

---

**CONTRIBUTO TEORICO**

## **Il senso dell'orientamento nel processo di insegnamento-apprendimento: una riflessione fenomenologica.**

### **The sense of guidance in the teaching-learning process: a phenomenological reflection.**

Enza Manila Raimondo, Università degli Studi di Palermo.

#### **ABSTRACT ITALIANO**

Il contributo mette in luce l'esistenza di un nesso strutturale tra il processo di insegnamento-apprendimento e l'orientamento. Le esperienze conoscitive autentiche rappresentano per il giovane in formazione l'occasione per riflettere sulle dimensioni esistenziali in cui possono trovare risposta alcuni bisogni originari e costitutivi della persona che si manifestano, in primo luogo, nel bisogno di auto-realizzazione e di significato.

Un insegnamento in prospettiva orientativa non può non accogliere la dimensione progettuale originaria. In quest'ottica, la sua finalità è quella di consegnare all'educando la capacità di progettare e di progettarsi, come pure la disposizione al cambiamento. Un progetto di vita pedagogicamente fondato apre al possibile e all'ulteriore; è direzione intenzionale e attua valutazioni promuovendo processi cognitivi ed emotivi, sempre tenendo conto della realtà e mettendo in campo risorse educativo-formative che diano opportunità di scelta consapevole.

#### **ENGLISH ABSTRACT**

The current paper highlights the existence of a relationship between the teaching-learning process and guidance. Fact-finding and authentic cognitive experiences provide youths in training with the opportunity to reflect on existential dimensions in order to find answers to their basic and constitutive needs, like the needs for self-determination and meaning.

Teaching in a guidance perspective implies the focus on the original ability to plan for future of the students. In this perspective, the aim is to facilitate students' ability to plan their own career, as well as to promote their attitude to change. A life project rooted on pedagogy provides students with possibilities and future orientations; such a life project is intentionally directed and refers to evaluations that involve cognitive and emotional processes, taking into account the reality. Moreover, it involves educational and training resources that allow students to make aware choices.

---

### **Introduzione**

Affrontare il tema dell'orientamento, in un'epoca segnata da biografie sempre più frammentate e da un diffuso disorientamento vocazionale, sollecita ad acquisire la consapevolezza che, soprattutto oggi, la tematica sia una sfida.

È certamente una sfida valorizzare il processo di insegnamento-apprendimento nella sua funzione orientativa grazie alla quale esso ritrova il suo carattere intenzionale; è altresì una sfida accogliere l'orientamento quale presidio pedagogico irrinunciabile, sia contro ogni esito riduttivo ed episodico sia contro ogni riduzionismo dell'*orientativo* in senso

specialmente strumentale, che finisce per sacrificare qualsiasi vocazione all'autentica rivelazione dell'essere.

Nasce qui l'esigenza di riflettere sul significato di un processo di insegnamento-apprendimento in funzione orientativa ed insieme le condizioni che ne rendono possibile una fruizione condivisa. Pertanto, la proposta di questo contributo è quella di tracciare, da un lato, i profili essenziali della *guidance*, dall'altro, ma in continuità con il punto precedente, di ricondurre le invarianti strutturali dei bisogni emergenti alle categorie che si riferiscono ad altrettante dimensioni dell'esistenza umana: la *progettualità* e il bisogno dell'individuo di *auto-realizzarsi*. Una riflessione, quindi, che permetta di riconoscere che questi tratti essenziali dell'orientamento sono anche tratti costitutivi dell'insegnamento.

L'orizzonte di senso nel quale il discorso si costruisce è quello di una pedagogia fondamentale, qui intesa nella prospettiva fenomenologico-ermeneutica; tale scienza pedagogica si definisce in un dialogo critico condotto con le scienze applicate allo studio dell'educazione. Ma, in ragione del suo livello teoretico, essa si articola in una relativa autonomia.

### **L'istanza progettuale: il bisogno di auto-realizzazione**

L'antropologia pedagogica fa emergere una verità rilevante: "la persona, nella sua essenza, è formativa: forma in sé già sempre formata e insieme forma sempre in formazione" (Bellingreri, 2011, p.130). Questa fondamentale affermazione ci aiuta a prendere atto di come il *prendere-forma* della nostra *educabilità* sia dettata da un libero progettarsi nella ricerca di trascendenza rispetto all'esserci determinato; ovvero nella ricerca di un proprio *poter essere*.

A.H. Maslow (1973) colloca tale tensione esistenziale tra i bisogni primari dell'essere umano: il primo tratto *essenziale* di un insegnamento centrato in una dimensione orientativa si annuncia, pertanto, nel *bisogno di autorealizzazione*.

La possibilità di soddisfare l'istanza di realizzazione personale rappresenta il terreno privilegiato per il pieno sviluppo della persona, del suo essere *in grado di* (divenire) che è concretizzazione del proprio stato interiore, espressione di una vita segnata dal significato.

Come rinvia Scurati (1997), la chiave psico-sociologica permette di leggere complessivamente il processo tipico nella fase evolutiva dell'alunno che si impenna attorno a tre momenti centrali, e che si raffigura nel passaggio progressivo dalla costruzione dell'*immagine di sé* alla conquista del *concetto di sé* fino alla prospettiva di un *progetto di sé* "come disegno pienamente consapevole di vita, di collocazione e di impegno" (p. 89).

Non vi è individuo che non possa concepire una qualche progettualità intorno alla realizzazione della propria vita futura, una qualsivoglia possibilità, sia pure nella consapevolezza dei limiti. Una vita privata di "slancio vitale" (Bergson, 1961), di direzioni verso cui muoversi è esistenzialmente inadeguata e frustrata: essa perde la sua essenza costitutiva fondamentale, sfociando nel sentimento rivelatore dell'angoscia e della depressione. L'individuo può dirsi realizzato quando è in grado di attuare esattamente la propria forma declinata nella scoperta delle propensioni, delle attitudini, dei talenti.

Nell'analisi esistenziale di Heidegger (1927/1969), l'essenza della vita stessa non può consistere in una cupa visione pessimistica: essa, decifrata a partire dal suo passato, ha sempre un carattere di trascendenza; a voler significare che ogni esistenza è ciò che progetta di essere per il futuro, una freccia lanciata verso l'avvenire. In altre parole, l'uomo è costitutivamente un esistente proiettato in avanti, mai fermo nell'*hic et nunc*: egli comincia a vivere un'esistenza autenticamente personale quando *si sa*, o meglio comincia a *sapersi* come persona; in altri termini, quando comincia ad assumersi come progetto.

Il progetto esistenziale è vicino al senso ultimo delle cose già a partire dalla prima infanzia: esso ha una lunga durata e lenta gestazione, non sorge improvvisamente, ma affonda le sue radici anzitutto nei *sogni* circa il futuro che ogni individuo immagina. Il sogno, attività rivelatrice di un mondo interiore, è apertura verso nuovi orizzonti di vita.

Anche il *desiderio* rappresenta un forte incentivo alla progettualità: esso manifesta il sé in potenza, espressione della tensione costitutiva ad *essere in pienezza*; movimento di proiezione di noi stessi verso l'altro da noi. In tal senso, esso nasce da una mancanza originaria - «mancanza d'essere», nel pensiero di Sartre (1943/1958, p. 132) -, per questo espressione di inquietudine, di una ricerca senza sosta, che risponde al bisogno fondamentale di ricerca di senso, di esistere con un significato; il desiderio, connesso all'apertura e all'attesa, è “segno del nostro inevitabile dover dipendere dalla necessità di vivere di altro ...” (Natoli, 2010, p. 93).

Ciò trova conferma in Recalcati (2012) secondo cui il desiderio “non definisce un godimento illimitato, senza alcuna legge, né responsabilità, o un movimento compulsivo e sgretolato, quanto piuttosto la capacità di lavoro, di impresa, di progetto, di slancio, di creatività, di invenzione, di amore giusto, di scambio, di apertura, di generazione” (p. 15). In ogni sua prospettiva e tentativo di definizione, il desiderio “aiuta a pensare l'esistere della persona intriso di un'intensità di carattere desiderante che muove tutto il suo evolversi e ne sintetizza il muoversi in senso progettuale” (Musaio, 2010, p. 140).

Nel rinvio al desiderio come sguardo anticipatore verso qualcosa ulteriormente da determinare, il *progetto di sé* esprime il suo carattere costruttivo e dinamico, in perenne divenire, attraverso cui l'individuo sviluppa il proprio avvenire. Con slanci in avanti e momenti di stasi, involuzioni e riprese, esso si inquadra in un cammino *ermeneutico*, atto a leggere situazioni di vita; e *dialogico*, capace di confrontarsi con le varie situazioni che le circostanze propongono.

A voler riprendere Sartre (1943/1958), il concetto di progetto indica la tendenza dell'individuo a modificare se stesso e le cose che lo circondano, esprimendo così la sua libertà di agire. Negli stadi evolutivi della persona, questo compito si precisa maggiormente come ricerca della propria identità, sia personale che sociale ed operativa. Il progetto necessita di realtà concreta e di perseveranza, di storia e di narrazione; ma anche di passione, di fantasia, di speranza e utopia. Proprio la dimensione utopica colloca l'esperienza progettuale nel fluire temporale della storia e dell'esistenza individuale sospingendo l'umana possibilità in un incessante divenire.

L'intero processo di crescita educativo finalizzato a *capacitare* l'individuo nell'elaborazione e nell'interiorizzazione di un progetto di vita personalizzato si pone,

quindi, quale compito impegnativo che richiede un intenso lavoro su di sé, oltre che una forte *motivazione allo sviluppo* (Kohut, 1982).

L'insegnamento si propone, allora, come un percorso che aiuti il soggetto in formazione a riconoscere e familiarizzare con il proprio sogno e con il proprio desiderio come una dimensione sovra-personale che egli può orientare in termini di progetto, riconducendo le tendenze profonde all'interno delle proprie possibilità e della realtà. Tra il piano del reale e il piano del possibile (Zonca, 2004), si inserisce l'intenzionalità dell'insegnante come azione di concretamento della tendenza all'auto-realizzazione del giovane, pur in presenza di incertezza, fatica e senso di impotenza nei confronti di un'apertura verso il futuro.

La lettura fenomenologica della progettualità sottolinea proprio questa apertura alla *possibilità*: soglia sottile tra realtà e alternativa, fra volontà soggettiva e fattibilità, "la possibilità può essere considerata come prodotto di una sintesi tra elementi contingenti e tensioni soggettive" (Bertolini, 1988, p. 180); una disposizione all'apertura che nasce dall'incontro e dal rapporto tra soggetto e mondo. La possibilità diviene allora "la capacità dell'uomo di 'intenzionare' o di 'dare un senso' a ciò che gli sta di fronte, ... una delle condizioni strutturali fondamentali dell'esperienza umana" (Bertolini, 1988, p. 180).

Nel progettarsi, la possibilità - che è volontà di *risorgimento*, apertura ad un valore d'essere e di senso ulteriore alla situazione cui è consegnato (Bellingreri, 2015, p. 53) - è elemento caratterizzante l'esperienza formativa come realmente ed autenticamente orientativa; da essa il soggetto attinge le proprie alternative di attribuzione di senso al proprio mondo, di apertura e impegno al cambiamento.

Ora, nell'insegnamento (che è agire formativo), l'estensione dell'esperienza non può declinarsi in semplici pratiche estemporanee: esso è inteso proprio dall'intenzionalità orientativa. Ciò significa che, prima ancora che per l'allievo, l'orizzonte di alternative di possibilità debba essere pensabile per l'insegnante stesso. Egli deve agire la prima opera di decostruzione, di sospensione della propria visione dell'altro, per cogliere la realizzabilità progettuale a partire dal punto di vista dell'altro.

L'insegnante, a questo punto, restituisce a chi viene formandosi la consapevolezza di avere un ruolo attivo nella costruzione del proprio mondo e del proprio futuro, e di poter attribuire ad esso un valore differente, una nuova direzione.

Nella prospettiva di un apprendimento come ricerca di possibilità, l'insegnamento può e deve far leva sulla capacità creativa e flessibile dell'allievo di elaborare pensieri e produrre alternative; ovvero, sulla ricerca del proprio talento, sulla motivazione e sulla fiducia, ai fini di un'originale attuazione e affermazione del *potenziale*.

Dunque, perché l'insegnamento sia realmente e autenticamente orientativo, esso non può più essere direttivo, unidirezionale, conclusivo; bensì, deve rispettare il contingente dei due mondi, con gli aspetti di necessità e la concretezza delle condizioni. In questa luce, esso valorizza la singolarità e le qualità individuali, in quanto aiuta il soggetto a conoscersi, attraverso azioni di decifrazione che coinvolgono l'intuizione intellettuale, il potere dell'argomentazione e l'opera della volontà, verso una tensione accrescitiva che si realizza per obiettivi chiari e perseguibili, e autentica motivazione; in vista di finalità più ampie.

La dimensione progettuale rimanda al cuore della questione orientativa dell'insegnamento: essa coinvolge sia il punto di avvio, sia il percorso in itinere che implica l'assunzione della gestione dei processi che si pongono tra operatività concreta ed esercizio dell'intenzionalità, tra la gestione del presente e la direzione di un futuro che non si può soltanto richiamare teoricamente, ma che chiede di essere costruito, o meglio, *co-costruito*, anche quando esso rappresenta un'incognita e la stessa progettualità rischia spesso di presentarsi indefinita e non sempre realistica; ancora, tra sogno e realtà.

In quest'ottica e sulla base delle effettive possibilità del soggetto e del contesto in cui egli si trova, vi è autentica progettazione: egli prende la forma propria e diviene ciò che è e che può essere in prospettiva temporale e valoriale, restando fedele a se stesso.

*In questo*, il progetto di sé permea il senso stesso della vita, divenendo parte del processo di auto-formazione; *per* questo, esso è il compito formativo più elevato a cui ogni insegnante deve guardare con senso di responsabilità e con piena consapevolezza. Egli diviene *co-autore* di quel testo la cui scrittura configura la storia personale del giovane in formazione, facilitatore nel processo che riguarda la pianificazione responsabile e cosciente di un progetto formativo, professionale, ma soprattutto esistenziale (Frauenfelder & Sarracino, 2002).

Soltanto una didattica costruita sul principio della progettualità può condurre al traguardo dell'intenzionalità formativa e orientativa, in quanto "fornisce all'utenza scolastica la bussola dello straordinario e del possibile: la sola in grado di orientare oltre la siepe della contingenza e lungo i sentieri del domani, del lontano, dell'inattuale" (Frabboni, 2011, p. 49).

### **Orientamento alla scelta: la competenza decisionale**

La dimensione progettuale (come pure l'apprendimento) è strettamente legata alla capacità decisionale; alla capacità di ogni individuo di attivarsi e di scoprirsi in grado di fronteggiare il cambiamento.

Se realizzarsi significa, infatti, riconoscersi come possibilità originaria del rapporto proprio con l'essere, ciò implica – da parte di ognuno – riconoscere modi e aspetti nei quali realizzare se stessi e la propria libertà di esistenza.

Nel tempo in cui l'incertezza è il termine che più d'altri intende una nuova percezione dell'avvenire, l'individuo si trova sopraffatto e paradossalmente più disorientato anche dal fare scelte adeguate alla propria esistenza presente e futura. In particolare, i giovani di oggi stentano ad assumersi degli impegni, procrastinando qualsiasi decisione. Contestualmente alla caduta di ogni ordine simbolico, di qualsivoglia identità permanente, allora, la sfida consiste proprio nell'assumere il compito di *auto-realizzarsi* e insieme quello di porre in atto progetti esistenziali capaci di reggere le fatiche del tempo; ovvero, di operare adeguati ed autentici *atti di scelta*.

In questa luce, il momento della *scelta* si qualifica come l'incontro di una possibilità di un ulteriore progetto, e la *decisione* è il suo riconoscimento e accoglimento; tale momento "... concerne l'iniziativa dell'educando nel costruire la sua persona ..." (Ronco, 2008, pp. 269-271), per questo è epifania della persona stessa; espressione del suo sé.

La scelta determina la persona e la sua trascendenza, la *auto-specifica* nella sua umanità; scegliere significa, allora, innanzitutto *scegliere-per-sé*, ovvero amplificare l'impegno personale e interiore per compiere non una scelta bensì la propria scelta in funzione di ciò che si vuole essere fino in fondo; affinare lo sguardo alla propria vocazione.

Secondo Dewey (1956) la scelta è un elemento della libertà e non ci può essere scelta senza possibilità irrealizzate e precarie. Ma libertà non significa impulsività. Si tratta di porre le proprie scelte che esigono una certa padronanza di sé, un rendere conto a se stessi, soprattutto in una società che presenta sfumature di complessità. E questa libertà – che è capacità di scegliere – si acquisisce col tempo, con l'ausilio di una guida esperta che aiuti il soggetto a scoprire ciò che è conforme al suo essere e ciò che invece non lo è; nel contesto apprenditivo, si tratta di trasformare la condizione originaria di spontanea libertà dell'educando in libertà *culturale, morale, responsabile*. Si tratta, in ultimo, di individuare il senso dell'azione formativa rivolta anche ad un'educazione alla scelta: l'insegnante deve essere abile nel “proporre ai discenti norme di condotta compatibili con il proprio divenire” (Galli, 2008, p. 73), attraverso la consegna educativa del senso dello scegliere e del sapere scegliere non come fatti isolati e contingenti (atti occasionali), bensì come processi in relazione agli stadi evolutivi attraverso cui avviene la costruzione del progetto di vita del soggetto.

S'intuisce come queste prassi assumano un ruolo determinante, da esercitare fin dalla più giovane età. Come tutte le abilità, infatti, anche la capacità di effettuare delle scelte si apprende: essa si affina passando da quelle che sono le inclinazioni naturali (dettate da un sapere precostituito e da condizionamenti di varia natura) a vere e proprie scelte consapevoli confacenti alle possibilità soggettive, agli interessi e ai valori personali, alle reali possibilità di attuazione.

In questa prospettiva, l'insegnamento centrato su una dimensione orientativa trova nell'educazione alla scelta un valido supporto strategico per il giovane in formazione che si trova a definire il proprio progetto esistenziale.

Sotto il profilo pedagogico, ancora, risulta fondamentale l'uso della *discrezionalità* e l'esercizio del *discernimento* (anche vocazionale): questi riguardano principalmente i piani dell'intelligenza e del volere, intesi come interiorizzazione della volontà di formulare un giudizio morale su diverse opzioni e in ragione dei quali si mettono in atto le potenzialità positive dell'individuo e della sua realtà. Egli, pertanto, percepisce ciò che è bene e in ragione di questo, lo sceglie; e decide “non sulle cose in se stesse, che sono quello che sono, ma su se stesso in relazione alle cose, sul suo atteggiamento verso il mondo” (Corallo, 1983, p. 69).

L'insegnamento in funzione orientativa, dunque, è rivolto al saper distinguere tra la sfera legata all'*avere* da quella dell'*essere*, al mettere ordine e stabilire priorità, al capire cosa intensifica o mortifica la propria libertà, ad individuare gli elementi di *umanizzazione* e quelli ad essa contrari; a familiarizzare con le istanze profonde, prima fra tutte il senso da conferire alla vita. Potremmo dire che, se è vero che la *guidance* è strettamente connessa alla capacità decisionale (e quindi ad una scelta consapevole), è anche vero che l'insegnamento orientativo ne attiva i processi. In effetti, una scelta per essere tale deve avere una norma, un criterio, deve essere motivata, altrimenti sarebbe un abbandonarsi

alle casuali pulsioni del momento. Il processo di conoscenza (sempre in crescita) affina gli strumenti per l'analisi e la scelta che procedono insieme ad un'educazione alla consapevolezza, ad una perseveranza nella ricerca della propria vocazione profonda.

Allora la *guidance*, più che essere un apparato esterno burocratizzato, dovrebbe essere essa stessa la scelta continua di ogni insegnante che nella relazione educativa si pone il compito di affrontare temi e problemi che evidenzino la chiamata a scegliere, creando dinamiche tra le opportunità di scelta e la tenacia della direzione intrapresa. Per l'educando, si tratta di apprendere ad articolare il proprio mondo soggettivo rispetto alle informazioni esterne; di sviluppare la capacità di confronto sulla base di dati e fatti concreti, nonché su aspetti cognitivi e insieme affettivo-emotivi, imparando a fronteggiare l'intolleranza alla frustrazione.

Per un orientamento alla scelta volta alla responsabilità alla competenza, dunque, le conseguenze educative sono le seguenti: la scelta non può essere mai soltanto promossa come un fatto logico ed esterno, ma esercitata come un'esperienza personale e sociale che coinvolge la totalità della persona (Damasio, 2000); la scelta è confronto con la verità, per questo, sempre costruttiva e dinamica.

L'insegnante non dice *cosa* scegliere ma *come* scegliere, per questo è orientamento alla sapienza e alla virtù della prudenza. A tal fine, egli si muove su due fronti: in primo luogo, porta il giovane a comprendere che scegliere un'esistenza *virtuosa* è più conveniente rispetto ad un'esistenza viziosa; in secondo luogo, sostiene la capacità di giudizio valoriale, che si traduce in termini di pensiero critico e pratico. In sostanza, ciò implica da parte dell'insegnante intercettare il desiderio di ogni educando, esercitare l'intenzionalità e l'assunzione di responsabilità legate alla progettualità e all'esercizio della speranza nell'uomo (Mariani, 2009, pp. 141-142) per educare le giovani generazioni a sapere riconoscere opportunità di realizzazione personale.

A questo punto, sorge un interrogativo: in una società *fluida* in cui i valori fluttuano continuamente e le scelte di vita possono facilmente essere cambiate o rimandate ad altro tempo, se non addirittura eluse, come educare i giovani a sviluppare competenze *auto-orientative* finalizzate a fare scelte consapevoli che siano significative?

A più riprese, l'intento è stato quello di sottolineare quanto il nuovo compito degli insegnanti sia quello di pensare percorsi formativi che promuovano una progettualità personale fondata su una realistica conoscenza di sé e su una conoscenza di opportunità presenti nel proprio contesto di vita, come pure sul riconoscimento di possibilità future. Si tratta, in altri termini, della capacità di mobilitare progettualità in azioni concrete, rilevabili e osservabili (cioè saperi in azione) (Alessandrini, 2016, p. 202).

Nel privilegiare tutte quelle attività che intervengono a sostegno del processo decisionale che coinvolge la persona nella sua integralità, gli obiettivi formativi e le buone pratiche d'insegnamento dovranno considerare:

1. *l'auto-esplorazione* dell'io concreto e l'auto-percezione delle rappresentazioni e delle immagini di sé (motivazioni, attitudini, risorse, limiti, disposizioni, capacità, interessi, ecc.);
2. *l'insieme dei significati* e dei *valori* che il soggetto si costruisce all'interno del suo contesto di riferimento;

3. la rete di *opportunità* presenti nella storia e nella realtà sociale (sia esse personali, formative, professionali).

In questo modo, l'insegnamento in funzione orientativa si configura come processo di auto-conoscenza e di autonomia che consente ai singoli di avere capacità e competenze per scegliere, assumendosi la responsabilità della scelta che sia non occasionale o casuale né compiacente; in ultimo, esso si configura a favore di una ragione *ermeneutica*, la sola che appartiene al soggetto e attraverso cui esprime il suo modo d'essere.

### **L'orientamento quale virtù educativa dell'insegnamento**

L'analisi fenomenologica dell'intenzionalità orientativa dell'insegnamento ci ha permesso di esplicitarne le strutture di senso costitutive. Prendere l'avvio da queste considerazioni è rilevante per definire pedagogicamente la funzione di *guidance* dell'insegnamento che si realizza, nella sua specificità, con il conseguimento e la gestione consapevole di competenze orientative, in primo luogo, da parte di ogni insegnante. In secondo luogo, nel consentire al soggetto in formazione di riappropriarsi delle proprie risorse e farne buon uso rispetto ai suoi bisogni costitutivi e ai propri desideri. Nel momento in cui acquisisce specificità intenzionale e veritativa e incontra ogni aspetto formativo legato alla consapevolezza apprenditiva e alle opportunità, l'orientamento si fa costitutivo dell'eccellenza stessa dell'educazione.

In questa intenzionalità costitutiva del processo di insegnamento-apprendimento, si determina ciò che viene definita *tensione-attualizzante* (Girotti, 2006) (1): l'orientamento, oltre i limiti direzionali di un percorso formativo-professionale aprioristicamente pensato, si prefigge - come uno dei possibili fini - di valorizzare l'apprendimento (nell'accezione di *Skills for Life*), come pure di attribuire significati alle nuove conoscenze e al percorso personale generando, dunque, nuove interpretazioni della realtà. L'acquisizione di una maturità orientativa come competenza strategica nella *learning society*, è centro nevralgico di questo processo, in quanto occasione di *promozione e cura di sé*.

Ancora, prendere le mosse dai tratti *eidetici* orientativi delle proprie prassi coincide col realizzare le condizioni per accompagnare "la persona nella sua evoluzione, per liberarne potenzialità e per fornire strumenti utili al proprio progetto di vita, ... e garantire interventi e pratiche che possano soddisfare il bisogno di ognuno di apprendere a formarsi, divenendo protagonisti della propria vita" (Biagioli, 2003, p. 30).

In quanto categoria pedagogica, la *guidance* non può restare al di fuori dei percorsi di formazione per gli insegnanti. Al contrario, essa si fa atteggiamento imprescindibile volto a finalizzare primariamente la sua azione formativa all'ottimale sviluppo delle potenzialità e delle attitudini di ciascun allievo, già a partire dalla scuola dell'infanzia. In tal senso, essa si situa nell'insegnamento:

1. come *processo permanente*, in quanto non soltanto governa l'organizzazione delle conoscenze ma soprattutto come modo d'essere e di agire, da parte della persona nella sua singolarità e integralità;
2. come *competenza didattica*, in quanto guida gli alunni alla scoperta della realtà conoscitiva anzitutto attraverso la conoscenza di se stessi;

3. come *capacità personale*, nella formulazione di prospettive di cambiamento e nella costruzione di un progetto esistenziale (del proprio *life designing*) attraverso il compimento di scelte;
4. come *apertura al futuro*, per un'esistenza sempre nuova pronta ad accogliere l'ulteriore e il possibile.

Nella persona, concretamente, esiste solo questo tipo di orientamento che promuove la piena *fioritura umana* ed incoraggia una pienezza pensabile per la sua esistenza: esso è l'*auto-orientamento*; obiettivo che può essere sollecitato proprio da figure esterne, quali gli insegnanti nei luoghi di apprendimento.

Appare, pertanto, doveroso affermare che l'orientamento è *virtù educativa* e quindi fine stesso dell'insegnamento: esso è centrato sulla persona, sulla sua crescita integrale e sui suoi bisogni costitutivi, *pro-muovendo* la libertà e la responsabilità e riconoscendone la singolarità, l'originalità, la totalità organica; esso, peraltro, sostiene la persona creando un effetto di realtà entro il quale poter vivere e con il quale potersi migliorare (Amoretti & Rania, 2005).

In ultimo, l'azione formativo-educativa – in quanto orientativa – si fa bene sociale giacché è fattore sia di promozione umana, sia di progresso sociale e spirituale; ovvero, essa si fa bene comune giacché favorisce la maturazione della competenza storica e prospettica.

A tal fine, la ricerca educativa si qualifica quale risorsa per l'orientamento: essa può promuovere e sostenere la valenza orientativa del processo di insegnamento-apprendimento e del sistema formativo in generale già durante la formazione iniziale dei futuri insegnanti; avvalorando, dunque, le esperienze e giovando alle politiche attive nazionali.

## Note

- (1) Nella dimensione *attualizzante*, l'orientamento rimanda proprio alla direzione, all'esistenza che prende forma, giacché ogni uomo non è contenuto nella fissità di un'identità pre-confezionata, dunque già decisa: al contrario, l'uomo si deve fare.

## Bibliografia

- Alessandrini, G. (2016). Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi. Roma: Carocci.
- Amoretti, G. & Rania, N. (2005). L'orientamento: teorie, strumenti e metodi. Roma: Carocci.
- Batini, F. (2015). Scegliere o progettare? L'orientamento narrativo come risposta al cambiamento del bisogno di orientamento. In Siped, *Formative guidance. Between life project and permanent learning*, 1, 204-221.
- Bellingreri, A. (2011). Pedagogia dell'attenzione. Brescia: La scuola.
- Bellingreri, A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo*. Milano: Mondadori Education.
- Bergson, H. (1961). *L'evoluzione creatrice* (G. Penati, Trad.). Brescia: La Scuola.
- Bertagna, G. (2006). Quale cultura e competenze per la formazione degli insegnanti oggi? In C. Xodo (Cur.). *Dimensioni della professione docente. Cultura deontologica e competenza*. Lecce: Pensa Multimedia. pp. 53-81.
- Bertolini, P. (1988). L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata. Firenze: La Nuova Italia.
- Biagioli, R. (2003). L'orientamento formativo. Pisa: ETS.
- Coralli, G. (1983). *I giovani e l'educazione morale*. In N. Galli (Cur.). *Esigenze educative dei giovani d'oggi*. (pp. 54-82). Milano: Vita & Pensiero.
- Damasio, A.R. (2000). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi.
- Dewey, J. (1956). *Natura e condotta umana* (L. Borghi, Trad.). Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni, F. (2011). La sfida della didattica. Insegnare di meno, apprendere di più. Palermo: Sellerio.
- Frauenfelder, E. & Sarracino, V. (Cur.) (2002). *L'orientamento. Questioni pedagogiche*. Napoli: Liguori.
- Galli, N. (2008). Scelta dello stato di vita tra incertezze e fragilità. In L. Pazzaglia (Cur.). *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*. Atti del XLVI Convegno di Scholè. Brescia: La Scuola. pp. 73-106.
- Girotti, L. (2006). Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente. Milano: Vita & Pensiero.
- Heidegger, M. (1969). *Essere e tempo* (P. Chiodi, Trad.; 2. ed.). Torino: Utet (Originariamente pubblicato nel 1927).
- Kohut, H. (1982). *La ricerca di sé* (S.S. Tatafiore, Trad.). Torino: Boringhieri.
- Mariani, A. (2009). Il principio-educazione al centro della speranza. In G. Chiosso (Cur.). *Sperare nell'uomo: Giussani, Morin, McIntyre e la questione educativa*. Torino: SEI.
- Mariani, A. (Cur.) (2014). *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*. Firenze: Firenze University Press.
- Maslow, A.H. (1973). *Motivazione e personalità*. Roma: Armando.
- Moscato, M.T. (2008). *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Musaio, M. (2010). *Pedagogia della persona educabile. L'educazione tra interiorità e relazione*. Milano: Vita & Pensiero.

- Natoli, S. (2010). *L'edificazione di sé. Istruzioni sulla vita interiore*. Roma-Bari: Laterza.
- Recalcati, M. (2012). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Ronco, A. (2008). Decisione. In *Dizionario di scienze dell'educazione*. Roma: LAS. (pp. 269-271).
- Sartre, J.-P. (1958). *L'essere e il nulla* (G. del Bo, Trad.; 2. ed.) Milano: Il Saggiatore (Originariamente pubblicato nel 1943)
- Scurati, C. (1997). *Pedagogia della scuola*. Brescia: La Scuola.
- Zonca, P. (2004). *Progetto e persona: Percorsi di progettualità educativa*. Torino: SEI.