno, queste ultime, all'abolizione della pianta organica nazionale del personale delle università.

Nel corso degli anni che vanno dal 1993 fino al 1997 vengono ridefiniti, mediante precise disposizioni normative contenute nelle Leggi finanziarie del periodo, alcuni aspetti essenziali del sistema delle università, le quali sono incentivate a porre in essere politiche e strategie ispirate fortemente ai principi dell'autonomia. Non va trascurato l'apporto arrecato dall'articolo 17, comma 95 della **Legge 15 maggio 1997, n. 127** *Misure urgenti per lo snellimento dell'attività amministrativa e dei procedimenti di decisione e di controllo*, laddove alla lettera b) si specifica che per poter svolgere adeguatamente le proprie attività le università devono mettere in campo "modalità e strumenti per l'orientamento e per favorire la mobilità degli studenti, nonché la più ampia informazione sugli ordinamenti degli studi, anche attraverso l'utilizzo di strumenti informatici e telematici».

Il **Decreto Ministeriale del 21 luglio 1997, n. 245**, *Regolamento in materia di accessi all'istruzione universitaria e di connesse attività di orientamento*, delinea le moda-

lità per l'accesso all'istruzione universitaria; in particolare, il Regolamento stabilisce che l'accesso non "può essere soggetto a restrizioni di carattere generale e va accompagnato con specifiche attività di orientamento e di diffusione delle informazioni che aiutino gli studenti a scegliere il percorso formativo in modo consapevole (ciò peraltro si collega alle attività di orientamento già svolte dagli atenei ai sensi della legge n. 341 del 1990, articolo 6)". Il Regolamento si sofferma anche sui criteri che devono caratterizzare le modalità di accesso sulla base del numero degli studenti, dei docenti, della quantità e della qualità delle strutture esistenti. È di particolare importanza la sottolineatura che nel Regolamento si fa in merito alla determinazione dei "principi generali per la regolamentazione degli accessi, finalizzati ad assicurare maggiori opportunità per gli studenti di determinare consapevolmente il proprio percorso formativo e di svolgerlo in un ambiente idoneo all'apprendimento dal punto di vista di una serie di parametri quantitativi e qualitativi.

Il **Decreto del Presidente della Repubblica del 2 dicembre 1997, n. 491** contiene il Regolamento recante l'istituzione del Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari (CNSU), a norma dell'articolo 20, comma 8, lettera b), della legge 15 marzo 1997, n.59. Attraverso il Consiglio Nazionale si possono formulare pareri e proposte al Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica relativamente a: a) progetti di riordino del sistema universitario predisposti dal Ministro, b) decreti ministeriali previsti dall'articolo 17, comma 95, della legge 15 maggio 1997, n. 127, con i quali sono definiti i criteri generali per la disciplina degli ordinamenti didattici dei corsi di diploma universitario, di laurea e di specializzazione, c) **modalità e strumenti per l'orientamento e per favorire la mobilità degli studenti**. Oltre a queste competenze il CNSU può formulare proposte e può essere sentito dal Ministro su altre materie di interesse generale per l'università e può rivolgere quesiti al Ministro circa fatti o eventi di rilevanza nazionale riguardanti la didattica e la condizione studentesca, cui è data risposta entro sessanta giorni.

Il **Decreto Ministeriale 3 novembre 1999, n. 509, Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei**, fissa le condizioni d'attuazione dell'autonomia didattica degli atenei italiani. All'articolo 2 si legge che "Il presente regolamento detta disposizioni concernenti i criteri generali per l'ordinamento degli studi universitari e determina la tipologia dei titoli di studio rilasciati dalle Università. Ai fini della realizzazione dell'autonomia didattica [...], le Università, con le procedure previste dalla legge e dagli statuti, disciplinano gli ordinamenti didattici dei propri corsi di studio in conformità con le disposizioni del presente regolamento e di successivi decreti ministeriali".

- 1 *I termini della formazione. Il controllo terminologico come strumento per la ricerca*, ottobre 2002
- 2 *Compendio normativo del FSE. Manuale 2000-2006*, 1ª edizione dicembre 2002, 2ª edizione aggiornata dicembre 2003
- 3 *Compendio normativo del FSE. Guida operativa*, 1ª edizione ed. dicembre 2002, 2ª edizione aggiornata dicembre 2003
- 4 *Il FSE nel web. Analisi della comunicazione attraverso Internet*, dicembre 2002
- 5 *Informazione e pubblicità del FSE: dall'analisi dei piani di comunicazione ad una proposta di indicatori per il monitoraggio e la valutazione*, luglio 2003
- 6 *Politiche regionali per la formazione permanente. Primo rapporto nazionale*, luglio 2003
- 7 *Sviluppo del territorio nella new e net economy*, luglio 2003
- 8 *Le campagne di informazione pubblica: un'esperienza nazionale sulla formazione e le politiche attive del lavoro*, settembre 2003
- 9 *L'attuazione dell'obbligo formativo. Terzo rapporto di monitoraggio*, settembre 2003
- 10 *Manuale per il tutor dell'obbligo formativo. Manuale operativo e percorsi di formazione*, settembre 2003
- 11 *Secondo rapporto sull'offerta di formazione professionale in Italia. Anno formativo 2000-2001*, settembre 2003
- 12 *Fondo sociale europeo: strategie europee e mainstreaming per lo sviluppo dell'occupazione*, ottobre 2003
- 13 *Il Centro di Documentazione: gestione e diffusione dell'informazione*, ottobre 2003
- 14 *I contenuti per l'apprendistato*, ottobre 2003
- 15 *Formazione continua e politiche di sostegno per le micro-imprese*, dicembre 2003
- 16 *L'apprendimento organizzativo e la formazione continua on the job*, dicembre 2003
- 17 *L'offerta di formazione permanente in Italia. Primo rapporto nazionale*, dicembre 2003
- 18 *Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso. Primo rapporto nazionale sulla domanda*, dicembre 2003
- 19 *La qualità dell'e-learning nella formazione continua*, dicembre 2003
- 20 *Linee guida per la valutazione del software didattico nell'e-learning*, dicembre 2003
- 21 *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, marzo 2004
- 22 *Il monitoraggio e la valutazione dei Piani di comunicazione regionali: prima fase applicativa del modello di indicatori*, aprile 2004
- 23 *La comunicazione nelle azioni di sistema e nel mainstreaming per la società dell'informazione: un modello di analisi e valutazione*, aprile 2004

- 24 *La formazione continua nella contrattazione collettiva*, maggio 2004
- 25 *Definizione di un modello di valutazione ex-ante della qualità degli interventi fad/e-learning cofinanziati dal FSE* (volume + cd rom), maggio 2004
- 26 *Appunti sull'impresa sociale*, maggio 2004
- 27 *Adult education - Supply, demand and lifelong learning policies. Synthesis report*, maggio 2004
- 28 *Formazione continua e grandi imprese* (volume + cd rom), maggio 2004
- 29 *Guida al mentoring. Istruzioni per l'uso*, giugno 2004
- 30 *Gli appalti pubblici di servizi e il FSE. Guida operativa*, giugno 2004
- 31 *La filiera IFTS: tra sperimentazione e sistema. Terzo rapporto nazionale di monitoraggio e valutazione dei percorsi IFTS*, giugno 2004
- 32 *Una lente sull'apprendistato: i protagonisti ed i processi della formazione*, giugno 2004
- 33 *Tecnici al lavoro. Secondo rapporto nazionale sugli esiti formativi ed occupazionali dei corsi IFTS*, giugno 2004
- 34 *Approcci gestionali e soluzioni organizzative nei servizi per l'impiego*, giugno 2004
- 35 *Indagine campionaria sul funzionamento dei centri per l'impiego*, giugno 2004
- 36 *Indirizzi operativi per l'attuazione delle linee guida V.I.S.P.O. Indicazioni per il Fondo sociale europeo*, luglio 2004
- 37 *L'attuazione dell'obbligo formativo. Quarto rapporto di monitoraggio*, luglio 2004
- 38 *Terzo rapporto sull'offerta di formazione professionale in Italia*, settembre 2004
- 39 *Accreditamento delle sedi orientative* (8 volumi in cofanetto), settembre 2004
- 40 *Trasferimento di buone pratiche: analisi dell'attuazione*, ottobre 2004
- 41 *Trasferimento di buone pratiche: schede di sintesi*, ottobre 2004
- 42 *Guida al mentoring in carcere*, novembre 2004
- 43 *Applicazione del modello di valutazione della qualità dei sistemi. Prima sperimentazione nell'area Obiettivo 3*, novembre 2004
- 44 *Certificazione delle competenze e life long learning. Scenari e cambiamenti in Italia ed in Europa*, dicembre 2004
- 45 *Fondo sociale europeo: politiche dell'occupazione*, dicembre 2004
- 46 *Le campagne di informazione e comunicazione della pubblica amministrazione*, dicembre 2004
- 47 *Le azioni di sistema nazionali: tra conoscenza, qualificazione e innovazione* (volume + cd rom), gennaio 2005
- 48 *L'analisi dei fabbisogni nella programmazione FSE 2000-2006: stato di attuazione al termine del primo triennio*, gennaio 2005
- 49 *I profili professionali nei servizi per l'impiego in Italia ed in Europa*, gennaio 2005
- 50 *Le strategie di sviluppo delle risorse umane del Centro-nord. Un'analisi dei bandi di gara ed avvisi pubblici in obiettivo 3 2000-2003*, gennaio 2005
- 51 *La rete, i confini, le prospettive. Rapporto apprendistato 2004*, febbraio 2005

- 52 *La spesa per la formazione professionale in Italia*, febbraio 2005
- 53 *La riprogrammazione del Fondo sociale europeo nel nuovo orizzonte comunitario* (volume + cd rom), marzo 2005
- 54 *Informare per scegliere. Strumenti e documentazione a supporto dell'orientamento al lavoro e alle professioni*, aprile 2005
- 55 *Conciliazione tra vita lavorativa e vita familiare. Integrazione delle politiche a problemi di valutazione*, aprile 2005
- 56 *Modelli e servizi per la qualificazione dei giovani. V rapporto di monitoraggio dell'obbligo formativo*, maggio 2005
- 57 *La simulazione nella formazione a distanza: modelli di apprendimento nella Knowledge society* (volume + cd rom), giugno 2005
- 58 *La domanda di lavoro qualificato. Le inserzioni a "modulo" nel 2003*, giugno 2005
- 59 *La formazione continua nelle piccole e medie imprese del Veneto. Atteggiamenti, comportamenti, ruolo del territorio*, settembre 2005
- 60 *La moltiplicazione del tutor. Fra funzione diffusa e nuovi ruoli professionali*, settembre 2005
- 61 *Quarto rapporto sull'offerta di formazione professionale in Italia. Anno formativo 2002-2003*, settembre 2005
- 62 *La Ricerca di lavoro. Patrimonio formativo, caratteristiche premianti, attitudini e propensioni dell'offerta di lavoro in Italia*, settembre 2005
- 63 *I formatori della formazione professionale. Come (e perché) cambia una professione*, ottobre 2005
- 64 *I sistemi regionali di certificazione: monografie*, ottobre 2005
- 65 *Il Fondo Sociale Europeo nella programmazione 2000-2006: risultati e prospettive. Atti dell'Incontro Annuale QCS Ob3. Roma, 31 gennaio-1 febbraio 2005*, ottobre 2005
- 66 *Trasferimento di buone pratiche: case study. Terzo volume*, ottobre 2005
- 67 *Applicazione del modello di valutazione della qualità dei sistemi formativi in obiettivo 1. Seconda sperimentazione in ambito regionale*, novembre 2005
- 68 *L'accompagnamento per contrastare la dispersione universitaria. Mentoring e tutoring a sostegno degli studenti*, novembre 2005
- 69 *Analisi dei meccanismi di governance nell'ambito della programmazione regionale FSE 2000-2006*, dicembre 2005
- 70 *La valutazione degli interventi del Fondo sociale europeo 2000-2006 a sostegno dell'occupazione. Indagini placement Obiettivo 3*, gennaio 2006
- 71 *Aspettative e comportamenti di individui e aziende in tema di invecchiamento della popolazione e della forza lavoro. I risultati di due indagini*, febbraio 2006
- 72 *La domanda di lavoro qualificato: le inserzioni "a modulo" nel 2004*, febbraio 2006
- 73 *Insegnare agli adulti: una professione in formazione*, marzo 2006
- 74 *Il governo locale dell'obbligo formativo. Indagine sulle attività svolte dalle Province per la costruzione del sistema di obbligo formativo*, marzo 2006

- 75 *Dipendenze e Mentoring. Prevenzione del disagio giovanile e sostegno alla famiglia*, maggio 2006
- 76 *Guida all'Autovalutazione per le strutture scolastiche e formative. Versione italiana della Guida preparata dal Technical Working Group on Quality con il supporto del Cedefop*, giugno 2006
- 77 *Modelli e metodologie per la formazione continua nelle Azioni di Sistema. I progetti degli Avvisi 6 e 9 del 2001 del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali*, giugno 2006
- 78 *Esiti dell'applicazione della politica delle pari opportunità e del mainstreaming di genere negli interventi di FSE. Le azioni rivolte alle persone e le azioni rivolte all'accompagnamento lette secondo il genere*, giugno 2006
- 79 *La transizione dall'apprendistato agli apprendistati. Monitoraggio 2004-2005*, giugno 2006
- 80 *Plus Participation Labour Unemployment Survey. Indagine campionaria nazionale sulle caratteristiche e le aspettative degli individui sul lavoro*, luglio 2006
- 81 *Valutazione finale del Quadro comunitario di sostegno dell'Obiettivo 3 2000-2006. The 2000-2006 Objective 3 Community Support Framework Final Evaluation. Executive Summary*, luglio 2006
- 82 *La comunicazione per l'Europa: politiche, prodotti e strumenti*, luglio 2006
- 83 *Le Azioni Innovative del FSE in Italia 2000-2006. Sostegno alla diffusione e al trasferimento dell'innovazione. Complementarità tra il FSE e le Azioni Innovative (ex art. 6 FSE)*, novembre 2006
- 84 *Organizzazione Apprendimento Competenze. Indagine sulle competenze nelle imprese industriali e di servizi in Italia*, dicembre 2006
- 85 *L'offerta regionale di formazione permanente. Rilevazione delle attività cofinanziate dal Fondo Sociale Europeo*, febbraio 2007
- 86 *La valutazione di efficacia delle azioni di sistema nazionali: le ricadute sui sistemi regionali del Centro Nord Italia*, marzo 2007
- 87 *Il Glossario e-learning per gli operatori del sistema formativo integrato. Uno strumento per l'apprendimento in rete*, marzo 2007
- 88 *Verso il successo formativo. Sesto rapporto di monitoraggio dell'obbligo formativo*, aprile 2007
- 89 *xformare.it Sistema Permanente di Formazione on line. Catalogo dei percorsi di formazione continua per gli operatori del Sistema Formativo Integrato. Verso un quadro europeo delle qualificazioni*, aprile 2007
- 90 *Impiego delle risorse finanziarie in chiave di genere nelle politiche cofinanziate dal FSE. Le province di Genova, Modena e Siena*, settembre 2007
- 91 *I Fondi strutturali nel web: metodi d'uso e valutazione*, settembre 2007
- 92 *Esiste un differenziale retributivo di genere in Italia? Il lavoro femminile tra discriminazioni e diritto alla parità di trattamento*, settembre 2007
- 93 *La riflessività nella formazione: pratiche e strumenti*, settembre 2007
- 94 *La domanda di lavoro qualificato in Italia. Le inserzioni a modulo nel 2005*, settembre 2007
- 95 *Gli organismi per le politiche di genere. Compiti, strumenti, risultati nella programmazione del FSE: una ricerca valutativa*, settembre 2007
- 96 *L'apprendistato fra regolamentazioni regionali e discipline contrattuali. Monitoraggio sul 2005-06*, settembre 2007

- 97 *La qualità nei servizi di orientamento e inserimento lavorativo nei Centri per l'Impiego: Linee guida e Carta dei Servizi*, ottobre 2007
- 98 *Analisi della progettazione integrata. Elementi della programmazione 2000/2006 e prospettive della nuova programmazione 2007/2013*, ottobre 2007
- 99 *L'Atlante dei Sistemi del lavoro: attori e territori a confronto. I risultati del SIST Il mercato del lavoro attraverso una lettura cartografica*, ottobre 2007
- 100 *Procedure per la gestione della qualità dei servizi di orientamento e inserimento lavorativo nei Centri per l'Impiego. Manuale operativo*, ottobre 2007
- 101 *I modelli di qualità nel sistema di formazione professionale italiano*, ottobre 2007
- 102 *Sviluppo, Lavoro e Formazione. L'integrazione delle politiche. Atti del Seminario "Sistemi produttivi locali e politiche della formazione e del lavoro"*, novembre 2007
- 103 *I volontari-mentori dei soggetti in esecuzione penale e le buone prassi nei partenariati locali*, novembre 2007
- 104 *Guida ai gruppi di auto-aiuto per il sostegno dei soggetti tossicodipendenti e delle famiglie*, novembre 2007
- 105 *Gli esiti occupazionali dell'alta formazione nel Mezzogiorno. Indagine placement sugli interventi cofinanziati dal FSE nell'ambito del PON Ricerca 2000-2006*, dicembre 2007
- 106 *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, dicembre 2007
- 107 *L'analisi dei fabbisogni nella programmazione FSE 2000-2006: esiti del secondo triennio*, dicembre 2007
- 108 *Rapporto annuale sui corsi IFTS. Esiti formativi ed occupazionali dei corsi programmati nell'annualità 2000-2001 e Monitoraggio dei corsi programmati nell'annualità 2002-2003*, dicembre 2007
- 109 *La formazione permanente nelle Regioni. Approfondimenti sull'offerta e la partecipazione*, dicembre 2007
- 110 *Le misure di inserimento al lavoro in Italia (1999-2005)*, gennaio 2008
- 111 *Dieci anni di orientamenti europei per l'occupazione (1997-2007). Le politiche del lavoro in Italia nel quadro della Strategia europea per l'occupazione*, febbraio 2008
- 112 *Squilibri quantitativi, qualitativi e territoriali del mercato del lavoro giovanile. I risultati di una indagine conoscitiva*, marzo 2008
- 113 *Verso la qualità dei servizi di orientamento e inserimento lavorativo nei centri per l'impiego. Risultati di una sperimentazione. Atti del Convegno*, marzo 2008
- 114 *Il lavoro a termine dopo la Direttiva n. 1999/70/CE*, luglio 2008
- 115 *Differenziali retributivi di genere e organizzazione del lavoro. Una indagine qualitativa*, luglio 2008
- 116 *La formazione dei rappresentanti delle parti sociali per lo sviluppo della formazione continua*, luglio 2008
- 117 *Fostering the participation in lifelong learning. Measures and actions in France, Germany, Sweden, United Kingdom. Final research report*, (volume + cd rom), luglio 2008
- 118 *Sostenere la partecipazione all'apprendimento permanente. Misure e azioni in Francia, Germania, Svezia, Regno Unito - Vol. 1 Il Rapporto di ricerca*, luglio 2008
- 119 *Sostenere la partecipazione all'apprendimento permanente. Misure e azioni in Francia, Germania, Regno Unito, Svezia - Vol. 2 Le specifiche misure*, luglio 2008

- 120 *Partecipazione e dispersione. Settimo rapporto di monitoraggio dell'obbligo formativo*, luglio 2008
- 121 *Strumenti e strategie di governance dei sistemi locali per il lavoro. Monitoraggio Spi 2000-2007. Volume I*, luglio 2008
- 122 *Strumenti e strategie di attivazione nei sistemi locali per il lavoro. Monitoraggio Spi 2000-2007. Volume II*, luglio 2008
- 123 *La domanda di istruzione e formazione degli allievi in diritto-dovere all'istruzione e formazione. I risultati dell'indagine ISFOL*, luglio 2008
- 124 *La partecipazione degli adulti alla formazione permanente. Seconda Rilevazione Nazionale sulla Domanda*, luglio 2008
- 125 *Il bene apprendere nei contesti e-learning*, luglio 2008
- 126 *Il bisogno dell'altra barca. Percorsi di relazionalità formativa*, luglio 2008
- 127 *I call center in Italia: forme di organizzazione e condizioni di lavoro*, luglio 2008
- 128 *Contributi per l'analisi delle politiche pubbliche in materia di immigrazione*, settembre 2008
- 129 *Quattordici voci per un glossario del welfare*, settembre 2008
- 130 *Il capitale esperienza. Ricostruirlo, valorizzarlo. Piste di lavoro e indicazioni operative*, ottobre 2008
- 131 *Verso l'European Qualification Framework*, ottobre 2008
- 132 *Le competenze per la governance degli operatori del sistema integrato*, dicembre 2008
- 133 *Donne sull'orlo di una possibile ripresa. Valutazione e programmazione 2007-2013 come risorse per la crescita dell'occupazione femminile*, novembre 2009
- 134 *Monitoraggio dei Servizi per l'impiego 2008*, dicembre 2009
- 135 *Le misure per il successo formativo. Ottavo rapporto di monitoraggio del diritto-dovere*, dicembre 2009
- 136 *La prima generazione dell'accreditamento: evoluzione del dispositivo normativo e nuova configurazione delle agenzie formative accreditate*, dicembre 2009
- 137 *Le pari opportunità e il mainstreaming di genere nelle "azioni rivolte alle strutture e ai sistemi" cofinanziate dal FSE*, dicembre 2009
- 138 *Apprendimenti e competenze strategiche nei percorsi formativi triennali: i risultati della valutazione*, aprile 2010
- 139 *Il Nuovo Accreditamento per l'Obbligo di Istruzione/Diritto-Dovere Formativo. La sfida di una sperimentazione in corso*, aprile 2010
- 140 *Rapporto orientamento 2009. L'offerta di orientamento in Italia*, aprile 2010



Finito di stampare nel mese di aprile 2010
dalla Rubbettino Industrie Grafiche ed Editoriali
88049 Soveria Mannelli (Catanzaro)



I LIBRI DEL FONDO SOCIALE EUROPEO

A fronte di un mercato del lavoro in continua trasformazione si impone una riflessione sulle politiche di valorizzazione del capitale umano. In tale prospettiva l'orientamento assume crescente centralità. Diventa, quindi, prioritario fotografare la realtà nazionale su quanto accade, a livello regionale e nei diversi sistemi, relativamente a strutture, professionisti, pratiche professionali. Come poter ri-organizzare le azioni orientative prima ancora di avere una visione organica sul fenomeno? Come sollecitare integrazione tra i sistemi senza prima la conoscenza dettagliata di ognuno di essi? Quali le caratteristiche e i bisogni dei territori regionali? Questi interrogativi uniti alla consapevolezza della frammentazione delle azioni di orientamento nel nostro Paese hanno sorretto l'ipotesi di lavoro per la realizzazione di un rapporto sull'orientamento. "Chi siamo e quanti siamo. Contiamoci" queste le parole chiave per questa prima annualità. Il volume presenta i risultati dell'indagine censuaria realizzata dall'Area Politiche per l'Orientamento dell'ISFOL, sulle strutture deputate a realizzare attività di orientamento in Italia. Allegato al volume un Cd-Rom che riporta la banca dati delle 10.244 strutture censite in questa prima annualità.