

Orientare tra sostenibilità personale e comunitaria

Guiding between personal and community sustainability

Daniela Dato

Università degli Studi di Foggia | daniela.dato@unifg.it

ORIENTAMENTI FORMATIVI E PROGETTAZIONE ESISTENZIALE. TEORIE E PRATICHE PEDAGOGICHE

ABSTRACT

Il contributo intende presentare l'orientamento come processo volto al contempo alla promozione e costruzione di sostenibilità personale e comunitaria, che da una parte attribuisce al soggetto una importante responsabilità di autodeterminazione ma, dall'altra, chiede alle istituzioni di farsi capacitanti e agentive.

In particolare, si sofferma sul ruolo della pedagogia e di educatori ed insegnanti per la promozione di competenze di riflessività e progettualità.

The contribution aims to present guidance as a process aimed at both the promotion and construction of personal and community sustainability that on the one hand gives the subject an important responsibility for self-determination but, on the other hand, asks institutions to become capacitative and agentive. In particular, he dwells on the role of pedagogy and of educators and teachers in promoting skills of reflexivity and planning.

KEYWORDS

Orientamento | Sostenibilità | Insegnanti | Pedagogia
Guidance | Sustainability | Teachers | Pedagogy

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Dato, D. (2023). Orientare tra sostenibilità personale e comunitaria. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 107-112
<https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-16>.

Corresponding Author: Daniela Dato | daniela.dato@unifg.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-16

1. Discutere ancora di orientamento

Molto tempo è passato dal 1970, anno della raccomandazione del Congresso dell'Unesco di Bratislava che forniva una prima completa e chiara definizione di orientamento: “orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire, con i suoi studi e la professione, in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana” (Unesco, 1970).

Da allora studi e ricerche si sono succeduti arricchendo e caratterizzando di un'alta caratura pedagogica (e dunque formativa) il costrutto di orientamento oggi certamente considerato ecosistemico, transdisciplinare, lifelong, lifewide e soprattutto lifedeeep.

Potremmo persino dire che tale costrutto sia divenuto oggi *mainstream*, una *buzzy word* che ancor più, dunque, necessita di essere studiata, approfondita, garantita nel suo valore scientifico, pena il rischio di abbandonarsi ad una deriva di senso comune, funzionalistica che lo priverebbe della sua profondità e significatività che, invece, le scienze umane e dell'educazione tentano di preservare e riconoscere.

Il rischio è che l'orientamento si riduca a moduli da 30 ore, a corsi di formazione dei docenti che, pur essendo un segnale importantissimo, rischiano di essere figli di un pensiero breve, di una logica dell'utile e della corsa a ciò che è utile, di una spersonalizzazione legata all'efficienza insignificante di moduli, corsi, report.

Rischiano, avrebbe detto Dewey nel suo *Fonti di una scienza dell'educazione* (1990), di essere figli di una scienza che si traduce in ricette da applicare, dimenticando che teoria e pratica debbono dialogare continuamente e che ciò è possibile se si continua a riflettere, a produrre pensiero che ci aiuti a rivedere, a padroneggiare la pratica perché la “teoria è la più pratica di tutte le cose” (Ivi, p. 10).

È in tale direzione che oggi, forse più di ieri, vale la pena riempire di senso e significato la parola orientamento, interrogarsi su cosa voglia dire orientare, accettare la sfida trasformativa e generativa di un dialogo interdisciplinare e interistituzionale. Già nel 2006, del resto, Guichard ricordava che “il termine è fortemente polisemico e rinvia a fenomeni differenti che, inglobando la dimensione informativa e formativa, fanno principalmente riferimento alla capacità di trovare la propria strada [...] con la consapevolezza [...] della reciprocità con gli altri e con il più generale contesto di vita” (2006, p. 36).

Inutile ignorare che è questa l'epoca dell'orientamento se pensiamo alle più recenti misure del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), le più recenti Linee Guida del MIM (Ministero dell'istruzione e del Merito), le numerose indicazioni e report internazionali dell'OCSE, del NICE (Network for Innovation in Career Guidance and Counseling in Europe) ecc. che, a vario titolo, chiamano le istituzioni a riconoscere ad esso un ruolo chiave di promozione di cittadinanza attiva, di crescita del paese e dunque non più solo bene privato ma pubblico, comune, asse strategico di supporto al cambiamento, alla costruzione di un welfare attivo e generativo che coniughi la promozione della vocazione personale con lo sviluppo comunitario.

Nulla di nuovo sotto il sole per chi da anni si occupa di formazione e di sviluppo umano: l'orientamento è un tema cogente e consustanziale ai processi formativi lifewide ed è sempre stato considerato una “emergenza” formativa. Tralasciando, in tale sede, la ricchissima letteratura pedagogica (e non solo) sul tema dell'orientamento come necessario processo formativo e trasformativo, ci limiteremo a richiamare le *Linee guida per l'orientamento permanente* (2013) e il *Documento sugli standard minimi di competenza per gli operatori e i servizi di orientamento* (2014).

Sono documenti a nostro parere determinanti perché chiariscono inconfutabilmente la dimensione ecosistemica e diacronica dell'orientamento, le sue molteplici e integrate funzioni: da quella educativa, a quella di accompagnamento, a quella informativa ecc. e soprattutto fanno riferimento alla necessità di approcciarsi a tale costrutto in modo transdisciplinare, tenendo conto delle molteplici età, dimensioni personali, luoghi e competenze e professionalità che in tali processi sono coinvolti.

Si tratta, allora, di documenti che rimandano a tale processo come ampia e trasversale macro-funzione a cui devono e possono adempiere sistemi, strutture, istituzioni (formali, informali, non formali) e professionalità in essi operanti che non possono non essere pensate nel loro rapporto di reciprocità.

Nei documenti succitati si fa, infatti, riferimento alla pluralità di contesti dell'intervento di orientamento che tende a differenziarsi e completarsi in ragione della peculiarità di un insieme di variabili personali e situa-



zionali e a ribadire le premesse per poter pensare che – come ci ricordava Bertin – la stessa progettazione esistenziale sia da intendersi come

orientamento (più o meno consapevole) del soggetto (individuale o collettivo) rivolto a elaborare, vagliare e unificare aspirazioni, criteri di valore e obiettivi [...] non in funzione dell'attuale (dell'esistente) ma in funzione del possibile (dell'esistenziale); ipotizzabile nell'immaginazione, verificabile nell'intelligenza, concretabile in un processo incessante (di costruzione e decostruzione) dell'esperienza in cui il soggetto è storicamente inserito, e, ovviamente, proiettato al futuro (Bertin & Contini, 2004, pp. 90- 91).

Sebbene il costrutto di orientamento sia in continua evoluzione e oggetto di un interessante dibattito transdisciplinare e continuamente aperto, c'è però qualcosa che abbiamo già imparato dal pensiero e dalle opere di grandi pedagogisti ed educatori (penso solo a titolo esemplificativo ai classici Dewey, Montessori, Bertin, Don Milani, Don Bosco, Freire ecc.) ed è ciò che esso non può essere. Esso, infatti, non può essere inteso come:

1. processo funzionale, adattivo ed emergenziale frutto della necessità di rispondere all'urgenza del presente. Quest'ultimo sarebbe un'azione priva di respiro progettuale, un'azione di mero addestramento, di schiacciamento sul presente e sull'utile, di promozione di una "antropologia della risposta" (Dato, 2015).
2. frutto di una razionalità puramente tecnico-strumentale, utile a rilevare e organizzare dati, informazioni, pratiche che siano funzionali alla sola gestione dei processi oggettivi e soggettivi all'interno di un dato contesto sociale.
3. processo predittivo che scrive preventivamente il destino esistenziale, formativo e professionale di un soggetto. Non è una mera diagnosi che permette di associare attitudini a profili.
4. processo statico legato e costretto nei confini angusti dei "limiti interni" all'apprendimento e ai soli momenti di transizione della vita di un soggetto.
5. processo eterodeterminato, perché non è passivo e subìto, ma attivo, partecipato, narrativo (Dato, 2020).

2. Tecnologia del sé e tecnologia sociale

Sottoposto a nuove importanti sfide storiche, epistemologiche, e prassiche, l'orientamento, dunque, assume le caratteristiche di "valore permanente nella vita di ogni persona, [...] di] ruolo strategico con un impatto crescente sull'intera società e, soprattutto, sul futuro di ogni persona" (Linee guida, 2014).

Come evidenziato dal documento *Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities 2020* esso è un processo con cui gli individui possono impegnarsi per tutta la vita e comprende lo sviluppo di strategie, competenze e abilità per gestire le transizioni, prendere decisioni o scelte informate sui loro percorsi di istruzione, formazione e lavoro ma, al contempo, è processo lifedeeep che permette ad ogni soggetto di realizzare il proprio potenziale configurandosi anche e soprattutto come strettamente interrelato alla policy di giustizia sociale e sviluppo sostenibile.

Parola d'ordine è, allora, intenzionalità: perché povertà educative, esclusione, emarginazione, vulnerabilità, finanche forme di devianza sono spesso prima di tutto il risultato di una "inconsistenza progettuale" di lungo respiro che si radica più profondamente nella debolezza di una educazione cognitiva, emotiva, civica che consenta al soggetto, alle comunità e alle istituzioni di resistere attivamente, generare cambiamento e costruire contesti che sappiano essere democratici, inclusivi e soprattutto agentivi.

Parlare di orientamento oggi, allora, significa aver preso consapevolezza che esso è un dispositivo che evidentemente agisce nella mediazione tra soggettività e collettività, in relazione ad una idea di appartenenza collettiva che si sviluppa parallelamente all'aumento del pluralismo e della differenziazione del soggetto, facendosi carico, da una parte, dell'emancipazione, della crescita e dell'autorealizzazione del singolo e, dall'altra, della sensibilizzazione della società rispetto al contributo che ogni soggetto può offrirle e dei modi e delle strategie che essa può attivare per consentire ai singoli di compiere scelte felici e vivere una "vita buona".

L'orientamento, se inteso in questo senso, può dunque essere qualcosa di più di quello che i report, i decreti,



i documenti ufficiali possano immaginare e desiderare: la risposta di lungo respiro alle povertà educative, a quella sottrazione delle possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità e talenti attraverso l'esercizio di competenze chiave personali, sociali e di apprendimento che la stessa Unione Europea definisce utili ad "aiutare le persone a diventare più resilienti e a gestire [...] i cambiamenti" e farsi protagoniste di una generatività personale che si sostanzia, poi, in una sostenibilità comunitaria e sociale.

Per questo l'orientamento può essere inteso al contempo come tecnologia del sé e come tecnologia sociale nella prospettiva foucaultiana.

In questa direzione il pedagogista e filosofo dell'educazione Makiguchi (2020) aveva affermato che finalità dell'educazione è proprio quella di promuovere la felicità ma che quest'ultima è legata soprattutto alla capacità di ogni singolo soggetto di "creare valore" ovvero di dare un senso a ciò che fa e costruisce e di creare relazioni con il mondo. Si tratta altresì di imparare a sviluppare la capacità di darsi degli obiettivi, degli scopi, di orientare la propria vita in modo proattivo, di sapersi coinvolgere totalmente nelle vicende umane proprie, degli altri e della comunità, in una sorta di commistione di bene pubblico e privato e così "usare la propria libertà di scegliere", "di apprezzare il proprio margine di libertà pratica, reale ed elaborare una strategia per utilizzarla" (Crozier, 1999, p. 119) e sentirsi parte di un tutto.

Se, però, è responsabilità del soggetto imparare ad agire positivamente sulla propria vita, è ancora troppo alto il rischio di attribuire agli individui la responsabilità delle carenze strutturali in cui sono immersi assecondando forme di impotenza appresa e adattamento passivo.

Per tali ragioni l'orientamento deve essere inteso anche come compito istituzionale e tecnologia sociale perché interpretato anche come insieme di strategie e prassi che pensano e agiscono a più livelli e che concorrono a co-costruire un nuovo modello di sviluppo, una "vita buona nella società attiva" i cui indicatori ineludibili sono la salute, l'etica, la solidarietà, la partecipazione, l'istruzione, il lavoro ecc. a dispetto di modelli che attribuivano il benessere e la felicità di un paese e di un soggetto al solo reddito.

Secondo questa interpretazione le istituzioni sono chiamate a praticare forme di advocacy sociale, azione collettiva volta a riconoscere, tutelare e rendere effettivi i diritti della "persona", disegnare politiche pubbliche e azioni collettive che riducano le disuguaglianze, aumentino la giustizia sociale e favoriscano il pieno sviluppo di ogni persona. Ricordando che, come diceva Bruner (2000), talento e occasione sono la vera chiave di volta per il cambiamento, e solo la loro alchimia può tradursi nel miracolo pedagogico del superamento di una logica della predestinazione a favore di una logica della possibilità.

È in tale prospettiva che, allora, da una parte le policy per l'orientamento dovranno fornire al singolo soggetto strumenti cognitivi, emotivi e operativi per realizzare a pieno il suo potenziale e condurre una vita "buona" e "felice", ma dall'altra dovranno favorire il ripensamento delle comunità come "luoghi di possibilità", laboratori di liberazione di risorse e dispositivi di riprogettazione dove aspirazioni e sogni dei singoli possano prendere forma.

Perché se è vero, come ci ricordava Hannah Arendt (1994), che è proprio della condizione umana produrre continuamente nuovi inizi nel mondo attraverso azioni, parole, pensieri, è però bene sempre ricordare che quei nuovi inizi dipendono interamente da sé e come gli altri se ne faranno carico.

"La nostra capacità di agire [...] dipende in modo cruciale dai modi in cui gli altri si fanno carico dei nostri inizi" (Biesta, 2022, p. 19).

3. Il ruolo della pedagogia e degli educatori

Fatte queste premesse, parafrasando De Masi "a chi tocca l'onere di elaborare [un] nuovo modello per l'orientamento? Chi possiede l'esperienza, la saggezza, la genialità, il coraggio per abbozzarlo? Ne esiste già un embrione da qualche parte?" (De Masi, 2014, p. 12).

Nella consapevolezza della polisemanticità e transdisciplinarietà di tale processo, crediamo sia innegabile che la pedagogia possa giocare un ruolo importante attestandosi come pensare-agire antidogmatico e antiriduzionista in grado al contempo di "custodire, nella sua pienezza, il senso del pedagogico, e rilanciarlo [...] dilatandone i confini" (Cambi, 2006, p. 134).

In questa temperie profondamente mutata, la pedagogia si offre come scienza dal forte ruolo sociale che



aiuti a ricostituire una nuova pensabilità per il singolo e per la società nella loro “normalità” (Riva, 2012, p. 43).

La pedagogia a cui pensiamo assume i tratti di una scienza vocata alla sostenibilità perché improntata alla coltivazione dell’umanità, al dialogo inter e transgenerazionale, alla coniugazione di istanze sociali e personali, economiche ed esistenziali e all’attivazione di prassi di partecipazione attiva.

Siamo noi a decidere “di creare le condizioni per una crescita economica sostenibile, inclusiva e sostenuta e lavoro decente per tutti, tenendo conto dei diversi livelli di sviluppo e delle diverse capacità dei vari paesi», si legge nel documento *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (United Nations, 2015).

La sostenibilità, allora, sottende una epistemologia evolutiva e complessa dell’orientamento inteso come generatività vitale e come spazio mediano delle dimensioni dell’esistere e del funzionare direbbe il filosofo argentino Benasayag (2019).

Del resto, già negli anni Novanta, il *Primo rapporto sullo sviluppo umano* (UNDP, 1990) ha introdotto il concetto di ricchezza umana, superando quello di ricchezza economica, sottolineando come tale ricchezza si basasse su tre istanze precise: le persone, le opportunità e le scelte.

E se l’“Umanesimo ridiventa attuale ogni volta che si riapre l’interrogazione sulla condizione dell’uomo e del suo destino” (Ciliberto, 2017), forse mai come oggi il destino dell’uomo e della donna ci appare tanto più vulnerabile e indeterminato e ci chiede una responsabilità diretta a mantenere alta l’attenzione su tutto quanto la pedagogia può e deve fare per salvaguardare i valori dell’umano. Si fa necessario donare senso e progettualità alla propria e altrui esistenza anche a fronte di crisi di portata apparentemente ingestibile e alienante che “ha bisogno di un cammino educativo per far maturare una nuova solidarietà universale e una società più accogliente” (Papa Francesco, 2019).

Si staglia, allora, chiaro il ruolo degli insegnanti e degli educatori che possono sostenere e promuovere la costruzione delle singole identità e trasformare quel momento iniziale di fioritura in un percorso proteso alla costruzione del futuro e alla creazione di senso.

In tal senso, essi divengono perturbatori strategicamente orientati che possono consentire ai giovani di aprire mondi e costruire esperienze.

A tal proposito era stato provocatorio Toffler nel suo *Choc del futuro* (1970) già negli anni Settanta quando denunciava che spesso, invece, a scuola il tempo si ferma. La scuola tace sul domani, il futuro sembra essere bandito in pratica dall’aula e bandito anche dalla consapevolezza dello studente.

Sentinelle del territorio, formatori di mondo, orientatori di scelte e opportunità, interfaccia tra istituzioni formative e società, docenti ed educatori possono invece costruire ponti tra espressione di sé e sensibilità al domani, guidando e sostenendo il cambiamento, guardando alle giovani generazioni come identità fatte anche di ‘io successivi’ che però naturalmente si fondano sull’immagine di sé attuale.

Consapevoli che essi sono – come ci ricordato la direttrice dell’UNESCO Irina Bokova in occasione della Giornata mondiale degli insegnanti 2022 –fondamento essenziale della forza a lungo termine di ogni società, possono essere guida nella costruzione di una progettualità generativa e creatrice di esperienze aperte, possono guardare alla scuola come laboratorio di liberazione di risorse e dispositivi di riprogettazione in cui compito dell’educatore è svelare le possibilità della Speranza, Orientare al futuro e promuovere intenzionalità, inquietudine del dubbio, indicare “l’altrimenti”, smuovere energie vitali e liberatorie verso il nuovo a partire dall’espressione vitale del sé.

Sono qui chiari gli echi del pensiero di Paolo Freire che, nel delineare la figura dell’educatore, ci ricorda che esso deve ispirarsi ad una perfetta alchimia di rigore, allegria e speranza, ad una educazione problematizzante rivolta alla “bellezza della presenza umana nel mondo, alla serietà del rigore etico, alla giustizia, alla fermezza del carattere, al rispetto per le differenze, impegnata nella lotta per la realizzazione del sogno della solidarietà” (Freire, 2017, pp. 34-35).

Perché una educazione che possa dirsi emancipativa e orientata alla costruzione della felicità “non può accontentarsi di insegnare a leggere e a scrivere, voltando le spalle, sdegnosamente, alla lettura del mondo” (Ivi, p 35).

Un educatore efficace dovrà, dunque, possedere e praticare competenze clinico-pedagogiche, dovrà essere responsabile, rigoroso, critico con sé stesso e con l’esperienza educativa ma anche capace di meravigliarsi e di



educare alla meraviglia del mondo che “implica non solamente che il soggetto è in esso, ma anche con esso. [Ed] essere con il mondo significa essere aperti al mondo, coglierlo e comprenderlo” (Freire, 2017, p. 44).

Bisogna, allora, considerare la storia “come possibilità e non come determinazione. Il mondo non è. Il mondo è in divenire”, pertanto non posso essere al mondo solo per “constatare” e per “adattarmi”, ma per cambiare attraverso la scelta, la decisione, l’impegno e l’azione.

Nella consapevolezza che “la pedagogia dispone di uno specifico potere [...], quello di costruire contesti, attraverso dispositivi che permettano che qualcosa di esperienzialmente significativo possa accadere” (Riva, 2016, p. 214).

Bibliografia

- Arendt, A. (1994). *Vita activa*. Bompiani.
- Benasayag, M. (2019). *Funzionare o esistere?* Vita e Pensiero.
- Bertin, G. M., & Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Armando.
- Biesta, G. J. J. (2022). *Riscoprire l’insegnamento*. Raffaello Cortina.
- Bruner, J. (2000). *La cultura dell’educazione*. Feltrinelli.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. UTET Università.
- Ciliberto, M. (2017). *Il nuovo umanesimo*. Laterza.
- Crozier, M. (1993). Formazione, intellettualizzazione, creatività del lavoro. In D. De Masi (Eds.), *Verso la formazione post-industriale*. Franco Angeli.
- Dato, D. (Ed.) (2020). *E- Guidance*. Progedit.
- Dato, D., & Loiodice I. (Eds.) (2015). *Orientare per formare*. Progedit.
- De Masi, D. (2014). *Mappa mundi*. Rizzoli.
- European Commission (2020). *Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities*.
- Freire, P. (2017) *Le virtù dell’educatore*. EDB.
- Guichard, J. (2006). L’orientamento nella società della conoscenza. In *Orientare l’orientamento*. Franco Angeli.
- Makiguchi, T. (2020). *L’educazione creativa*. La Nuova Italia.
- Toffler, A. (1970). *Lo choc del futuro*. Rizzoli.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- Riva, M.G. (2016). Educazione permanente: modello individuo-sistema e lifedeeep learning. In S. Ulivieri & L. Dozza (Eds.), *L’educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Franco Angeli.
- MIM (2022). *Linee guida per l’orientamento*. In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/linee+guida+orientamento-signed.pdf/d02014c6-4b76-7a11-9dbf-1dc9b495de38?version=1.0&t=1672213371208>
- MEF, *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. In <https://www.mef.gov.it/focus/Il-Piano-Nazionale-di-Ripresa-e-Resilienza-PNRR/>
- UNDP (1990). *Human Development Report 1990*. Oxford University Press.

