

La dimensione progettuale nell'orientamento formativo degli adulti. L'esempio del Bilancio di competenze.

Paolo Serreri

1. Nell'era della "modernità radicale" (Giddens 1994), il richiamo all'idea di progetto è un richiamo ripetuto, insistito, quasi "coattivo", nonostante la continua erosione di senso subita dall'idea di "lungo periodo" e l'elezione dell' "istantaneità" ad ideale supremo (Sennet 1999; Bauman 2002); ossia, nonostante la denigrazione e la svalutazione della "durata" e della "distanziamento" temporale: due elementi che per molti versi possiamo considerare come coesenziali all'idea stessa di progetto.

Tuttavia, né l'affermarsi della cultura dell'istante, né l'abuso del termine progetto hanno svuotato dal punto di vista semantico o reso inutilizzabile dal punto di vista pratico, questo concetto. Al contrario, in certi ambiti operativi esso ha assunto un valore e una pregnanza maggiori, come nel caso specifico dell'orientamento formativo degli adulti. Ciò, per molte ragioni che meriterebbero quanto meno di essere evidenziate e che invece qui - dato il breve spazio di un articolo - non trattiamo per non cadere in semplificazioni snaturanti o in arbitrarie operazioni riduzionistiche. Solo di una di queste ragioni d'ordine generale non possiamo tacere. Ci riferiamo alla ragione del rafforzamento dell'individuo attraverso la produzione di "effetti di soggettività tesi a valorizzare i corpi e le anime" per dirla con le parole di Rovatti (2006). In particolare, essa spicca su ogni altra per i due seguenti ordini di motivi:

a) risponde alla necessità, sempre più impellente e sempre più avvertita, di rafforzare gli individui dall'interno potenziando la loro capacità di auto-orientarsi, di darsi scale di priorità, di impostare strategie d'azione efficaci e coerenti e, soprattutto, la loro capacità di darsi delle coordinate di senso; ovvero, tutte quelle capacità di tipo soggettivante (Rovatti 2006) divenute più che mai indispensabili per operare e vivere in una società mutevole nella quale è sempre più difficile trovare punti di riferimento esterni visibili e stabili (nel lavoro, nella politica, nelle grandi ideologie o nelle grandi narrazioni dell'età moderna, nelle religioni, nella vita quotidiana, ecc.);

b) è collegata, a sua volta, ad altri due ordini di concetti che ci aiutano, attraverso approssimazioni successive al nostro tema specifico, a focalizzare il binomio progetto-orientamento: uno rimanda alla definizione di adulto e l'altro al concetto di orientamento formativo in età adulta.

2. Gli studi sull'adulthood sono arrivati ad approdi comuni ed a convergere verso una definizione dell'adulto basata sui parametri della maturità dell'individuo, della sua capacità di evoluzione ulteriore (versus la staticità terminale e l'arresto dello sviluppo) e della sua capacità di assumere determinati ruoli sociali, in ambito lavorativo, familiare, genitoriale, civile, ecc. (Demetrio 1986 e 1990). All'interno di questo insieme di capacità connotative dell'adulto, spicca, a sua volta, con una valenza distintiva la capacità progettuale (Alberici 2002; Boutinet 1999; Rodriguez 2005). L'infanzia e l'adolescenza si caratterizzano per l'"opacità del desiderio" (Boutinet 1999), per l'immediatezza di soddisfare i propri bisogni, per l'indeterminatezza, per l'irrisolutezza, ecc. Gli adulti (ovviamente: non tutti; non tutti nello stesso modo e nella stessa misura) si caratterizzano, viceversa, per la capacità di porsi degli obiettivi e di assumere condotte appropriate per il loro raggiungimento. Ovvero, per la capacità di assumere quella che Boutinet (1996) definisce una "condotta a progetto" (conduite à projet). Essa presuppone ed implica il possesso e l'attivazione di una pluralità di dimensioni e di capacità che si muovono su più piani: da quello dell'intenzionalità a quello della motivazione, a quello, importantissimo, del senso: del darsi senso e dare sen-

so a quello che si fa ed alla direzione verso cui si va). Sotto questo profilo, la dimensione progettuale e, quindi, l'assunzione di "condotte a progetto", chiama in causa caratteristiche tipiche degli adulti come la capacità di scegliere, di assumersi rischi, di governare e armonizzare una pluralità di parametri e di variabili (personali, lavorativi, sociali, valoriali, ecc), di disegnare scenari sostenibili, realistici e praticabili (sostanzialmente: tutto ciò che distingue il progetto dal sogno o dal desiderio). Con tutta evidenza, questa concezione dell'adulità ci dà l'insieme delle coordinate attraverso cui pensare l'orientamento formativo in generale e degli adulti in particolare (Domenici 1998, Loiodice 1998) e, segnatamente, degli adulti in rapporto al lavoro, secondo la logica delle competenze (Callini 1997; Di Francesco 2004; Montedoro 2002, per rimanere al solo ambito degli studi italiani più recenti).

3. Cosa significa introdurre la logica delle competenze nell'orientamento degli adulti? Significa cambiare il punto di vista generale ed adottare un approccio nuovo, di tipo formativo e maturativo (Montedoro-Zagardo 2003). Sulla base dei due seguenti assunti di fondo:

a) secondo la logica delle competenze, le strategie orientative assumono il punto di vista del soggetto (con il suo patrimonio di esperienze e di formazione, comunque acquisita; e, quindi, con la sua progettualità) piuttosto che quello della qualifica, del profilo o del posto (qual è il lavoro "giusto" per questa persona? Anziché, qual è la "persona giusta" per questo posto?);

b) la logica delle competenze si coniuga con la logica dell'occupabilità (la capacità di trovare e mantenere il lavoro). Dove orientare significa, in primo luogo, sviluppare questa capacità e dove l'orientamento si connota sempre più come autorientamento e come empowerment.

Sotto il profilo metodologico, tutto ciò si traduce, a sua volta, nell'assunzione dei seguenti paradigmi operativi:

assunzione di un approccio olistico basato sulla natura intrinseca della competenza, intesa come la capacità combinatoria che consente a ciascuna persona di mobilitare, in modo appropriato ed in un contesto dato, il proprio patrimonio di risorse fatto di saperi, di saper fare, di saper essere, di sapere agire e di voler agire secondo criteri di razionalità (sul sapere e voler agire: Searle 2003; Savater 2004). In particolare, su queste due ultime dimensioni del sapere si basa la capacità progettuale;

assunzione della dimensione biografica come dimensione ottimale per le attività dell'orientamento formativo-maturativo (non esiste la competenza in sé; esistono le persone competenti in contesti operativi ed esperienziali dati; persone con competenze diverse, per grado e qualità, a seconda delle diverse biografie formative e professionali). L'approccio biografico, meglio di altri ci aiuta a ricostruire l'assetto delle competenze della singola persona, attraverso la ricostruzione dei modi della loro acquisizione (Alberici-Serreri 2003; Serreri 2004);

assunzione dell'individualizzazione quale approccio ottimale per meglio aderire alle varie pieghe dell'assetto delle competenze delle persone e per formare le persone stesse affinché sappiano "navigare" (Le Boterf 1999) nel mondo del lavoro, nella complessità e nella "società liquida" (Bauman 2002);

assunzione della dimensione progettuale come una dimensione trasversale in svariate metodologie orientative. Come tale, infatti, questa dimensione è presente nei principali metodi di orientamento formativo degli adulti sul lavoro o per il lavoro. Nel duplice senso dello sviluppo delle capacità progettuali (darsi obiettivi, fare scelte, costruire scale di priorità, saper gestire il tempo, saper investire le competenze, ecc) e dell'assunzione del progetto quale prodotto e obiettivo specifico conclusivo di svariate approcci orientativi (Bilancio di competenze, Retraavailler, Portafoglio di competenze, Job Club, ecc, indicati da Montedoro [2002]).

4. Il Bilancio di competenze, tra i diversi metodi di orientamento formativo individualizzato per adulti è quello che riassume di più e meglio l'insieme delle cose dette dianzi. In particolare esso si configura come uno strumento (Alberici- Serreri 2003; Serreri 2006):

incentrato sulla ricostruzione della biografia personale, formativa e professionale del soggetto; dove il passato viene recuperato e ri-letto con le lenti colorate del presente e dove la ricostruzione delle competenze possedute viene per così dire drenata dal futuro, verso cui le competenze sono destinate ad essere investite ed a farsi progetto;

con una intrinseca valenza d'empowerment legata all'attività di autoanalisi, di autovalutazione e di coscientizzazione. La consapevolezza chiara del patrimonio di risorse possedute dà al soggetto la sensazione di "potercela fare a..."; ovvero il senso della propria autoefficacia. Senza di ciò ogni prospettiva progettuale sarebbe minata alla radice;

fortemente individualizzato e personalizzato. Individualizzato, perché ogni Bilancio si conclude con un progetto a misura della singola persona che lo fa. Personalizzato, perché ogni Bilancio, fermo restando l'impianto generale, si svolge secondo procedure e con strumenti calibrati sulla "singolarità" del tracciato biografico e sulle caratteristiche personali del soggetto beneficiario; dotato di una forte valenza di "senso" derivante dall'intreccio tra progetto di vita e progetto professionale, soprattutto nei giovani adulti in formazione (negli studenti universitari, ad esempio, l'inserimento nel mondo del lavoro spesso coincide con l'impostazione di un progetto di vita. In questo caso i due progetti si alimentano vicendevolmente secondo modalità in cui l'uno produce valore aggiunto per l'altro) o negli adulti che rientrano in formazione con l'obiettivo di ridisegnare la propria traiettoria di vita e professionale.

Riferimenti bibliografici

Alberici A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano, 2002.

Alberici A.- Serreri P., *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze*, Monolite, Roma, 2003.

Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Bari, 2002.

Boutinet J-P., *Psychologie des conduites à projet*, PUF, Paris, 1999.

Boutinet J-P., *Antropologie du projet*, PUF, Paris, 1996.

Callini D., *Tra identità e lavoro: i sentieri dell'orientamento in una società complessa*, Franco Angeli, Milano, 1997.

Demetrio D., *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1990.

Demetrio D., *Saggi sull'età adulta*, Unicopli, Milano, 1986.

Di Francesco G. (a cura di), *Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio, formazione*, Franco Angeli, Milano, 2004.

Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari, 1998.

Giddens A., *Le conseguenze della modernità*, il Mulino, Bologna, 1994.

Le Boterf G., *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'organisation, 1999.

Loiodice I., *Orientamento e formazione*, Mario Adda Editore, Bari, 1998.

Montedoro C.- Zagardo G. (a cura di), *Isfol- Maturare per orientarsi*, Franco Angeli, Milano, 2003.

Montedoro C. (a cura di), *L'orientamento degli adulti sul lavoro*, Roma, Isfol, 2002.

Rodriguez M, L., *L'orientamento degli adulti secondo la prospettiva dell'orientamento permanente*, Relazione tenuta a Roma il 14 ottobre 2005 nell'ambito dell'Incontro Internazionale Università ed adulti. *Orientarsi e formarsi per tutta la vita*.

Rovatti P.A., *La filosofia può curare?*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006.

Savater F., *Il coraggio di scegliere, Riflessioni sulla libertà*, Laterza, Bari, 2004.

Searle J.R., *La razionalità dell'azione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003.

Sennet R., *L'uomo flessibile*, Feltrinelli, Milano, 1999.

Serreri P., "L'orientamento degli adulti. Spunti teorici e aspetti operativi" in Demetrio D.- Alberici A., *Istituzioni di educazione degli adulti*, Guerini, Milano, 2004.

Serreri P., *El Balnce de competencias y la orientación profesional. Teoria y practica. Conferencia para il Seminari Permanent d'orientació Professional*. Facultad de Pedagogia. Univ.tà di Barcellona, in <http://es.geocities.com/seperop>, 2006.