

## From Higher Education to work transition. The use of narrative in guidance paths

### Dalla formazione universitaria all'inserimento lavorativo. L'uso della narrazione in percorsi di orientamento formativo

---

Alessandra Priore<sup>a</sup>, Francesco Lo Presti<sup>b</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Napoli "Parthenope"*, [alessandra.priore@uniparthenope.it](mailto:alessandra.priore@uniparthenope.it)

<sup>b</sup> *Università degli Studi di Napoli "Parthenope"*, [francesco.lopresti@uniparthenope.it](mailto:francesco.lopresti@uniparthenope.it)

#### Abstract

---

The formative nature of self-narration defines a fundamental support for the development of reflexive competencies useful for the critical observation of a sense of self and experience (Bruner, 1990; Demetrio, 1996; Formenti, 1998). Narrative is inserted among the reflective devices used to a greater extent in the context of guidance interventions focused on subjectivity in order to construct a life plan (Reid & West, 2011). This article focuses on the description of a university guidance path based on the use of self-narration during work transition. The aim is to identify effective educational-guidance processes and tools that might lead to a definition of transferable and implementable practices.

Keywords: educational guidance; narrative; reflectivity; work transition; higher education.

#### Abstract

---

La natura formativa della auto-narrazione definisce un significativo viatico per lo sviluppo di competenze riflessive utili all'osservazione critica del senso di sé e dell'esperienza (Bruner, 1990; Demetrio, 1996; Formenti, 1998). La narrazione si inserisce per questo tra i possibili dispositivi riflessivi maggiormente efficaci nell'ambito di interventi orientativi incentrati sulla soggettività per la costruzione del progetto di vita (Reid & West, 2011). Il presente lavoro si focalizza sulla descrizione di un percorso di orientamento universitario incentrato sull'uso della narrazione autobiografica nella fase di transizione al lavoro. La finalità è quella di individuare processi e strumenti educativo-orientativi efficaci che possano condurre alla definizione di pratiche trasferibili ed implementabili.

Parole chiave: orientamento formativo; narrazione; riflessività; transizione al lavoro; higher education.

## 1. L'orientamento formativo per il progetto di vita

I modelli, gli approcci e i valori educativi che supportano le pratiche di orientamento sono eterogenei e spesso legati alla specificità che caratterizza ogni Paese dal punto di vista politico, economico e culturale (Inkson & Elkin, 2008). In generale, sebbene recenti modelli teorici sottolineino la necessità che gli interventi orientativi forniscano una risposta al bisogno del soggetto di riflettere su di sé e di conoscere se stesso, in vista della costruzione di un progetto di vita che lo rappresenti pienamente (Guichard, 2005; 2010; 2012; Savickas, 2002; 2005; 2015), è piuttosto evidente come, in diversi casi, essi stentino a trovare una precisa corrispondenza pratica ed applicativa. Difatti, ancora tanto spazio, almeno in Italia, è riservato ad un approccio di tipo informativo-divulgativo che, più che essere a misura del singolo studente, si mostra prima di tutto compiacente alle esigenze del sistema-università. Inoltre, molto spesso, gli interventi orientativi messi a punto in buona parte delle università italiane, appaiono frazionati, ponendosi di frequente obiettivi parziali, come ad esempio quello, in ingresso, di sostenere il soggetto nella scelta accademica e, in uscita, di realizzare il *matching* con il mondo del lavoro, senza che questi due livelli vengano integrati in un percorso unico che accolga in senso trasversale, longitudinale e coerente il compito di guidare i soggetti nello sviluppo di capacità di progettazione del proprio percorso formativo, personale e professionale. Ne deriva che l'orientamento universitario sembra assumere sempre più i tratti di una strategia di marketing che, focalizzata su grandi numeri di studenti, perde di vista l'individualità del singolo, sebbene siano proprio i luoghi della formazione, in particolare i percorsi di Higher Education, ad essere per primi interpellati ad offrire ad ogni soggetto lo spazio per sperimentare e coltivare in modo consapevole le scelte all'interno di un processo di apprendimento sempre attivo, di ri-orientamento, di ri-definizione e di cura del Sé.

La pluralità e la flessibilità che contraddistinguono le traiettorie di sviluppo dell'individuo, oramai non più lineari come un tempo, richiedono lo sviluppo di specifiche capacità di *auto-orientamento* necessarie ad affrontare, sostenere e facilitare il cambiamento, coglierne il significato e dare senso al proprio percorso esistenziale. Pertanto, l'approccio all'orientamento ha superato il suo essere circoscritto alla scelta del mestiere, come accadeva in passato, per rinviare ad un interrogativo esistenziale che riguarda ciò che si intende fare della propria vita, ciò che si vuole essere. In altri termini, si sta assistendo ad una trasformazione della natura dei bisogni orientativi, divenuti innanzitutto domande di senso e ricerca continua di una direzione da dare alla propria vita (Batini, 2005).

Morin (2001) sostiene che l'educazione è per prima chiamata ad intercettare le incertezze e guidare il soggetto, ovvero che l'educazione è orientamento. Secondo questa prospettiva la formazione formale, oltre ad essere deputata alla costruzione dei saperi, diviene crogiuolo di una profonda riforma fondata sulla missione di *insegnare a vivere* (Morin, 2015), ovvero permettere ad ognuno di sviluppare la propria individualità, sperimentarsi nel qui ed ora in vista di un futuro immaginato. Dal punto di vista formativo, questo significa non lasciare il soggetto nello stato di solitudine e di responsabilità assoluta di sé che lo scenario della post-modernità tende a delineare, ma assumere parte della responsabilità della costruzione delle sue scelte e del suo futuro, affrontando con lui la componente ineludibile dell'incertezza attraverso una *formazione riflessiva* che contempi e accolga la consapevolezza, il cambiamento, il rischio (Cunti, 2015).

I bisogni individuali e gli obiettivi formativo-istituzionali necessitano, allora, di essere collocati all'interno di un panorama comune che consideri le scelte dei singoli come oggetto di un processo di conoscenza riflessiva di sé che si compia, innanzitutto, grazie a percorsi formativi a questo mirati. Malgrado questi elementi teorici di sfondo

contraddistinguano in maniera sempre più nitida gli orizzonti dichiarativi esplicitati a monte delle politiche educative dei sistemi universitari a livello internazionale, in buona parte delle università italiane e non solo, si assiste ad una difficile traduzione di tali elementi in pratiche e didattiche realmente coerenti con essi, registrando, invece, una resistenza dei sistemi stessi circa la possibilità di superare i modelli teorici e di intervento più tradizionali in tema di orientamento; sistemi che tuttora stentano nel realizzare programmi di formazione che affrontino la complessità di coltivare un insieme di competenze nuove, flessibili, trasversali, tra le quali quelle riflessive, che pur essendo riconosciute come “un elemento fondante la costruzione dell’identità” (Giddens, 1991, p. 5), nei contesti di educazione formale sono ancora oggi considerate implicite ed invisibili, e per questo non perseguibili.

L’impegno attivo nella costruzione di un progetto di vita implica, d’altronde, processi di autoriflessione che accompagnano l’individuo non solo nell’esplorazione delle diverse alternative che la realtà gli propone, ma soprattutto nel difficile lavoro di integrazione tra istanze interne – l’insieme dei bisogni, dei desideri e delle aspirazioni – e le richieste di adattamento all’ambiente. In altri termini, un orientamento così inteso dovrebbe perseguire l’obiettivo di “consentire alla persona di sviluppare una riflessività che la conduca a ‘leggere’ l’insieme delle sue esperienze presenti e passate, con riferimento ad un certo futuro che si dovrà stabilire, tenendo in considerazione le risorse che essa già possiede o potrebbe sviluppare” (Guichard, 2007, p. 19); si tratta, dunque, non di offrire informazioni circa le strade possibili, ma di dotare i soggetti della capacità di immaginare e, quindi, di creare la propria strada. Orientare significa, dunque, accompagnare nella individuazione e nella coltivazione di quel desiderio che rappresenta l’elemento necessario alla progettazione consapevole di percorsi di vita coerenti con il proprio voler essere (Cunti, 2015). La categoria centrale di questo processo, che assume il ruolo di costruito e di metodo e che apre a possibili percorsi e strumenti, è la *riflessività* (Bolton, 2010; Dewey, 1998; Kolb & Kolb, 2005; Loughran, 2002; Mezirow, 1997; Schön, 1983).

Tanto nella vita personale quanto in quella professionale, la componente riflessiva precede, accompagna e monitora a più livelli i nostri pensieri, le nostre azioni per trasformarli e migliorarli; tuttavia, non è alla naturale disposizione alla pensosità, tipica di ogni individuo, a cui si fa riferimento; piuttosto, menzionando la riflessività, si intende la costruzione di una attitudine e di una capacità di attivare un pensiero critico e sistematico circa se stessi e le proprie esperienze, assumendo come oggetto del pensare il proprio pensiero. L’orientamento, osservato in questa prospettiva, è formazione alla riflessività, finalizzata allo scopo di “educare il pensiero per costruire il futuro” (Cunti, 2008, p. 35).

Sul versante strategico-operativo, ciò implica l’utilizzo di tecniche e di strumenti che assumano una valenza orientativa attraverso la continua costruzione e ri-costruzione della storia individuale, che valorizzino cioè la narrazione personale, attivando la comprensione dei ruoli ricoperti e da ricoprire nei diversi ambiti di vita. Ne consegue che la riflessività, come dispositivo auto-formativo, è da ritenersi necessariamente in connessione alle caratteristiche del singolo, al suo percorso di vita e al modo in cui le sue scelte formative e/o professionali entrano a far parte della sua storia personale.

L’orientamento così inteso, ossia come mezzo di forte coinvolgimento della sfera cognitiva, emotivo-affettiva e motivazionale dell’individuo, comporta la necessità di individuare proposte e strumenti di formazione-orientativi personalizzati (Domenici, 2007) che mettano il singolo e la sua storia personale al centro del processo.

## 2. Il pensiero narrativo e la costruzione del significato

Sul piano applicativo, si evidenzia in tale direzione un più ampio utilizzo di strumenti qualitativi, come la *narrazione autobiografica* (Bruner, 1988; 1990; 1991; Clandinin & Connelly, 1997; 2000; Demetrio, 1996; Lieblich, Mashiach & Zilber, 1998; Schön, 1991; Smorti, 1994; Striano, 2001), che mettono l'individuo, inteso come soggetto dotato di *agentività*, al centro del processo orientativo. L'interesse per il materiale che ne deriva, che può essere costituito generalmente sia da racconti di una intera vita sia da micro-narrazioni, è legato alla cosiddetta *svolta narrativa*; importante passaggio epistemologico e teorico-metodologico che, nell'ambito delle scienze sociali, ha messo in luce la centralità del pensiero narrativo nella costruzione del significato e, di conseguenza, nella costruzione della vita umana, sociale, culturale (Bruner, 1990).

La narrazione ha il carattere immodificabile della soggettività, appartiene al soggetto, anzi, essa è il soggetto, in quanto quest'ultimo mediante un processo di *sense-making* si riconosce in essa e tramite essa configura l'orizzonte del possibile. In altre parole, la narrazione esprime quell'universo di senso comune su cui si regge la vita di uomini in relazione, con l'ambiente, con i propri simili, con se stessi e dove modi di pensare e azioni quotidiane trovano origine e giustificazione. D'altro canto, è proprio all'interno delle relazioni sociali che le forme della narrazione trovano una dimensione operativa e di sviluppo, diventando, quindi, elemento costitutivo della relazione stessa. In questo senso, è possibile affermare che raccontare è una relazione, con se stessi e con il mondo. È grazie alla narrazione, quindi, che siamo in grado di assumere una collocazione all'interno del mondo in cui viviamo, di rivestire uno o più ruoli all'interno della storia della nostra vita e all'interno di altre infinite storie che ci coinvolgono, di volta in volta in qualità di personaggi, autori, narratori o semplici spettatori, ma che, in ogni caso, ci consentono di stabilire la nostra posizione all'interno di un'unica complessa configurazione culturale (Lo Presti, 2003). Tale configurazione è lo sfondo in cui vengono riposti e, allo stesso tempo, da cui traggono origine modelli, ambizioni, aspettative, paure e quant'altro definisce le coordinate del nostro vivere quotidiano.

Presupporre che il rapporto con la conoscenza sia strettamente legato all'assunzione di una sensibilità narrativa rappresenta, quindi, la chiave di volta dell'idea che la costruzione e la comprensione dei significati avvenga in rapporto costante con la cultura; ricorrere a schemi narrativi per esprimere contenuti e condividere significati è, d'altra parte, un tratto distintivo degli esseri umani e della cultura. Elaborare e condividere costrutti narrativi equivale, quindi, a disegnare una mappa del possibile all'interno di una realtà fondamentalmente incerta ed imponderabile. L'esistenza di coordinate del possibile, espresse in forme di pensiero narrativo, costituisce, dunque, lo sfondo posto a guida delle azioni umane.

Usare la narrazione come strumento di espressione ed oggetto di analisi critica equivale, pertanto, a rendere tale sfondo oggetto di una riflessione sistematica tesa ad interpretare ed a rendere esplicita l'origine del nostro agire.

Questa prerogativa della narrazione (funzione ermeneutica) consente di riflettere in maniera plurale circa eventi, esperienze, fatti e trova nell'esercizio di espedienti narrativi, quali la metafora, una sua traduzione operativa.

Pertanto, in questa prospettiva, la narrazione e la sua ambiguità servono alla vita e questo le rende oggetto privilegiato della ricerca in educazione; tuttavia, perché sia possibile servirsi della libertà d'interpretare come strumento di crescita e di formazione è opportuno impegnarsi in un "esercizio della fedeltà e del rispetto" (Eco, 2002, p. 11) del testo; in altre

parole, è importante che ogni atto interpretativo sia guidato dall'assunzione di responsabilità nei confronti della conoscenza e, quindi, dall'identificazione di criteri interpretativi chiari e condivisi cui vincolare il significato.

Isolando alcuni luoghi specifici legati all'esperienza d'apprendimento (ad esempio, come, dove, quando, con chi, in che modo, perché apprendo) e guidando la costruzione di storie in cui tali luoghi vengono legati a soluzioni, idee ed esperienze individuali in forma di narrazione, otteniamo i profili articolati di soggetti che si formano nell'esperienza. Profili che, potendo essere prodotti attraverso i disparati espedienti esplicativi tipici della narrazione (uso della metafora, coniugazione della realtà al congiuntivo), consentono di prendere atto, attraverso più gradi d'approfondimento e più livelli interpretativi, delle dimensioni formative implicate nell'esperienza.

Questo passaggio riguarda le fasi e le modalità di individuazione dei temi significativi e di raccolta delle storie prodotte. Guidare la costruzione di una storia entro i limiti di interessi di ricerca specifici implica, pertanto, la definizione di griglie d'analisi categoriali che consentano di interpretarla attraverso un metodo validato, condiviso e trasferibile.

La lettura dei profili passa attraverso la ridefinizione della narrazione da oggetto di ricerca a strumento d'intervento; cioè, attraverso la traduzione delle sue variabili strutturali in elementi costitutivi di una griglia di lettura della narrazione stessa. Ad esempio, variabili strutturali quali personaggi, azioni, situazioni, intenzioni, contesto, divengono, in questo senso, gli indicatori grazie ai quali evidenziare singolari modalità di rappresentazione dell'esperienza.

La fase di lettura e di interpretazione si traduce in restituzione educativa nella sua dimensione pubblica, cioè nell'esercizio collettivo di una riflessione consapevole circa i materiali presi in prestito dall'orizzonte narrativo – e, quindi culturale – e circa la pluralità di modi in cui è possibile restituirli. L'implicazione principale di quest'esercizio conclusivo riguarda la possibilità di riflessione e di confronto circa se stessi e circa le relazioni che intercorrono tra le versioni del mondo proprie e degli altri. La finalità formativa dell'intero percorso si concretizza, dunque, nella realizzazione di una capacità auto-riflessiva; in altre parole, nella capacità di assumere una particolare idea circa se stessi ed il funzionamento della propria mente come sfondo delle proprie intenzioni, azioni, scelte. Complessivamente, ciò prefigura la possibilità di affrontare e di gestire, in maniera matura, critica e consapevole, il rapporto con l'esperienza di vita, il cambiamento, la conoscenza.

La narrazione è, dunque, un valido strumento di decentramento, una sorta di *viaggio formativo* che facilita la presa di distanza e che richiede, al contempo di immergersi profondamente in se stessi (Demetrio, 1996). Nel lavoro sull'identità realizzato attraverso la narrazione di sé, la riflessività assume il ruolo fondamentale di strumento costruttivo e dialogico di *making oneself self* (Guichard & Pouyaud, 2015).

Nella potenzialità formativa (Formenti, 1998) ed emancipativa della narrazione di sé si iscrive, allora, la possibilità di fornire al soggetto l'occasione di sviluppare e di affinare una competenza riflessiva necessaria a osservare criticamente la propria storia, individuando in essa limiti e possibilità, attivando la dimensione cognitiva ed emotiva coinvolta nei processi di costruzione e di valutazione del sé.

### 3. Laboratori riflessivi di accompagnamento nella transizione al lavoro

A partire dal framework teorico delineato, che pone in stretta connessione l'idea di orientamento come educazione con il metodo della narrazione come esercizio e strumento di riflessività, sono stati ideati dei laboratori di accompagnamento alla transizione al mondo del lavoro rivolti a studenti universitari giunti alla fine del loro percorso accademico. I laboratori<sup>1</sup> sono stati realizzati con gruppi di dieci studenti con lo scopo di far dialogare i diversi punti di vista, le esperienze e i vissuti relativi alle scelte e alla fase di transizione al lavoro. La scelta di proporre laboratori di gruppo è supportata dai risultati ottenuti da alcuni studi che hanno evidenziato il ruolo della dimensione relazionale e interattiva nell'innescare nei partecipanti un salto critico riflessivo necessario a produrre idee alternative (Duggleby, 2005; Krueger & Casey, 2000). Durante i laboratori gli studenti hanno avuto modo di discutere in gruppo sul senso dell'orientamento universitario, sui loro bisogni orientativi più profondi, sui vissuti personali che pongono in connessione la formazione e il mondo del lavoro.

Lo strumento prescelto come base per la discussione di gruppo è stata la narrazione autobiografica, strumento privilegiato di una modalità dialogica intrapersonale (Guichard, 2005) che si pone ulteriormente, declinato in una dimensione di gruppo, come viatico per un rielaborazione interpretativa di natura interpersonale; secondo tale presupposto i materiali narrativi prodotti dagli studenti sono stati utilizzati come stimolo per la discussione, come strumento di passaggio dall'io al noi riflessivo.

Negli ultimi anni, in ambito internazionale, gli interventi orientativi riconoscono uno spazio privilegiato agli approcci di tipo narrativo (Reid & West, 2011); assai diffuso è, infatti, l'utilizzo di quegli strumenti che privilegiano una modalità narrativa e autobiografica, come l'auto-etnografia (Ellis & Bochner, 2000; McIlveen, 2008) e il racconto sull'identità, nonché l'impiego di pratiche validate come il *Narrative career counselling* (McIlveen & Patton, 2007). L'uso delle metodologie narrative nei percorsi di orientamento è supportato, infatti, da una vastità di modelli teorici che spiegano la funzionalità e i processi attraverso i quali la narrazione si costituisce come mezzo privilegiato per lo sviluppo di una progettualità personale e professionale. Tra le teorie più significative è possibile citare la *Contextual-Action Theory of Career* (Young & Valach, 2004; Young, Valach & Collin, 2002), la *Theory of Career Construction* (Savickas, 2005) e la *Systems Theory Framework* (Patton & McMahon, 2006).

Nel presente articolo sono illustrati e discussi alcuni stralci significativi ricavati da materiali narrativi, i quali hanno inteso esplorare i percorsi interpretativi che attribuiscono senso soggettivo ed intersoggettivo al vissuto della transizione in rapporto alla costruzione e proiezione di un Sé professionale.

In merito al tema della transizione e della scelta le narrazioni evidenziano che, sebbene essa rappresenti un dato strutturale del ciclo di vita degli individui, il suo carattere ricorsivo attiva un senso di frustrazione legato alla preoccupazione di dover compiere delle scelte che devono essere in linea con aspirazioni e aspettative, il più delle volte inesplorate, ma soprattutto condizionanti per il futuro. I significati personali che gli studenti attribuiscono

---

<sup>1</sup> Ogni laboratorio è stato strutturato in cinque incontri di gruppo realizzati in un *setting* informale e permissivo rappresentato da uno spazio neutrale ricavato presso le strutture dell'Ateneo, che gli studenti frequentano abitualmente, quindi per loro familiare e non inibitorio. Il reclutamento dei partecipanti è avvenuto per liste di appartenenza attraverso gli sportelli di orientamento con una mail personale di richiesta di partecipazione.

alle transizioni e alle scelte ruotano attorno a categorie interpretative che riguardano l'obbligo e la sfida/problema da affrontare, e che in maniera evidente escludono la possibilità di assegnare e di riconoscere una valenza positiva all'esperienza di scelta, intesa anche come possibilità di espressione e di realizzazione personale. Gli stralci di narrazioni che seguono sono a tal riguardo esemplificativi.

“Durante il corso della vita ognuno di noi è obbligato a fare delle scelte, non solo sotto il punto di vista formativo e professionale, ma anche sotto l'aspetto sociale e personale. Ci sono dei momenti di passaggio che condizioneranno il nostro futuro in quanto lasceranno un segno indelebile. Grande rilevanza nella mia vita l'hanno avuta sicuramente i passaggi da una scuola ad un'altra”.

“La prima scelta importante che ho dovuto fronteggiare nella mia vita è stata la decisione del percorso da intraprendere al termine della scuola secondaria di primo grado. Col senno di poi, mi rendo conto che questo passaggio non è adeguatamente supportato (almeno nel mio caso), anche perché a quell'età, ovvero nel pieno dell'adolescenza, non si è propriamente in grado di prendere scelte significative per il proprio futuro, occorre quindi essere affiancati in questa scelta da figure educative opportune”.

La cifra di criticità che gli studenti coinvolti assegnano alla transizione ne mette in discussione il suo potenziale evolutivo, amplificandone, di contro, il carattere complesso e problematico connesso a possibili esiti negativi quali la procrastinazione, la stagnazione e il dilazionamento delle scelte. In questo quadro, emerge con forza la necessità di un supporto nella gestione della transizione, in quanto esperienza complessa, cognitiva, emotiva e sociale, attivante il livello del pensiero e della valutazione, il livello dei vissuti e quello della mediazione con le istanze relazionali e socio-culturali.

Riguardo alla vocazione professionale gli studenti descrivono quest'ultima come un aspetto di sé da scoprire esclusivamente sul piano del fare; le narrazioni evidenziano, infatti, il ruolo dell'esperienza lavorativa come spazio di scoperta della propria vocazione. In altri termini, gli studenti non concepiscono tale categoria in termini evolutivi, cioè come un processo introspettivo generato a partire dalla conoscenza e dalla consapevolezza delle proprie istanze interne, ma come evento di rispecchiamento *tutto-o-nulla*, il quale si rivela all'improvviso sulla base di opportunità esterne concrete. Sperimentarsi in ruoli professionali e poter mettere in pratica conoscenze, competenze e attitudini diviene un'occasione per la scoperta di aspetti di sé e di forme di adattabilità al mondo delle professioni, che si evidenziano come importanti strumenti di orientamento. Gli stralci di narrazioni che seguono sono a tal riguardo esemplificativi.

“A diciassette anni ho lavorato in una colonia estiva con bambini con differenti problematiche (problemi di famiglia, bambini sordi, iperattivi, che soffrono di crisi epilettiche) e ritengo che questa sia stata l'esperienza che più ha segnato la mia vita facendomi rendere conto che essere un'educatrice era ciò che avrei voluto e potuto fare senza essere stanca”.

“Nel frattempo, contemporaneamente ai miei studi, ho lavorato come educatrice in varie associazioni (servizio mentoring, sostegno nelle scuole, attività pomeridiane per bambini affetti da autismo, campi estivi, etc.) e mi sono resa conto che mi sento portata per questo lavoro”.

Si tratterebbe, secondo Savickas (2015), di *adattabilità professionale*, ovvero di una meta-competenza che può giocare un ruolo importante nelle fasi di transizione e che consisterebbe nella capacità di rispondere in modo adattivo e flessibile agli eventi lavorativi. Considerata un fattore determinante per la costruzione del percorso

professionale l'adattabilità si esprime, difatti, attraverso "prontezza e risorse per affrontare i compiti di sviluppo professionale" (Savickas, 2002, p. 156), nella "strategia di autocontrollo che permette agli individui di impiegare effettivamente i propri concetti di sé in ruoli occupazionali, creando così le proprie vite lavorative e costruendo i propri percorsi professionali" (Savickas, 2005, p. 51).

In definitiva, è possibile affermare che per i partecipanti la vocazione viene a lavoro e segue un processo di scoperta che sembrerebbe essere poco condizionato dalle dimensioni interne del pensare e del sentire; essa è, pertanto, rappresentabile attraverso una sequenza pratica professionale che muove la scoperta di aspetti di sé (identità) sul versante dell'adattabilità alle caratteristiche del lavoro-vocazione.

Il punto di vista espresso dagli studenti richiama la formazione universitaria non solo a rafforzare le occasioni di *assaggio professionale*, tirocini, stage, etc., ma anche ad attivare percorsi di orientamento che possano supportare gli studenti nell'elaborazione di queste esperienze pratiche tramite un esercizio riflessivo che solleciti il riconoscimento e l'analisi delle dimensioni più profonde che contribuiscono allo sviluppo della vocazione professionale (affettivi, motivazionali, identitari) (Dalla Rosa, Galliani & Vianello, 2017).

#### **4. Conclusioni**

Il lavoro descritto si colloca all'interno di una visione dell'orientamento che possa distinguersi da approcci indirizzati in prevalenza alla produzione di interventi d'aiuto e di consulenza, per assumere, invece, una connotazione eminentemente educativa. In tal senso, si auspica che un orientamento diacronico-formativo (Domenici, 2003), ovvero a carattere longitudinale e preventivo (Guichard & Di Fabio, 2010; Savickas et al., 2010), da diversi anni enunciato in ambito teorico, possa trovare una sempre più larga espressione all'interno dei piani applicativi: i modelli e gli approcci devono essere calati nelle pratiche e con esse dialogare per rispondere ai bisogni di soggetti in crisi di fronte alla precarietà e alla flessibilità dei percorsi esistenziali.

Si tratta, dunque, di muovere un passo verso il superamento di strumenti di misurazione: misurazione dell'intelligenza, della motivazione, delle abilità, dell'ansia prestazionale e così via, da un lato, e degli approcci meramente informativi, dall'altro; nonché di un importante sforzo di integrazione dei modelli e dei principi espressi in linee guida internazionali, all'interno di pratiche coerenti con essi, sul piano della uniformità e del rigore metodologico e del riconoscimento scientifico-culturale.

Educare come orientare è impossibile senza accogliere i mutamenti dei modelli di conoscenza che la realtà complessa ha prodotto all'interno dell'esperienza di formazione degli individui, così come è impossibile ritrarre un soggetto in movimento in una immagine fissa. Questo significa intervenire sui modi attraverso cui insegniamo alle nuove generazioni a vivere: non è possibile educare alla scelta, alla pluralità, all'incertezza, utilizzando modelli formativi legati ad un sapere, prodotto prevalentemente all'interno di contesti formali disgiunti e isolati tra loro, che non hanno niente a che fare con la vita, con l'esperienza interiore e del *sentire*, con la base del senso e della fiducia, che non includono, in sintesi, le dimensioni estese, frammentarie e sfuggenti dell'esperienza di vita in epoca contemporanea (Lo Presti, 2005).

La realizzazione di pratiche da porre in essere in contesti concreti di ricerca e di intervento equivale, quindi, a rendere le questioni complesse dell'identità, della scelta, del progetto di



vita, un banco di sperimentazione per la cultura educativa, nell'intento di configurare un sistema finalizzato ad una progettualità formativa che possa interessare l'intero arco di sviluppo cognitivo e culturale dei soggetti. Un sistema che dovrebbe, dunque, prendersi in carico la responsabilità di progettare e di attivare programmi di orientamento formativo, definiti secondo un approccio complesso che si esprime a più livelli: nell'accoglimento e ricostruzione di una nuova idea di realtà, nella definizione di modelli interpretativi delle emergenze, nella costruzione di strategie e di strumenti di intervento, nella riconfigurazione degli assetti di rete, organizzativi e di sistema delle strutture educative, nella formazione degli insegnanti/orientatori, nella determinazione e nel rinnovamento della cultura.

## **Bibliografia**

- Batini, F. (ed.). (2005). *Manuale per orientatori*. Trento: Erickson.
- Bolton, G. (2010). *Reflective practice: writing and professional development* (3<sup>rd</sup> ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Bruner, J. (1990). *Act of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). La costruzione narrativa della realtà. In M. Ammanniti & D.N. Stern (eds.), *Rappresentazioni e narrazioni* (pp. 17-38). Bari: Laterza.
- Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (1997). *Il curriculum come narrazione*. Napoli: Loffredo.
- Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Cunti, A. (2008). *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti, A. (2015). Orientarsi da giovani adulti. Educare al desiderio tra formazione e lavoro. *Pedagogia Oggi, 1*, 335–355.
- Dalla Rosa, A., Galliani, E.M., & Vianello, M. (2017). An Integrative Model of Career Calling and Meta-analyses of its Nomological Network. In V. Boffo, M. Fedeli, F. Lo Presti, C. Melacarne & M. Vianello (eds.), *Teaching and learning for employability. New strategies in higher education* (pp. 1-49). Milano-Torino: Pearson.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi, l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (1998). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Houghton Mifflin.
- Domenici, G. (2003). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.
- Domenici, G. (2007). Quale orientamento?. In A. Grimaldi & A. Del Cimmuto (eds), *Dialoghi sull'orientamento. Dalle esperienze ai modelli* (pp. 51-63). Roma: Isfol.
- Duggleby, W. (2005). What about focus group interaction data?. *Qualitative Health Research, 15*(6), 832–840.

- Eco, U. (2002). *Sulla letteratura*. Milano: Mondadori.
- Ellis, C., & Bochner A.P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.), *The handbook of qualitative research* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 733-768). Newbury Park, CA: Sage.
- Formenti, L. (1998). *Formazione autobiografica: confronto tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini e Associati.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(2), 111–124.
- Guichard, J. (2007). Orientarsi per costruirsi. In A. Grimaldi & A. Del Cimmuto (eds.), *Dialoghi sull'orientamento. Dalle esperienze ai modelli* (pp. 17-26). Roma: Isfol.
- Guichard, J. (2010). *Les théories de la construction des parcours professionnels et de la construction de soi: Deux approches de la construction de la vie individuelle*. Paper presented at Colloque International INETOP, Paris, France.
- Guichard, J. (2012). How to Help Emerging Adults Develop their Career and Design Their Lives in an Age of Uncertainty? *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 7(4), 298–310.
- Guichard, J., & Di Fabio, A. (2010). Life-designing counseling: specificità e integrazioni della teoria della costruzione di carriera e della teoria della costruzione di sé. *Counseling*, 3(3), 277–289.
- Guichard, J., & Pouyaud, J. (2015). Processes of identity construction in liquid modernity: actions, emotions, identifications, and interpretations. In R.A. Young, J.F. Domene & L. Valach (eds.), *Counseling and action. Toward Life-Enhancing Work, Relationships, and Identity* (pp. 91-114). New York, NY: Springer.
- Inkson, K., & Elkin, G. (2008). Landscape with travellers: the context of careers in developed nations. In J.A. Athanasou & R. Van Esbroeck (eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 69-94). New York, NY: Springer.
- Kolb, A.Y., & Kolb, D.A. (2005). Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning and Education*, 4(2), 193–212.
- Krueger, R.A., & Casey, M.A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied researchers* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lieblich, A., Mashiach, R.T., & Zilber, T. (1998). *Narrative research. Reading, analysis and interpretation*. London: Sage.
- Lo Presti, F. (2003). Come usare il pensiero paradigmatico ed il pensiero narrativo. In P. de Mennato (ed.), *Saperi della mente - saperi delle discipline* (pp. 143-156). Napoli: Ellissi.
- Lo Presti, F. (2005). *Il senso del Sé. Percorsi autoriflessivi nella formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Loughran, J.J. (2002). Effective reflective practice: in search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43.

- McIlveen, P. (2008). Autoethnography as a method for reflexive research and practice in vocational psychology. *Australian Journal of Career Development*, 17(2), 13–20.
- McIlveen, P., & Patton, W. (2007). *Narrative career counselling: Theory and exemplars of practice*. *Australian Psychologist*, 42(3), 226–235.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Patton, W., & McMahon, M. (2006). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Reid, H., & West, L. (2011). “Tellingtales”: Using narrative in career guidance. *Journal of Vocational Behavior*, 78(2), 174–183.
- Savickas, M.L. (2002). Career construction. A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown & associated (ed.), *Career choice and development* (pp. 149-205). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Savickas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. In S.D. Brown & R.W. Lent (eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M.L. (2015). Designing projects for career construction. In R.A. Young, J. Domene & L. Valach (eds.), *Counseling and action* (pp. 16-17). New York, NY: Springer.
- 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. (2010). Life design: un paradigma per la costruzione della vita professionale nel XXI secolo. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 11(1), 3–18.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D.A. (1991). *The reflective turn. Case Studies in and on educational practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo*. Firenze: Giunti.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Young, R.A., & Valach, L. (2004). The construction of career through goal-directed action. *Journal of Vocational Behavior*, 64(3), 499–514.
- Young, R.A., Valach, L., & Collin, A. (2002). A contextualist explanation of career. In D.A. Brown (ed.), *Career choice and development* (4<sup>th</sup> ed) (pp. 206-252). San Francisco, CA: Jossey-Bass.