

Consulenza filosofica come forma di orientamento

Un'alternativa all'orientamento educativo di matrice psicopedagogica

di Giorgio Giacometti

Udine, febbraio 2007

INDICE

<u>Introduzione.....</u>	<u>3</u>
<u>MODELLI DI ORIENTAMENTO E LORO LIMITI.....</u>	<u>4</u>
<u>La nozione di orientamento e la sua evoluzione.....</u>	<u>4</u>
<u>Funzioni dell'orientamento.....</u>	<u>6</u>
<u>L'orientamento educativo.....</u>	<u>8</u>
<u>La provocazione filosofica.....</u>	<u>10</u>
<u>Limiti delle prospettive non filosoficamente avvertite.....</u>	<u>11</u>
<u>Limiti deontologici: rischi di condizionamento.....</u>	<u>11</u>
<u>Limiti epistemologici: il problema dell'attendibilità dei risultati.....</u>	<u>12</u>
<u>La funzione educativa dell'orientamento filosofico.....</u>	<u>12</u>
<u>Presupposti epistemologici e antropologici.....</u>	<u>13</u>
<u>LA CONSULENZA FILOSOFICA COME FORMA DI ORIENTAMENTO.....</u>	<u>15</u>
<u>Possibili applicazioni della consulenza filosofica in ambito scolastico.....</u>	<u>15</u>
<u>Lo Sportello di Consulenza Filosofica per l'Orientamento.....</u>	<u>15</u>
<u>BIBLIOGRAFIA.....</u>	<u>18</u>

Introduzione

Il presente lavoro costituisce un'ampia rielaborazione del *project work Filosofia e orientamento*¹, prodotto nell'ambito del Master Universitario in Innovazione Didattica e Orientamento offerto negli aa.aa. 2002/2003 e 2003/2004 dall'Università degli Studi di Udine.

Tale *project work*

- a partire da una sintetica panoramica relativa alle diverse “filosofie” dell'*orientamento*
- e da una messa in luce dei loro possibili *limiti*,

cercava di mettere a fuoco il possibile contributo della *filosofia*, come disciplina, a questo settore.

Ora, lo sforzo di mettere in campo forme di *orientamento alla filosofia*, come disciplina universitaria, dunque uno sforzo compiuto all'interno di una cornice strettamente *disciplinare e formativa*, retroagendo fecondamente, ma problematicamente, sulle diverse *filosofie dell'orientamento*, ha preparato il terreno a un radicale ripensamento, in senso filosofico, dello stesso *orientamento* cosiddetto *educativo*, generalmente affidato alle cure di psicologi e pedagogisti.

Questo ripensamento è stato ispirato e guidato dalla prospettiva aperta dalle nuove *pratiche filosofiche* e, in particolare, dalla *consulenza filosofica*, concepita, in quanto tale, come attività intrinsecamente *orientante*.

A titolo di esemplificazione della fecondità della possibile “applicazione” della consulenza filosofica all'orientamento educativo si è costruita una precisa *proposta operativa*, che, sia pure in modo informale ed esplorativo, si è cominciato a sperimentare negli anni scolastici 2005/2006 e 2006/2007 presso l'istituto di appartenenza dell'estensore del presente lavoro che è anche docente di filosofia (come è documentato da due casi di consulenza individuale orientativa allegati alla presente relazione conclusiva).

Trattasi, nello specifico, di

- un progetto di intervento *educativo* concernente l'attivazione, a scuola, di uno *sportello di consulenza filosofica per l'orientamento*.

¹ Scaricabile alla pagina web: http://www.platon.it/saggi_didattica.htm

MODELLI DI ORIENTAMENTO E LORO LIMITI

La nozione di orientamento e la sua evoluzione

Che cosa significa “orientamento”?

Prima di analizzare e discutere i significati che l'orientamento assume in ambito didattico e professionale si può ricordare che letteralmente

- “orientarsi significa sapersi *collocare nello spazio*, avere cioè
 - consapevolezza della *posizione* in cui ci si trova in un determinato ambiente e
 - della *direzione* in cui muoversi rispetto ai punti cardinali, in particolare a quello dove sorge il sole”².

Nel significato metaforico che il termine “orientamento” assume in ambito formativo e professionale esso conserva il duplice valore di conoscenza della propria *posizione* e della propria *direzione*.

Si può rilevare che per conoscere la propria *posizione* non è sufficiente conoscer-si, ma bisogna anche conoscere i punti cardinali rispetto ai quali si è collocati.

D'altra parte i punti cardinali non sono “oggetti” fissi all'orizzonte, ma *direzioni* di un possibile percorso che, tuttavia, può essere molto diverso a seconda del punto di partenza da cui ci si muove.

Fuori di metafora queste considerazioni suggeriscono come la “vetusta e astratta contrapposizione”³, sebbene comoda dal punto di vista descrittivo, tra orientamento *formativo*, centrato sul soggetto che si orienta, e orientamento *informativo*, relativo al contesto in cui egli si muove, contraddica l'essenza stessa di un'attività di orientamento, che implica per definizione la messa in relazione del soggetto col proprio contesto.

Storicamente si è assistito al passaggio

- da una concezione dell'orientamento che distingueva l'aspetto *psicoattitudinale*⁴ da quello *informativo*⁵ (consistente nel cercare, una volta per tutte, “l'uomo giusto per il posto giusto”, presupponendo che “uomo” e “posto” fossero due elementi invarianti e irrelati)
- a una concezione dell'orientamento come attività *dinamica* e *processuale*⁶, centrata soprattutto sul *soggetto*, connessa al tema del *lifelong learning*⁷, in cui la dimensione formativa e informativa devono essere integrate.

L'evoluzione *culturale* relativa alla nozione di orientamento si è embricata con l'evoluzione in campo *normativo*.

Come è noto, a livello europeo, il tema del *life-long learning* è tematico nel Libro Bianco della Commissione Europea del 1994, su *Crescita, competitività e occupazione* ed è ripreso con forza in documenti più recenti quali il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* del 30 ottobre 2000.

Queste indicazioni sono state recepite progressivamente nell'ambito della *legislazione nazionale*.

Indicazioni abbastanza chiare sulla necessità di praticare un'attività di orientamento si trovavano, per il vero, già nella legge istitutiva della scuola media (L 1859/1962, spec. art. 1) e nei nuovi programmi del 1979 della stessa scuola media (cfr. DPR 6 febbraio 1979, n. 50, premessa generale), ma hanno a lungo stentato a tradursi in azioni didattiche mirate e organiche.

All'interno del più ampio percorso della scuola verso l'autonomia si colloca la messa a tema della *funzione orientativa* delle istituzioni scolastiche (cfr. L 59, 15 marzo 1997, detta “Bassanini”, art. 21).

In questo quadro va collocato il fondamentale Documento della commissione MURST-MPI del 25 maggio

² O. Scandella in Scandella *et al.* 2002, p. 44

³ L'osservazione è di G. Sarchielli, *Motivazioni, scelta, decisioni: dimensioni psicologiche dell'orientamento*, in Michellini e Strassoldo 1999, p. 198.

⁴ In quest'ambito si può ulteriormente distinguere una *teoria diagnostica attitudinale* da una *teoria caratteriologica affettiva*, risalenti entrambe ai primi del secolo, ed entrambe dalla *teoria dinamica motivazionale*, che ispira le forme attuali di *counselling* psicologico. Cfr. MPI, Dir. Gen. Istr. Sec. di I grado, *Progetto Orientamento*, Roma, 1998, vol. I.

⁵ Questa linea muove da una *teoria economica sociologica* in base alla quale la scelta viene considerata un adattamento del soggetto alle esigenze della società basato sul criterio della massima *convenienza* reciproca.

⁶ A questa concezione si è giunti attraverso la tappa intermedia di quella che si può definire la teoria “clinico-dinamica”.

⁷ Cfr. M. Consolini, *L'orientamento in una prospettiva di life long guidance*, in Michellini e Strassoldo 1999, pp. 158-62.

1997, intitolato *L'orientamento nella scuole e nell'università*, che ha ispirato una serie di norme successive, introducendo alcuni principi cardine che non sarebbero più stati abbandonati, tra i quali:

- il concetto di *orientamento formativo* o di *didattica orientativa*, a partire dalle “caratteristiche epistemologiche della discipline”;
- la necessità di una *collaborazione interistituzionale* tra scuola, università e mondo del lavoro⁸.

È fondamentale la Direttiva 487/1997, attuativa di tale documento, che

- da un lato tematizza il concetto dell'orientamento *lungo tutto l'arco della vita*
- dall'altro lato distingue opportunamente tra una generica
 - *didattica orientativa* e
 - *specifiche azioni* di sostegno della transizione da un grado di scuola all'altro.

L'evoluzione sia culturale che normativa del concetto stesso di orientamento si comprende alla luce della domanda: “*perché orientare?*”.

La domanda di orientamento, infatti, non viene solo o tanto dal soggetto che cerca di orientarsi ma anche e soprattutto dalla *società* (sempre più “conoscitiva”, cioè economicamente fondata sul sapere) che ha interesse alla massima efficienza nella produzione delle competenze di cui ha bisogno.

Si pensi, solo per quanto riguarda l'ambito scolastico, al nesso evidenziato da molti tra orientamento e lotta alla *dispersione scolastica*¹⁰.

Il presupposto storico-sociale dell'evoluzione della teoria e della pratica dell'orientamento, a cui stiamo assistendo, è noto: il mondo del lavoro è sempre più fluido, venendo meno il miraggio del posto fisso, e richiede competenze sempre più trasversali e flessibili, valorizzando, in tal modo, le motivazioni e l'inventività dei soggetti, come figure in divenire, sempre pronte a reinventarsi¹¹.

La parola d'ordine, in questo quadro, riferita ai processi orientativi, è *ricorsività*.

In generale possiamo distinguere tra

- una concezione *olistica* dell'orientamento che mette in luce la valenza intrinsecamente orientante di ogni tipo di attività didattica e professionale e
- una concezione dell'orientamento come attività *intenzionale, dedicata*, mirata, limitata nel tempo, che, senza perdere di vista l'“orizzonte” complessivo del soggetto, si occupa specialmente delle cosiddette “*transizioni*” (passaggio da un grado all'altro di scuola, da un indirizzo all'altro, dalla scuola all'università, dalla scuola all'attività professionale, dall'università all'attività professionale ecc.)¹².

Da questo punto di vista, in particolare, attività dedicate sono quelle relative a:

- la *valutazione delle competenze* ai fini della scelta;
- la *verifica* della scelta effettuata;
- l'eventuale *riorientamento*.

Ancora si può distinguere, dal punto di vista *organizzativo*, tra l'orientamento come servizio

- della *scuola*¹³,
- dell'*università*¹⁴,

⁸ Sulla necessità di “fare rete”, tipica del nostro tempo in tutti i campi, da quello scientifico a quello economico, ma ancora più inderogabile nel settore dell'orientamento, per il suo intrinseco carattere multifunzionale e multifattoriale, cfr. Messeri 2000; Marta Consolini, *Orientamento e processi di riforma*, in Michelini e Strassoldo 1999, spec. p. 78.

⁹ Come recita il titolo del noto Libro Bianco di M.me Cresson, *Insegnare ed apprendere, verso la società conoscitiva* 1995.

¹⁰ Cfr. M. Ravetto, *Progetti di orientamento contro la dispersione scolastica*, in Michelini e Strassoldo 1999, pp. 401 ss.

¹¹ Cfr. A. Augenti, *L'orientamento formativo in una dimensione europea*, in Michelini e Strassoldo 1999, pp. 71-74.

¹² Cfr. Guichard, J., Huteau, M., *Psychologie de l'orientation*, Dunod, Paris 2001, tr.it. *Psicologia dell'orientamento professionale*, Raffaello Cortina Editore 2003. In senso specifico, come passaggio da uno stato non solo soggettivo, ma anche oggettivo, a un altro (per esempio tra un grado d'istruzione e il successivo) si può usare anche i termini “snodi” o “cerniere”, cfr. Sangiorgi 2000.

¹³ Cfr. a titolo di esempio quanto emerso nel dibattito sul tema *Servizi scolastici di orientamento*, a cura di G. Di Castri, in Michelini e Strassoldo 1999, p. 420.

¹⁴ Cfr. i numerosi interventi sul tema contenuti nel volume Michelini e Strassoldo 1999, tra gli altri quello di G. Luzzatto, *La*

- delle diverse *agenzie territoriali*¹⁵.

L'orientamento può ancora essere inteso in senso sociale e politico come “componente strutturale dei processi educativi per lo sviluppo di una *piena cittadinanza*”.

Sotto questo profilo “la scuola e l'università, diversamente dagli ambienti dove avviene la socializzazione primaria, devono assicurare lo sviluppo di capacità/competenze che permettano di superare la chiusura localistica che spesso deriva dal *radicamento*.”

Ciò può avvenire se i giovani e le giovani sono messi in grado, attraverso l'apprendimento dei contenuti disciplinari, di realizzare un agire comunicativo mirante all'intesa, di confrontarsi cioè in interazioni significative, su questioni rilevanti, fra individui e gruppi diversi, in una sfera pubblica (locale, nazionale o internazionale) distinta dai mondi vitali dove avviene il radicamento”¹⁶.

Funzioni dell'orientamento

La necessità di concepire l'orientamento come un'azione ricorsiva che integra la componente informativa con quella formativa non toglie che, dal punto di vista *funzionale*, seguendo Pombeni (che a sua volta si ispira al quinto messaggio del *Memorandum* del 2000 della Commissione Europea) si possa ancora distinguere tra orientamento come

- *information*,
- *guidance*,
- *counselling*.

In modo sostanzialmente analogo si può distinguere tra le *funzioni* dell'orientamento

- *informativa*,
- *formativa*,
- *educativa*,

a cui si può aggiungere quella *gestionale*¹⁷.

Se è opportuno distinguere, operativamente, tra queste funzioni, vi è accordo sostanziale, tra chi si occupa di orientamento, sulla necessità di concepire l'orientamento come un'attività per quel che è possibile *organica e integrata*, sia del punto di vista concettuale¹⁸ che organizzativo¹⁹.

“Si profila una nuova funzione dell'orientamento: quella di consentire percorsi di crescita e formazione nel rispetto dell'*identità* di ciascuno, mediante lo sviluppo di *competenze* coerenti sia con le attitudini e le scelte personali, sia con le esigenze di inserimento nel contesto sociale e nel mondo del lavoro: esigenze che possono estendersi alla *revisione* della propria professionalità ogniquale volta se ne presenti la necessità o l'occasione”²⁰.

In concreto, le tre principali funzioni dell'orientamento, informativa, formativa ed educativa, vengono articolate essenzialmente nel modo seguente:

- un'azione *informativa* (da distinguere operativamente ed eticamente da un'azione di mero *marketing*)

funzione orientante come elemento di rinnovamento dei curricoli universitari, pp. 31-37; quello di Galeotti *et. al.*, *Un modello di orientamento integrato sul territorio: l'esperienza dell'Università di Udine*, pp. 175-79.

¹⁵ Cfr. P. Vattovani, *Verso una rete di servizi per l'orientamento: problematiche ed esperienze*, in Michelini e Strassoldo 1999, pp. 250 ss.; *Sistemi territoriali di orientamento e strumenti normativi*, a cura di M. Michelini e I. Ronchetti, in Michelini e Strassoldo 1999, pp. 222 ss.; A. Missana, *Il Servizio Integrato Territoriale Informativo e di Orientamento di Udine*, in Michelini e Strassoldo 1999, pp. 246 ss.

¹⁶ A. Messeri, *Fondamenti teorici, processi formativi e valutazione* in Michelini e Strassoldo 1999, p. 23. Sulla stessa linea gli interventi di Messeri nel corso del Master.

¹⁷ Sulla stessa linea la triplice distinzione tra *formazione orientativa*, *informazione orientativa* e *consulenza* in Scandella *et. al.*, p. 62.

¹⁸ “L'orientamento inteso come processo educativo di costruzione dell'identità personale, sociale e professionale non può essere isolato dalle dimensioni dello sviluppo globale della persona, in quanto trova la sua giustificazione nella sua stessa natura, nei dinamismi che la compongono. Questo è un primo fattore di complessità per l'orientamento” (Scandella *et. al.* 2002, p. 53)

¹⁹ Cfr l'intervento *Sistemi territoriali di orientamento e strumenti normativi*, a cura di M. Michelini e I. Ronchetti, in Michelini e Strassoldo 1999, pp. 222 ss.; Scandella *et. al.* 2002, pp. 118 ss.

²⁰ Scandella *et. al.* 2002, p. 40.

diretta a diffondere notizie circa le prospettive di studio e di lavoro offerte da un determinato territorio, per la quale sempre più importante diviene il ricorso alla risorsa telematica²¹;

- un'azione *formativa*, epistemologicamente e didatticamente fondata, diretta a mettere in luce le competenze²², attuali o potenziali, di tipo disciplinare e trasversale²³ di un soggetto;
- un'azione *educativa*, psicologicamente²⁴ e pedagogicamente fondata, diretta a mettere in luce motivazioni e interessi di un soggetto e a potenziare le sue capacità di scegliere consapevolmente.

Ciascuna azione può assumere contorni molto diversi a seconda dei presupposti epistemologici e culturali di partenza, degli obiettivi specifici a cui mira, del contesto della sua esecuzione.

Tralasciamo, in questa sede, sia l'orientamento *informativo*, che può privilegiare fonti formali o informali, agenzie di tipo educativo e formativo piuttosto che occupazionale, insistere sul territorio "reale", sul contesto ambientale, o aprirsi al "territorio" virtuale²⁵ (in ultima analisi grande quando il mondo) sia l'orientamento *formativo* per il quale si rinvia all'originario *project work* di cui il presente elaborato costituisce una rielaborazione nella prospettiva della consulenza filosofica²⁶.

Per quanto riguarda quest'ultimo basti dire che esso può essere condotto secondo diverse metodologie: da quella del *problem solving*²⁷ a quella della cosiddetta *metacognizione*²⁸, dalla quella della cosiddetta *valutazione formativa* o processuale²⁹ a quella che guida il cosiddetto *bilancio delle competenze*³⁰ fino alla *didattica per progetti*³¹.

Ci soffermeremo, invece, sull'orientamento *educativo*, delineando sinteticamente le sue diverse cornici, per lo più di matrice psicopedagogica, perché è proprio entro quest'ambito che si colloca la nostra proposta di "sportello di consulenza filosofica"³².

²¹ Cfr. su questo Scandella *et. al.*, pp. 170 ss.

²² Per competenze, in questo contesto, possiamo intendere "l'insieme strutturato di conoscenze, capacità e atteggiamenti necessari per svolgere un compito" (Selvatici *et. al.* 1999, p. 35).

²³ Le competenze trasversali possono essere intese complessivamente come la capacità di *diagnosticare* la situazione, *mettersi in relazione* agli altri e *affrontare*, infine, il problema immanente alla situazione e risolverlo. Cfr. Di Francesco 1997, pp. 110-134. È implicito fin da subito il nesso tra orientamento formativo e *problem solving*.

²⁴ Sulla funzione ancora centrale assolta dagli "psicologi" in questo settore cfr. le considerazioni di G. Sarchielli, *Motivazioni, scelta, decisioni: dimensioni psicologiche dell'orientamento*, in Michelini e Strassoldo 1999, pp. 197 ss. Più avanti cercheremo di argomentare l'opportunità di non escludere il contributo della *filosofia* all'orientamento cosiddetto educativo (vedi *ultra* § 2.3).

²⁵ Sul ricorso alla rete telematica per favorire i processi di orientamento cfr. L. Arcuri e S. Pizzini, *Multimedialità nel contesto dell'orientamento: alcune considerazioni preliminari*, in Michelini e Strassoldo 1999, pp. 94-102; V. Trumpy, *Il ruolo delle tecnologie informatiche nell'orientamento universitario*, in Michelini e Strassoldo 1999, pp. 315 ss.

²⁶ Il *project work*, intitolato *Filosofia e orientamento*, è scaricabile alla pagina web: http://www.platon.it/saggi_didattica.htm.

²⁷ Cfr. Bosio, Michelini *et. al.*, *Problem solving per l'orientamento in ambito disciplinare: metodica, esempi, formazione degli insegnanti*, in Michelini e Strassoldo 1999, pp. 346 ss; P. Binetti *et. al.*, *Il sistema tutoriale come sistema formativo: dalla didattica tutoriale al sistema tutoriale*, in Michelini e Strassoldo 1999, pp. 149-157.

²⁸ Cfr. Damnotti 2001, pp. 3-10; De Bono 1992.

²⁹ La valutazione formativa può assumere il duplice senso di "apprezzamento" e "interpretazione" e fornire, se ben condotta, un buon *feedback* orientativo sulle competenze di un soggetto (cfr. Lipari 1995). Mette conto di rilevare che la distinzione tra valutazione *formativa* e *sommativa*, entrata nell'uso corrente, in campo didattico, soprattutto nella riformulazione di Vertecchi 1984 (cfr. p. 71), risale a uno scritto di M. Scriven del 1967, *The Methodology of Evaluation*, in cui aveva, tuttavia, un significato prettamente socio-economico: la valutazione formativa "si esplicita come attività di ricerca" che utilizza "la metodologia dei progetti pilota" e mira a saggiare i "bisogni dei consumatori", mentre la valutazione sommativa "va intesa come attività di bilancio (anche economico) del progetto effettuato" (cfr. Tessaro 1997, p. 72).

³⁰ Cfr. Selvatici e D'Angelo 1999.

³¹ Cfr. Bordallo e Ginestet 1999.

³² Nel delineare ciascuna prospettiva anticiperemo, talora, alcune considerazioni critiche (che saranno, in parte, riprese nel prossimo capitolo, dedicato specificamente alla discussione dei diversi approcci), nella misura in cui tali considerazioni contribuiscono a caratterizzare meglio le diverse impostazioni teoriche.

L'orientamento educativo

L'orientamento *educativo*, in genere concepito come propedeutico rispetto alle altre due forme di orientamento, può essere condotto in modo significativamente diverso a seconda dei presupposti epistemologici di chi lo propone. L'*immagine del soggetto* che si vorrebbe aiutare ad orientarsi può infatti essere molto diversa a seconda che ce lo si rappresenti, per restare nel campo dei paradigmi psicologici che vanno per la maggiore, sulla base di una prospettiva neo-comportamentistica, cognitivistica, costruttivistica, umanistica ecc. L'azione orientativa, per esempio, varia a seconda che si incentri sui *bisogni* del soggetto o, piuttosto, come nel modello del cosiddetto *self empowerment*, sui suoi *desideri*.

In generale prevale la tecnica del *counselling* che prevede modalità di lavoro sia di gruppo, sia *one to one*.

Possiamo ricordare qui le metodologie psicopedagogiche oggi considerate più rilevanti in materia di orientamento.

Le metodologie di matrice *neovygotskijana* insistono sull'importanza dei contesti in rapporto all'apprendimento e alla capacità di prendere decisioni, mettendo in luce come i compiti assegnati a un soggetto, per esempio in un percorso orientativo di apprendistato, devono rientrare nell'"area dello sviluppo prossimale" dello stesso, consolidandone l'autostima³³.

La stretta relazione tra motivazione, sviluppo di competenze e orientamento, è evidenziata, come emergerà subito, anche da altre prospettive, anche se nessuna di esse sembra metterne in luce le implicazioni ultime.

Le metodologie ispirate alla teoria dello *sviluppo vocazionale* di Super ("approccio centrato sul sé attivo")³⁴, sviluppata negli anni Cinquanta del secolo scorso, interpretano lo sviluppo personale come percorso evolutivo continuo nel quale ricorrono esperienze significative di cambiamento.

Il pregio e, soprattutto, l'attualità di questa concezione, ricollegabile alla psicologia umanistica di Rogers, consiste nella messa in luce della stretta connessione, per tutto l'arco della vita, tra mondo del "sé" e realtà esterna.

Un limite potrebbe essere costituito proprio dalla rappresentazione di un "sé" pieno, spontaneamente capace di emancipazione, purché adeguatamente liberato dai "condizionamenti", rappresentazione che presuppone un'antropologia ottimistica di matrice pragmatistica e, in ultima analisi, una visione del mondo che andrebbe a propria volta discussa.

La metodologia del *self empowerment*³⁵ si segnala per l'attenzione che presta non tanto ai *bisogni* quanti ai *desideri* - si potrebbe dire: ai "sogni" - del soggetto, riguardato come centro di incremento di *potenza*, intesa come "competenza e senso di competenza; motivazione intrinseca; capacità di mobilitazione e uso delle proprie migliori energie e risorse; sentimento di speranza e percezione della possibilità di influenzare i risultati dei propri comportamenti e degli eventi che hanno un impatto sulla propria vita o aspetti di essa"³⁶.

Il vantaggio di questa prospettiva sembra riposare essenzialmente nel rilievo che assegna all'importanza della cosiddetta *autoefficacia* (*self efficacy*), su cui si sono incentrate anche diverse riflessioni di Fedeli nell'ambito del Master, intesa come la tendenza a percepirsi capace di affrontare un compito, una situazione, cioè ad avere fiducia nelle capacità di usare bene le proprie risorse³⁷.

Questo approccio sembra anticipare quanto si rileverà in seguito in prospettiva filosofica: non appare tanto importante sviscerare, in sede di orientamento, le competenze "effettive" di un soggetto, ammesso che sia possibile farlo in maniera sufficientemente attendibile, quanto permettergli di costruire un'immagine "positiva" di sé (si sarebbe tentati di dire "vincente") che potrebbe costituire la migliore arma per conseguire il successo sia formativo, sia professionale.

Un rischio da mettere subito in luce è che questa strategia potrebbe "alienare" il soggetto in tale "immagine" vincente, funzionale al successo sociale, ma non alla scoperta della propria "verità", fatta anche di ombre e contraddizioni; con il possibile effetto collaterale, sul lungo periodo, di crisi e "rotture".

Le *teorie motivazionali* di ambito cognitivista³⁸ sembrano confermare l'idea dell'importanza della fiducia nelle

³³ Cfr. Ajello *et. al.*, p. 38.

³⁴ Cfr. Super 1957.

³⁵ Cfr. Brusaglioni e Gheno 2000.

³⁶ Brusaglioni 1994, p. 131.

³⁷ Cfr. Marini 1999.

³⁸ Cfr. Bandura 1986, Marini 1999 (sulla teoria cosiddetta attribuzionale), Comoglio 1999.

proprie capacità e risorse per il successo formativo e professionale.

Una concezione delle proprie capacità come imm modificabili o un sistema che tende ad attribuire le cause del proprio insuccesso all'esterno, ad esempio, genererebbero una sorta di circolo vizioso motivazionale-cognitivo che inibirebbe la stessa capacità di orientarsi.

Le tecniche di *problem solving* e al *decision making*³⁹ sono numerosissime e della più diversa matrice culturale.

In generale esse si rappresentano quello dell'orientamento come un problema da risolvere e propongono una serie di fasi per la sua risoluzione quali:

- definizione del problema,
- analisi del problema,
- formulazione di diverse ipotesi di soluzione,
- selezione delle ipotesi sulla base di una valutazione argomentata,
- programmazione della soluzione.

Nell'attività di *problem solving* è implicata la questione della scelta tra alternative diverse, allo scopo di prendere una decisione. Nelle tecniche connesse di *decision making* si tratta di:

- stabilire i criteri di esclusione delle alternative,
- elaborare la tabella dei fattori di valutazione,
- stabile scale di misurazione del peso dei diversi fattori,
- stabilire eventuali coefficienti di correzione soggettiva,
- compilare tabelle comparative,
- tirare le somme,
- esaminare e discutere i risultati.

Si può osservare che queste tecniche presuppongono che nell'orientamento sia determinante l'analisi razionale dei fattori in gioco, il che denuncia l'ispirazione essenzialmente utilitaristico-pragmatica, di chiara marca anglosassone, di queste procedure.

L'aspettativa è che questo tipo di analisi consenta di sottrarre il soggetto che si vuole orientare da forme di condizionamento irrazionali e che possa aiutarlo a prendere decisioni autonome.

Si può osservare, tuttavia, che i "valori", tenuti per buoni dal soggetto e derivanti verosimilmente dal suo contesto culturale, sulla base dei quali la decisione verrebbe "razionalmente" costruita, non sono a loro volta investigati e messi in discussione, come avverrebbe se l'intera questione fosse trattata in termini filosofici, ma, per l'urgenza pragmatica di pervenire a una scelta (o per un malinteso senso della "libertà individuale"), "relativisticamente" presupposti in quanto "validi" per il soggetto in questione.

Più in generale si può mettere in discussione il peso preponderante della componente "razionale" (nel significato più superficiale del termine) nella presa di decisioni che investono la dimensione propriamente *esistenziale*.

Viceversa la *narrazione autobiografica*⁴⁰ delle proprie storie di vita, con conseguente rielaborazione, può rappresentare una modalità efficace di orientamento, specialmente se tale strategia viene intesa come riflessione sulla propria esperienza.

Il rischio che tale attività possa restituire un'immagine involontariamente falsata di sé potrebbe essere ridimensionato qualora la si affiancasse a un'efficace consulenza critica (filosofica guidata) che "costringesse" il soggetto a mettere continuamente in discussione l'immagine di sé che tenderebbe "spontaneamente" a formarsi.

Funzioni che vanno da quella educativa a quella informativa, passando per quella propriamente formativa, possono essere assolve dal *colloquio esplorativo*, generalmente ascripto tra le "relazioni di aiuto" in senso rogersiano, che, in ambito scolastico, può anche essere condotto da un docente⁴¹. Spesso questo servizio assume la forma di Sportello per l'Orientamento.

³⁹ Cfr. Dosnon 1996.

⁴⁰ Cfr. Goffman 1967, Demetrio 1999, Formenti e Gamelli 1998.

⁴¹ Cfr. Mancinelli 2000.

A tale tipo di servizio è, in parte, ispirata la nostra stessa proposta di uno Sportello di Consulenza Filosofica per l'Orientamento.

In generale, lo stesso *orientamento formativo*, a base disciplinare, svolge indirettamente anche un funzione educativa, inducendo il soggetto a misurarsi con i propri limiti e le proprie risorse intellettuali e culturali.

Ora, tra le discipline che possono svolgere un'importante funzione orientante figura proprio la *filosofia*.

Come ha osservato Mario De Pasquale, "in un'epoca caratterizzata dalla complessità e dalla grande rapidità di cambiamenti, la *filosofia assume una forte valenza formativa*: essa può offrire un supporto fondamentale alla maturazione di *soggetti capaci di autorientarsi*, capaci di comprendere adeguatamente la realtà, di riflettere, di valutare in modo problematico, di acquisire la consapevolezza dei significati e di rielaborare il sapere in modo autonomo; è capace di formare un soggetto in grado di progettare il futuro sia nelle decisioni riguardanti le successive scelte di studio e di attività professionale, sia nella partecipazione creativa alla vita sociale"⁴².

La filosofia, come ogni altra disciplina, può essere proposta (per esempio con attività specifiche di *problem solving*) perché un soggetto si misuri con il suo stile di ricerca e verifichi la propria inclinazione verso di esso, come insieme di motivazioni e competenze.

Tuttavia, come si evince anche dalle considerazioni di De Pasquale, la filosofia svolge soprattutto una funzione orientativa di tipo *educativo*, in quanto promuove la riflessione su se stesso del soggetto che le si accosta, grazie alle sue naturali proprietà "maieutiche" che ne fanno una legittima "concorrente" del *counselling* di matrice psicologica.

La provocazione filosofica

Il tentativo di progettare azioni di *orientamento alla filosofia*, come disciplina universitaria, che abbiamo perseguito nel *project work*, di cui il presente lavoro costituisce ampia rielaborazione, mediante una strategia di *problema solving*⁴³, ha costituito un banco di prova delle diverse concezioni dell'orientamento come orientamento *formativo*, centrato sulle discipline.

Proprio tale tentativo ha retroagito fecondamente, ma problematicamente, come interrogazione e messa in discussione critica delle diverse *filosofie dell'orientamento* di cui, sin qui, abbiamo offerto indirettamente un quadro, ricordando alcune loro derive applicative

Infatti orientare alla filosofia non è solo o tanto orientare a una professione, anche se è pur sempre possibile praticare un'attività filosofica a livello universitario, ma, sempre, in larga misura, *orientare a orientarsi*. Sotto questo profilo la filosofia svolge, come accennato, una funzione di orientamento eminentemente *educativo*.

Il soggetto che si vorrebbe orientare è, finalmente, *messo in questione*⁴⁴.

Un rischio generale, spesso avvertito come possibile "effetto collaterale" dei processi di orientamento e, più in generale, dei servizi volti a garantire "continuità" nei percorsi formativi, è quello che questi possano indurre una sorta di "pigrizia" nel soggetto che, invece di essere provocato ad affrontare autonomamente le sfide che gli prepara il futuro, potrebbe tendere ad aspettarsi che sempre "altri" lo sostenessero in questa impresa, mostrandosi fin troppo attenti alla sua domanda, in termini sia di bisogni da soddisfare, sia di desideri da esaudire.

Estendendo la preoccupazione di A. Csillaghy riferita al servizio di orientamento dell'Università di Udine si potrebbe dire: "Non vorremmo che il servizio sull'orientamento [...] desse neanche per un istante l'illusione che accostarsi alla cultura, oggi come ieri, non è più un'infinita, impegnativa e intelligente partita a scacchi con la

⁴² De Pasquale 1997.

⁴³ Cfr. ancora la pagina web: http://www.platon.it/saggi_didattica.htm.

⁴⁴ *Del soggetto finalmente in questione* è significativamente il titolo di una partizione degli *Scritti* dello psicoanalista J. Lacan che, a giudizio dello scrivente, oltre che un'opera di grande spessore filosofico che influenzò e continua a influenzare larga parte del pensiero filosofico francese, costituiscono complessivamente la testimonianza della difficoltà di "afferrare" in termini "psicologici" questo soggetto di cui si vorrebbero "certificare" interessi, attitudini, competenze e, perfino, desideri (cfr. la prospettiva del cosiddetto *self empowerment*). Il riferimento alla psicoanalisi non deve, tuttavia, indurre a pensare che si voglia confondere il *setting* analitico con il *teatro* didattico. Dallo stesso punto di vista psicanalitico la differenza tra funzione educativa e terapeutica è chiara. "L'educazione ha per scopo un (ri) modellaggio dell'ideale dell'Io per integrare tratti di personalità, mutuati soprattutto dall'educatore. L'analisi non ha per scopo un modellaggio, ha per oggetto il transfert stesso, la soppressione delle resistenze interne, la modificazione interna. Mentre l'educazione si fa sostenere dal narcisismo per dominare le pulsioni, facendole sottostare alla rimozione e controbilanciando il dispiacere legato alla rinuncia con la soddisfazione all'ideale dell'Io, l'analisi si allea alle istanze pulsionali, alla forze dei desideri rimossi contro il dispiacere del narcisismo messo in crisi" (Coccaro 1993, p. 49).

cultura e con se stessi, ma che è diventata una comoda scivolata in bob su una pista da cui sono stati eliminati tutti i diverticoli e le asperità”⁴⁵.

Con il soggetto sono messe in questione anche le teorie psico-pedagogiche, di varia matrice culturale, che presuppongono *chi*, in ultima analisi, *egli sia* (fosse pure, per esempio, quella “umanistica” di Rogers che “ha deciso” che il soggetto debba essere per forza e sempre “creativo” e “irripetibile”⁴⁶).

Poiché classicamente la filosofia è interrogazione infinita sui presupposti di affermazioni, teorie e concezioni, sia quelle che ciascuno sviluppa su se stesso, ma anche quelle che altri (compresi gli stessi filosofi, psicologi, docenti ecc.) sviluppano su di lui, un orientamento alla filosofia non può non sfociare, in una sorta di cortocircuito, in una discussione su “che significa orientarsi” in generale; discussione che, se deve essere “filosofica”, per rispetto della disciplina nell’ambito della quale è condotta, non può “guardare in faccia” nessuno, anche a rischio di mettere in crisi la “progettazione” all’interno della quale viene condotta e i suoi presupposti metodologici ed epistemologici.

Facciamo un esempio. Supponiamo di condurre, a scopo di orientamento, un “discussione di gruppo” a partire dall’ipotesi che, in questo modo, ciascun soggetto possa, meglio che da solo, riuscire a mettere a fuoco i propri reali interessi e le proprie competenze. Tale ipotesi può basarsi, ad esempio, sulle acquisizioni della psicologia costruttivistica. Nulla vieta, tuttavia, che al soggetto, in una fase successiva, si domandi se e quanto, secondo lui, l’interazione col gruppo non abbia viceversa - supponiamo - condizionato la sua analisi, falsandola. L’ipotesi stessa che aveva suggerito una certa modalità d’azione potrebbe essere messa in discussione, a margine dell’azione stessa, e suggerire, magari, un diverso *setting*, ispirato a qualche altro approccio teorico: per esempio una relazione di *counselling one to one*, nella quale il soggetto possa veramente essere aiutato a orientarsi.... salvo poi rimettere in discussione anche questo contesto e così via.

A partire da quale prospettiva meta-teorica si può immaginare un’attività di riflessione critica (a sua volta orientante!) sull’orientamento (sul *proprio* orientamento), se non, appunto, da una prospettiva transdisciplinare, ossia, in ultima analisi, *filosofica*?

Limiti delle prospettive non filosoficamente avvertite

Limiti deontologici: rischi di condizionamento

Il tema dell’orientamento viene spesso collegato con quello più ampio del rinnovamento dei processi educativi, che dovrebbero essere diretti, secondo p.e. le indicazioni del Rapporto Delors, a “imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme e a vivere con gli altri, *imparare ad essere* [!]”⁴⁷.

L’ambizione dell’orientamento qui sfiora l’ambito metafisico, il cuore del soggetto e della sua stessa “essenza”, senza rinunciare ovviamente a una strizzatina d’occhio alla funzionalità economica dei processi messi in campo.

Il possibile effetto perverso è particolarmente evidente quando i presupposti delle strategie di orientamento sono, più o meno esplicitamente, di matrice neo-comportamentistica o, anche, cognitivista: il modello di soggetto soggiacente resta quello dell’automa, sia questo inteso come un *black box*, di cui si conosce solo l’*in put* (stimolo) e l’*out put* (risposta), sia questo inteso come un elaboratore elettronico, di cui si congetturino i meccanismi di funzionamento interno.

Si pensi al *portfolio* delle competenze o alla sua deriva elettronica, la *job card*⁴⁸, che, in varia misura, si

⁴⁵ Cfr. A. Csillaghy, *L’approccio ludico alla cultura*, in Michelini e Strassoldo 1999, p. 294.

⁴⁶ Cfr. Rogers e Klinget 1970.

⁴⁷ Cfr. C. Desinan, *Processi innovativi e orientamento*, in Michelini e Strassoldo 1999, pp. 162-167.

⁴⁸ Cfr. sulla *job card* G. Sangiorgi, *La questione delle competenze in una prospettiva di career guidance*, in Michelini e Strassoldo 1999, pp. 318 ss. Si tratta di una “scheda personale idonea a descrivere e rappresentare l’insieme delle esperienze, della capacità e della competenze comunque acquisite, realizzando un documento che, oltre ad essere una sintesi della attitudine specifica al lavoro e alla occupabilità, costituisca una sorta di ‘passaporto personale’ anche nei confronti del mercato del lavoro europeo” (p. 320). Tale *job card* avrebbe una dimensione elettronica in quanto farebbe parte di un sistema che consiste “in un database organizzato al fine di rendere facilmente gestibili alcune informazioni su un soggetto, attraverso un supporto magnetico scrivibile, leggibile ed aggiornabile in strutture idonee (stazioni *job card*)”. La *job card* “raccolge una serie di informazioni sulla biografia personale del soggetto... È anche un sistema che consente di esplorare alcune caratteristiche personali, come le *risorse*

propongono come vere e proprie “carte di *identità*” professionali in cui il soggetto stesso (nel caso estremo: alienandovisi in un processo che psicanaliticamente si potrebbe descrivere come “di tipo delirante”), si riconosce - dà a se stesso un sua “identità”, un suo “io”, per elettronico che esso possa essere - in tanto in quanto gli “altri” ve lo riconoscono.

Queste forme di “identificazione” sono non a caso funzionali al massimo di efficienza nell’incontro tra domande e offerta di lavoro, dunque a massimizzare la redditività puramente economica della funzione orientativa, senza tematizzare i possibili effetti collaterali, in termini di “alienazione”, che tale pratica potrebbe indurre nel soggetto.

Anche le metodologie che presuppongono un modello di soggetto apparentemente più aperto, come quelle, di matrice costruttivistica o umanistica, che ne sottolineano la libertà, creatività ecc., paradossalmente possono indurre un condizionamento più sottile, proprio perché non consapevole.

Se, per esempio, come nelle strategie di *self empowerment* o perfino in quelle autobiografiche, si cerca di mettere in luce i desideri e le attese “spontanee” del soggetto senza indagarne l’origine remota, si rischia involontariamente di accreditare e, quindi, rinforzare, come “autentiche”, aspettative e prospettive che, in modo inconsapevole, potrebbero essere comunque “parassite” o posticce (come assunzione dell’immagine di sé sviluppata nel contesto familiare o amicale).

In ultima analisi qualunque azione compiuta da uno o più soggetti su un altro, anche se è guidata dalle migliori intenzioni (diretta non a condizionare l’altro, ma piuttosto a *liberarlo* dai suoi condizionamenti), proprio perché muove necessariamente da un’immagine dell’altro, quanto più segue fedelmente le indicazioni di un determinato paradigma psico-pedagogico, tanto più potrebbe sortire a una nuova forma di condizionamento.

Ci sarebbe da chiedersi, provocatoriamente: “Chi è veramente colui che si vuole liberare da tutti i condizionamenti, se non forse la somma di tutti i suoi condizionamenti?”. E se così è che fare? Aggiungergliene un altro? Come, perché?

Limiti epistemologici: il problema dell’attendibilità dei risultati

Anche a prescindere dai possibile “effetti perversi” delle attività di orientamento, ci si dovrebbe preliminarmente interrogare sulla significatività e sull’attendibilità dei possibili risultati apparentemente “positivi” di queste attività.

- I risultati della ricerca psicopedagogica sono costitutivamente dubbi, per la complessità dei fattori in gioco e dell’oggetto di indagine, per l’indimostrabilità dei presupposti antropologici e dei modelli sottesi alle diverse concezioni (si pensi, sul piano storico, al succedersi di “mode” ciascuna delle quali rivoluziona non solo i principi ma anche le acquisizioni teoriche delle prospettive precedenti: psicanalisi, *behaviourism*, cognitivismo, costruttivismo, psicologia umanistica, per rimanere nell’ambito psicologico).
- La sperimentazione di una o più ipotesi, per esempio pedagogiche, è resa difficile dalle inevitabili variabili legate al contesto della sperimentazione stessa (che non è il laboratorio del fisico).
- Nel caso particolare dell’orientamento la complessità è massima per la necessaria partecipazione di competenze multidisciplinari.

C’è da chiedersi, quindi, fino a che punto si può affermare che l’analisi dei risultati di una serie di attività di orientamento situate, ispirate a questo o a quel modello psicopedagogico, possa restituire un risultato *significativo* e *attendibile* per i soggetti coinvolti nell’attività e non rischi, comunque, di “etichettare” questi soggetti stessi all’interno di un’immagine di sé che deve molto di più all’ipotesi aprioristica dello “sperimentatore” che alla “verità” del soggetto.

La funzione educativa dell’orientamento filosofico

dell’Io [!], le *life skills* ...”. “L’insieme degli elementi sopra indicati è sintetizzato in un unico quadro che può essere direttamente gestito dalla stazione ove è implementato il sistema.... La *job card* contiene dunque i dati del soggetto consultabili dal potenziale datore di lavoro” (p. 329).

Questa critica apparentemente radicale a ogni possibile azione di orientamento non impedisce che proprio la filosofia possa suggerire una via d'uscita.

Questa consiste nell'impostare l'orientamento come attività *ermeneutica*, dotata consapevolmente di un'intenzionalità costruttiva, il cui risultato deve essere non tanto la restituzione della "verità" del soggetto o di un'immagine attendibile del suo "sé", quanto di un'ipotesi provvisoria e sempre decostruibile a cui affidarsi come risultato temporaneo di un'interazione dialogica, il cui pregio fondamentale sia non tanto l'"oggettività" quanto un minimo di coerenza pratica e di significatività per il soggetto medesimo.

In altri termini non importa tanto che l'orientamento dica qualcosa di *vero* circa le competenze del soggetto, quanto che esso gli proponga un'immagine di sé accettabile e "funzionale", non solo e non tanto al mercato del lavoro, quanto al proprio precario equilibrio, condizione prima, anche se non sufficiente, di una soddisfacente possibilità di "carriera" in qualsiasi settore.

Probabilmente quasi tutte le azioni di orientamento suggerite in letteratura, salvo forse quelle che sembrano cancellare ogni possibile margine di errore e pretendere di fotografare completamente un soggetto (si pensi ancora alla *job card*), se autocriticamente delimitate, possono svolgere questo compito di "costruzione di un'ipotesi di senso" per il proprio futuro formativo e professionale, indipendentemente dalla loro (problematica o dubbia) "validazione" in termini epistemologici e scientifici.

Esse, quindi, a condizione che siano trasparenti sui propri limiti, possono essere, in questo senso, feconde.

L'importante sembra essere che il soggetto e gli altri si dispongano rispetto alle immagini che ne risultano con l'atteggiamento critico e insieme attivo del "non è vero ma ci credo". Ossia che ciascuno distingua l'*ipotesi* relativa alle proprie competenze (e il *role play* in cui tale ipotesi immette) dalla *verità* circa il proprio "sé"; ossia che il "conoscere se stessi" sia restituito, come attività infinita e inesauribile, per la natura stessa dell'oggetto, al campo propriamente filosofico in cui essa è legittimamente esercitata fuori da ogni predeterminazione psicologica o pedagogica.

Presupposti epistemologici e antropologici

Il presupposto epistemologico e antropologico di una prospettiva che scorge la funzione *intrinsecamente* orientativa della filosofia è l'idea che in ogni attività orientativa si abbia a che fare con "soggetti" con tutto ciò che questo comporta in termini di relazione sociale.

Mutatis mutandis crediamo che all'orientamento degli adolescenti e dei post-adolescenti si possa applicare quanto ci sembra valere in generale per l'educazione, a partire da quella dei *bambini*.

"Il soggetto non ha età e non è malato, non c'è in lui qualcosa di cattivo da correggere e qualcosa di buono da sostenere. E questo non per via di una innocenza che fa parte della cultura degli adulti come corollario di un cammino che, in quanto 'buoni educatori' o genitori, intendiamo tracciare ad allievi o figli, ma perché la vita psichica del bambino è complessa come quella dell'adulto, ha la stessa natura di quella dell'adulto, ne differisce solo nei mezzi di cui dispone per esprimerla e agirla. Educare vuol dire [...] creare un ambiente adeguato a questi mezzi, far vivere cioè il bambino in una situazione dai molteplici spunti sociali (attività, relazioni, contemplazioni) tra i quali possa scegliere e *giocare la sua storia* per dove è in quel momento. La storia del bambino, quella stessa che lo fa soffrire, essere 'distratto', 'svogliato', 'ritardato', 'delinquente' è la linfa vitale, l'unica di cui si dispone, da cui può attingere energie per superare la sofferenza, l'*impasse* e diventare un adulto responsabile. E poi [bisogna] accompagnare ogni bambino nella *simbolizzazione dei suoi desideri*, nella *messa in parola di quanto vissuto* nel corpo e provato come sentimento, tanto fra sé e sé quanto nella relazione con l'altro. La parola è il terzo al di fuori da chi è in relazione, ma riconosciuta e condivisa da entrambi [i soggetti] che sottrae al corpo a corpo, permette di uscire dalla circolarità cieca verso l'esperienza e la produzione di scambio nel sociale"⁴⁹.

Sul terreno specifico dell'orientamento educativo queste indicazioni suggeriscono di

- partire dalla *storia* del soggetto che si sta orientando;
- creare un *ambiente* ricco di molteplici spunti "tra i quali possa giocare la sua storia per dove è in quel momento";
- favorire la *simbolizzazione* dei suoi desideri attraverso l'esercizio della parola.

⁴⁹ Cocevar 1993, p. 43.

Le *discipline letterarie* e la *filosofia*, per la loro “libertà” epistemologica o paradigmatica, possono, forse più della psicologia, dare un contributo essenziale a quest’attività di *messa in parola*, una parola nella quale riconoscersi e (ri)progettarsi.

La filosofia, in particolare, promuove costitutivamente l’attitudine all’interrogazione radicale sui presupposti delle proprie stesse concezioni, favorendo la messa in questione di stereotipi e pregiudizi ed emancipando progressivamente il soggetto, non a partire da un’ipotesi psicopedagogica circa la sua vera “natura”, ma proprio, per così dire, esibendone la nudità di corpo parlante.

“Lasciar lo spazio del *rischio* (che non cessa di essere tale)” - e con ciò si viene incontro anche alla provocazione di Csillaghy contro il rischio di “impigrire” il soggetto da orientare⁵⁰ - “è uno dei compiti fondamentali, dell’educatore, dentro le istituzioni. Il che richiede, a questa figura professionale, un buona dose di ipocrisia. Nel lavoro educativo dentro le istituzioni non si può non essere venduti: chi paga si aspetta un risultato ordinato, un modellaggio secondo le buone maniere. Bisogna (far finta di) darlo per mantenere il contatto e il dialogo, e fare [invece] quello che l’etica richiede”⁵¹.

Il rischio è che l’orientamento come effetto della filosofia (qui, dunque, ancora non orientamento “alla filosofia”), mettendo in questione le immagini di sé che il soggetto ha e gli altri gli restituiscono quotidianamente, sortisca l’effetto apparentemente contrario a quello voluto, ossia un effetto antieconomico e antisociale di “disorientamento”.

Ma se ammettiamo che l’orientamento “a buon mercato” offerto dalle diverse agenzie deputate a questo scopo possa mancare il “cuore” del soggetto che si vorrebbe in buona fede “aiutare” (cfr. il concetto di matrice rogersiana di “relazione d’aiuto”) e fornirgli solo l’ennesima *immagine di sé*, col rischio di metterlo in crisi quando “i nodi” (dell’inconscio?) dovessero “venire al pettine”, allora il vero disorientamento potrebbe essere proprio quello indotto dalle pratiche troppo “zelanti” di orientamento (la cui funzione istituzionale, sospettiamo, non è il “bene” del soggetto, ma quello, pur lodevole, ma ipocrita perché mascherato, dell’incremento della competitività del sistema Europa nell’economia globale).

Viceversa il *dis-orientamento* che la filosofia apparentemente induce potrebbe essere fecondo se, permettendo al soggetto di esprimere, anche in forma di disagio, lo *scarto* tra il proprio desiderio e l’offerta formativa e professionale che gli si propone, lo mettesse nella giusta distanza emotiva e nella giusta prospettiva per “giocare” le sue carte, senza identificare fino in fondo se stesso con il “ruolo” che di volta in volta decide o (più verosimilmente) è costretto ad assumere.

⁵⁰ Vedi *supra* § 2.1.

⁵¹ Cocevar 1993, p. 87.

LA CONSULENZA FILOSOFICA COME FORMA DI ORIENTAMENTO

Che la filosofia abbia le carte in regola per proporsi come disciplina in grado di promuovere un orientamento educativo, senza complessi di inferiorità nei confronti di altre discipline dell'area psicopedagogica, lo suffraga anche la possibilità che essa si proponga (a chiunque, non solo in ambito educativo) nella forma della *consulenza filosofica*.

Senza dubbio si tratta di una prospettiva molto recente, che sconta, rispetto alla tradizione consulenziale per esempio di ambito psicologico, tutti i limiti e i rischi della propria "immaturità".

- Da un lato, tuttavia, la receniorità della forma attuale di consulenza filosofica non deve far dimenticare che si tratta essenzialmente di risvegliare i germi di una tradizione millenaria che affonda le radici nelle scuole di filosofia del mondo antico.
- D'altro lato, proprio questa "giovinezza" potrebbe rivelarsi la carta vincente: essa consente al consulente filosofico di "inventarsi" la propria professionalità costruendo il proprio paradigma di riferimento in corso d'opera; attingendo, in altri termini, alle risorse immanenti al *dialogo* vivente e non condizionato col consultante.

Se la consulenza filosofica non nasce a scopo eminentemente orientativo, tuttavia, per la somma delle considerazioni fin qui fatte, si può ben comprendere come essa si riveli particolarmente feconda in questa direzione.

Possibili applicazioni della consulenza filosofica in ambito scolastico

L'approccio filosofico ai problemi, da distinguere dall'insegnamento curricolare della disciplina "filosofia" (il consulente filosofico non è necessariamente abilitato all'insegnamento, ma ha ricevuto una formazione specifica), può intersecare in molti modi la vita di una comunità scolastica.

Oltre che nell'ambito dell'orientamento degli allievi, su cui verterà la nostra proposta, la consulenza filosofica può rappresentare un'importante risorsa anche per i *docenti*, in due direzioni (distinte concettualmente, ma sovrapponibili praticamente):

- *direttamente*, il consulente filosofico, in modo del tutto analogo a ciò fa in ambito aziendale⁵², può stimolare un confronto interno tra gruppi di docenti, per aiutarli a focalizzare i nodi problematici che toccano la loro vita professionale: questioni legate alle reciproche relazioni, ai rapporti con genitori e allievi, all'interpretazione e alla discussione delle teorie pedagogiche e didattiche a cui fanno riferimento, al rapporto tra la teoria e la pratica dell'insegnamento, al disagio prodotto da determinate condizioni ambientali, agli stimoli e alle minacce provenienti dai media o da altre fonti ecc.;
- *indirettamente*, il consulente filosofico può svolgere un ruolo di *formazione* per far acquisire ai docenti competenze *filosofiche* (nel senso specifico della *consulenza filosofica*) da applicare alla loro relazione con gli allievi, per renderla più profonda (così come si organizzano corsi di formazione, a matrice psicologica, sulla relazione educativa).

Per quanto riguarda gli *studenti* il consulente filosofico può mettersi a disposizione per colloqui d'aiuto, nell'ambito delle attività del CIC (Centro di Informazione e Consulenza), spesso presente nelle scuole.

Tuttavia la funzione del consulente filosofico che sembra più promettente in ambito scolastico pare quella relativa all'*orientamento educativo*.

Lo Sportello di Consulenza Filosofica per l'Orientamento

⁵² Cfr. Fabio Cecchinato, *Filosofia e Management*, in "Phronesis", 3, 2004.

Come abbiamo brevemente ricordato nel primo capitolo, l'orientamento *educativo*, a differenza di quello *disciplinare-formativo*, è, in generale, affidato agli *psicologi*⁵³.

La psicologia, scienza nata in tempi relativamente recenti dal tronco della filosofia, come si sa, si è evoluta da un tipo di sapere sperimentale-laboratoriale a una pratica di ampia diffusione, dalle molte matrici teoriche e dai più diversi ambiti operativi. Alcuni indirizzi di psicologia, in particolare, sembrano ispirare più di altri interventi di tipo orientativo, in particolare, come è naturale, quelli che si focalizzano sul tema della *scelta*, della *decisione*, della *progettazione* di vita⁵⁴.

Senza mettere in discussione, in generale, la legittimità di un approccio psicologico a particolari questioni legate all'orientamento, non si può sottacere, in questa sede, il rischio, a cui in parte abbiamo già alluso, di una *psicologizzazione* del problema della scelta, quando questa investe la sfera *esistenziale* piuttosto che ambiti più ristretti, di ordine pratico.

Lo psicologo, per quanto attento a non fornire risposte al soggetto che cerca di orientarsi, ma solo *metodi* per operare delle scelte - come abbiamo già osservato a suo luogo - può inavvertitamente *condizionare* queste scelte stesse in diversi modi:

- l'applicazione di metodi e/o strategie diverse può portare a risultati diversi, in ogni caso differenti da quelli a cui il soggetto sarebbe giunto "spontaneamente" (un metodo di *decision making* basato sul bilancio *razionale* dei costi e dei benefici di diverse ipotesi di scelta produrrà un risultato verosimilmente diverso da quello di uno spontaneo approccio di tipo *emotivo* e *intuitivo*, senza che nessuno possa in realtà garantire che il metodo apparentemente più "razionale" sia in assoluto il migliore);
- lo psicologo, in quanto professionista, non si rapporta all'altro come un amico a un altro amico, ma interpone tra sé e l'altro un'*immagine*, cioè il modello di soggetto (di persona) che la sua "scuola di pensiero" gli fornisce (guardandolo, per esempio, come individuo che a determinati *stimoli* reagisce con determinate *risposte*; oppure come *elaboratore* di *cognizioni* mediante processi di apprendimento; oppure come nodo di una rete di *relazioni* entro un sistema di interdipendenze ecc.): "proiettando" sull'altro quest'immagine, l'esperto potrebbe inavvertitamente indurre il soggetto a identificarsi, e quindi, a operare le sue scelte sulla base di tale identificazione (ossia non come egli sceglierebbe "spontaneamente", ma come egli crede che sceglierebbe il *personaggio* che è implicitamente invitato a interpretare);

Naturalmente - si osserverà - qualsiasi attività di orientamento, per quanto "neutra", se non vuole restare inefficace, deve assumersi la responsabilità di *influenzare* in qualche modo le scelte di coloro a cui si rivolge, che altrimenti, lungi dall'essere "spontanee", sarebbero semplicemente condizionate da altro e da altri.

La questione, quindi, si sposta sul *come* e sul *perché* di quest'azione orientante.

Se si ammette che le nostre scelte siano comunque *condizionate* da qualcosa e qualcuno, si tratterà di emancipare il più possibile il soggetto dai condizionamenti *spuri*, che non lo aiutano a riconoscere ciò che è *meglio* per lui.

Conoscere se stessi (e, quindi, ciò di cui veramente si ha bisogno) appare lo scopo essenziale dell'orientamento educativo come "arte" delle scelte consapevoli.

Il fatto di rappresentarsi un soggetto in uno qualsiasi dei molti modi in cui le diverse correnti della psicologia se lo rappresentano - ossia, in termini filosofici, il fatto di muovere da un'*ipotesi antropologica* precostituita - non sembra il miglior viatico per favorire una conoscenza di sé (come singolo, come soggettività irripetibile), scevra di presupposti e di vincoli estrinseci.

Nulla vieta, ovviamente, in sede teorica, di supporre che l'uomo agisca, ad esempio, sulla base del modello comportamentistico *stimolo/risposta*: tale ipotesi, peraltro indimostrabile, può permettere senz'altro di effettuare interessanti esperimenti; ma i loro risultati hanno valore solo entro la cornice dell'ipotesi stessa.

Il discorso cambia se sulla base di questo modello (o di un altro, anche più complesso o "umanistico") suggerisco a qualcuno una strategia per prendere una decisione "esistenziale": qui, uscito dal "laboratorio", la mia azione da teorica si fa pratica e investe l'ambito etico (nonché la deontologia professionale di me come "esperto"): decisioni fondamentali per l'esistenza di una persona potrebbero venire assunte sulla base di un'ipotesi sulla natura del soggetto che le prende; ipotesi che, in quanto tale, potrebbe anche essere sbagliata!

L'approccio filosofico non ha dalla sua né un metodo definito, né un determinato modello del soggetto a cui

⁵³ Vedi *supra* § 1.2.

⁵⁴ Si veda il nostro veloce *excursus* al § 1.2.1 (e i rilievi critici di cui l'abbiamo corredato).

si rivolge: ma proprio in questa apparente debolezza, come ora si può ben comprendere, consiste la sua forza.

Il filosofo, in quanto essere umano, dialogando con il soggetto che cerca di orientarsi, lo aiuta a “conoscere se stesso” e, su questa base, a riconoscere quale scelta, nella situazione data, potrebbe meglio operare; senz’altro “metodo” che quello che di volta in volta gli suggerisce la sua umanità e la sua intelligenza, certo: filosoficamente educata.

Libero dalle sovrastrutture costituite da un’immagine preconfezionata dell’altro e da tecniche per la presa di decisioni di dubbia pertinenza e di incerto valore, il filosofo è un esperto altrettanto di bilanci razionali che di dubbi radicali, conosce il disagio del dover prendere decisioni nella misura in cui egli stesso lo vive, non disdegna le forme di illuminazione che possono venire da intuizioni e ispirazioni, mette in guardia dalle emozioni senza disprezzarle, ma cercando di sviscerarne l’intima motivazione; in ultima analisi, sapendosi muovere tra le più diverse prospettive e concezioni della vita, educato a leggere e interpretare la visione del mondo del proprio interlocutore, con grande rispetto per la modalità con cui questi spontaneamente prenderebbe la sua decisione, cerca di aiutarlo a ricollocare il problema della scelta (che, in via di principio, potrebbe anche essere radicale, cioè irriducibile a un calcolo “razionale”: si pensi alla scelta religiosa o, in generale, al risultato di un “innamoramento”) sul suo terreno proprio, che non è quello psicologico, ma quello *esistenziale*.

Per realizzare concretamente in un istituto scolastico un’attività di consulenza filosofica a scopo di orientamento è sufficiente aprire uno “sportello” dedicato a tale servizio, con modalità (tempi, spazi ecc.) compatibili con l’organizzazione della scuola.

Per la natura dell’attività non vi sono particolari regole che il consulente debba seguire. Ciò che qualifica la prestazione dell’esperto è la sua preparazione filosofica, possibilmente arricchita dall’aver seguito un itinerario formativo, concernente la pratica delle consulenze, che ne garantisca la specifica professionalità.

Il requisito minimo per esercitare un’attività di consulenza filosofica, riconosciuta come tale dalle principali associazioni professionali del settore, è la laurea in filosofia. A questa si può aggiungere lo specifico titolo professionale riconosciuto da ciascuna di tali associazioni a chi abbia seguito con profitto l’itinerario formativo da essa offerto.

Naturalmente un istituto superiore, a differenza, per esempio, di un’azienda, può avvantaggiarsi della risorsa interna rappresentata da un docente di filosofia (o, comunque, laureato in filosofia), ancora meglio se fornito anche del titolo di consulente rilasciato dall’associazione di riferimento.

Il fine dell’orientamento, senza dover essere perseguito in modo ossessivo, è implicito nello stesso colloquio filosofico, svolto durante la consulenza, soprattutto qualora questo dialogo riesca a toccare le corde “esistenziali” del giovane, investendo il problema della scelta e illuminandolo a partire dal suo vissuto autentico, come persona.

Il servizio dovrebbe essere fornito solo a chi ne fa *domanda* e non venire in alcun modo confuso con un supporto di tipo psicologico o, meno ancora, psicoterapeutico. Proprio il fatto che si tratti di uno “sportello” rivolto a tutti - alle *persone* in quanto tali - e non solo ai “*casi problematici*” dovrebbe favorirne la frequentazione da parte di coloro che, mossi anche da semplice curiosità, difficilmente si rivolgerebbero, se non perché costretti, a un servizio di tipo psicologico.

BIBLIOGRAFIA

- Achenbach G., *La consulenza filosofica*, Apogeo, Milano 2004.
- Agazzi E. (a cura di), *Filosofia e filosofia di. Orientamenti culturali per l'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria superiore*, La Scuola, Brescia 1992.
- Ajello A.M., Meghnaghi S., Mastracci K., *Orientare dentro e fuori la scuola*, La Nuova Italia, Milano 2000.
- Alessio F., Bodei R., Cambiano G., Dal Pra M., Giannantoni G., Prestipino G., *L'insegnamento della filosofia nella secondaria superiore*, Franco Angeli, Milano 1986³.
- Antinucci F., *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- Antiseri D., *Il mestiere del filosofo. Didattica della filosofia*, Armando, Roma 1977.
- Ausubel D.P., *Educazione e processi cognitivi*, Angeli, Milano 1991.
- Bentley D., Watts D. M. Watts, *Learning and teaching in school science: practical alternatives*, Open University Press, Milton Keynes 1989.
- Bianco F., *Insegnamento della filosofia: metodo 'storico' e metodo 'zetetico'*, "Paradigmi", 1990, 23, ora in R. Calcaterra (a cura di), *L'insegnamento della filosofia oggi. Prospettive teoriche e questioni didattiche*, Schema Editore, Fasano (Brindisi) 1995, p. 11-32.
- Bonelli C., Piazzzi F., Rosso E., *Fare e insegnare filosofia*, Bologna 2002.
- Bordallo I. e Ginestet J.P., *Didattica per progetti*, La Nuova Italia, Milano 1999.
- Boselli B., *Postprogrammazione*, La Nuova Italia, Firenze 1998.
- Bottani N., *Insegnanti al timone?*, Il Mulino, Bologna 2002.
- Bottani N., *Professoressa addio*, Il Mulino, Bologna 1994.
- Bruner J., *Il significato dell'educazione*, Astrolabio, Roma 1973.
- Bruner J., *La ricerca del significato*, tr. Boringhieri, Torino 1992.
- Bruner J., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1971.
- Bruscaglioni M. e Gheno S., *Il gusto del potere*, Franco Angeli, Milano 2000.
- Bruscaglioni M., *Orizzonte empowerment: panoramica su significati e applicazioni dell'empowerment*, "Rivista Uomo", 1994, n. 2-3.
- Calcaterra R. (a cura di), *L'insegnamento della filosofia oggi. Prospettive teoriche e questioni didattiche*, Schema Editore, Fasano (Brindisi) 1995.
- Cambi F., *L'esercizio del pensiero. Insegnare e apprendere filosofia nella scuola secondaria*, Armando, Roma 1992.
- Cambi F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- Cavalli A., *Incontro con la sociologia*, Il Mulino, Bologna 2001.
- Ciampolini F., *La didattica breve*, Il Mulino, Bologna 1993.
- Cocevar E., *Psicoterapia e prospettive educative. Un incontro con François Tosquelles*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1993.
- Cocevar E., *Psicoterapia e prospettive educative. Un incontro con François Tosquelles*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1993.
- Cresson E., *Libro Bianco*, tr. Tecnodid, Napoli 1997.
- Damnotti S., *Orientamento e strumenti metacognitivi*, in "Magellano", II, febbraio 2001.
- De Bartolomeis F., *Valutazione e orientamento*, Loescher, Torino 1974.
- De Bono E., *Strategie per imparare a pensare*, Omega Edizioni, Torino 1992.
- De Grada E., Bonaiuto M., *Introduzione alla psicologia sociale discorsiva*, Bari, Laterza 2002.
- Delors J., *Nell'educazione un tesoro*, Rapporto UNESCO, Armando, Roma 1997.
- Demetrio D. (a cura di), *L'educatore (auto)biografo*, Unicopli, Milano 1999.
- Derrida J., *Du droit à la philosophie*, Galilée, Paris 1990.
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1951.
- Di Pasquale M., *La filosofia nella scuola di massa*, "Comunicazione filosofica", 1997, I.
- Domenici G., *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Roma-Bari 1993.
- Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari 1998.
- Dosnon O., *L'indécision face au choix scolaire ou professionnel: concepts et mesures*, in "L'orientation scolaire et professionnelle", 1996, 1.
- Eco U., *La struttura assente*, Bompiani, Milano 1968.
- Fabbri L., *Insegnanti allo specchio*, Armando, Roma 1998.
- Fabbri L., *La formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*, Armando, Roma 1999.
- Fabbri L., Rossi B., *La formazione del sé professionale. Un progetto per l'organizzazione scolastica*, Guerini e Associati, Milano 2001.
- Formenti L., Gamelli I., *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1998.
- Frabboni F., *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- Galimberti U., *Il gioco delle opinioni*, Feltrinelli, Milano 2004.
- Giacometti G., *Il laboratorio filosofico. Per un impiego "normale" del computer nella didattica della filosofia*, in "Insegnare filosofia", n. 2, anno V, feb. 2001, pp. 10-14.
- Gioiello G., *Filosofia della scienza*, Jaca Book, Milano 1992.
- Goffman E., *Asylums*, Einaudi, Torino 1967.
- Grimaldi A., Porcelli R. (a cura di), *L'orientamento a scuola: quale ruolo per l'insegnante*, Franco Angeli, Milano 2003.

- Havelock E., *Dall'A alla Z. Le origini della scrittura in Occidente*, Genova 1987.
- Johnson D., Johnson R., Holubec E., *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson 1996.
- Kaneklin C., Scaratti G., *Formazione e narrazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1998.
- Lahav R. *Comprendere la vita*, Apogeo, Milano 2004.
- Levy P., *L'intelligenza collettiva*, Feltrinelli, Milano 1996.
- Lipari D., *Progettazione e valutazione nei contesti formativi*, Edizioni Lavoro, Roma 1995.
- Mancinelli M.R., *Il colloquio in orientamento*, Vita e pensiero, Milano 2000.
- Mancinelli M.R. (a cura di), *L'orientamento in pratica. Guida metodologica per insegnanti di scuola superiore, orientatori, psicologi*, Alpha Test, Milano 1999.
- Marini F., *Attribuzioni causali e motivazione scolastica*, in Sempio O.L., *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*. Raffaello Cortina Editore, Milano 1999.
- Maturana H.R., Varela F.J., *La conoscenza inespresa* (1966), tr. it. Armando, Roma 1979.
- Mecacci, L., *Psicologia moderna e postmoderna*, Roma, Laterza 1999.
- Messeri A., *Reti e comunicazione istituzionale per l'autonomie e l'orientamento*, in "Magellano", I, giugno 2000.
- Michelini M., Rossi P.G., Stefanel A., *Integrazione tra formazione iniziale degli insegnanti e ricerca didattica: un modello per la fisica* in G.Luzzatto, M. Michelini, M. T. Pieri, G. Bonetta (a cura di), *Università e Formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, Forum, Udine 2002, pp. 124-140.
- Michelini M., Strassoldo M. (a cura di), *Modelli e strumenti per l'orientamento universitario in una struttura territoriale di orientamento*, Forum, Udine 1999.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (1999), tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2000.
- Pollastri N., *Il pensiero e la vita. Guida alla consulenza e alle pratiche filosofiche*, Apogeo, Milano 2004.
- Pombeni M.L., *Differenziare le azioni e specificare le professionalità*, in A. Grimaldi (a cura di), *Modelli e strumenti per l'orientamento*, Milano, Angeli 2002.
- Pombeni M.L., *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna 1990.
- Rogers C.R. e Klinget M., *Psicoterapia e relazioni umane*, Bollati Boringhieri, Torino 1970.
- Romei P., *Guarire dal mal di scuola. Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia*, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- Ruffaldi E., *Insegnare filosofia*, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- Russo L., *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?*, Feltrinelli, Milano 2002.
- Sangiorgi G., *Orientare. Manuale per career counselling*, Isedi, Torino 2000.
- Santi M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo in classe*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- Savater F., *Le domande della vita*, Laterza, Bari 1999.
- Scandella O., Bellamio D., Ciciarelli E., Vimercati M., *La scuola che orienta. Percorsi, ruoli, strumenti*, La Nuova Italia, Milano 2002.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), tr. it. Dedalo, Bari 1993.
- Selvatici A., D'Angelo M. G. (a cura di), *Il bilancio delle competenze*, Franco Angeli, Milano 1999.
- Smorti A. (a cura di), *Il sé come testo. Costruzione di storie e sviluppo della persona*, Giunti, Firenze 1997.
- Stenhouse L., *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*, Armando, Roma 1977.
- Super D. E., *The psychology of careers*, Harper, New York 1957.
- Telmon V., Balduzzi G., *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro*, Clueb, Bologna 1990.
- Tosquelles F., *Le rééducation des débilés mentaux*, Privat, Toulouse 1975, tr. it. *L'educazione dei deboli mentali*, Dehoniane, Bologna 1979.
- Visalberghi A., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano 1978.
- Watts M., *The Science of Problem Solving - A Practical Guide for Science Teachers*, ed. Cassell Educational Limited, Londra 1991.
- Watts M., *The science of problem solving: a practical guide for science teachers*, Heinemann Educational Books Inc, Portsmouth, NH 2002².
- Ziglio C. (a cura di), *Etnografia delle professioni*, Armando, Roma 2000.

SPORTELLLO DI CONSULENZA FILOSOFICA PER L'ORIENTAMENTO

OGGETTO

Attivazione di uno **Sportello** di supporto individuale per gli **studenti** dell'istituto in orario curricolare (1 h. alla settimana, con eventuali integrazioni, a domanda, in orario extracurricolare), a fini di **orientamento**, ispirato ai principi e ai metodi della “**consulenza filosofica**”.

DESTINATARI

Tutti gli studenti dell'Istituto, con particolare riguardo a coloro che frequentano **classi terminali**.

DESCRIZIONE

Lo Sportello di Consulenza Filosofica per l'Orientamento, proposto nel quadro dei servizi di supporto e tutoraggio offerti dalla scuola ai propri studenti, è rivolto a tutti gli allievi e non richiede alcuna condizione preliminare perché vi si possa accedere.

A ciascun allievo dell'istituto è consentito, a domanda, accedere allo Sportello una volta per quadrimestre, salvo parere contrario motivato (per esempio in occasione di verifiche o altri impegni non differibili) del docente di classe, che deve comunque essere preliminarmente informato. L'esperto che svolge attività di consulenza certificherà sul libretto personale l'avvenuto colloquio.

Se lo studente lo riterrà utile il colloquio potrà proseguire per altri incontri (in numero di norma non superiore a quattro), da svolgere in orario extracurricolare da concordare.

L'allievo che accede allo Sportello illustra le ragioni che l'hanno indotto a chiedere la consulenza, con particolare riguardo a eventuali problemi legati alla necessità di operare delle scelte di una certa importanza, legate all'orientamento scolastico e professionale. Il colloquio prosegue come una vera e propria consulenza filosofica, concentrandosi soprattutto sulle implicazioni di ordine esistenziale, piuttosto che tecnico-pragmatico, delle problematiche emerse.

FONDAMENTI STORICI ED EPISTEMOLOGICI DELLA PROPOSTA

Nel nostro tempo, segnato da crisi di valori condivisi e mancanza di punti di riferimento, è sempre più esplicita e diffusa la domanda di filosofia, cioè di una ricerca razionale e disinteressata di un “senso” per le cose della vita. Si pensi al successo crescente, anche presso il pubblico più generico, delle iniziative di divulgazione filosofica (come il Festival della Filosofia di Modena, solo per citare la più famosa). In questo contesto si vanno diffondendo sempre di più le cosiddette *pratiche filosofiche*. Si tratta di un termine generico che raccoglie un insieme eterogeneo di attività come: la pubblicazione di opere “facili” di divulgazione del pensiero, la filosofia per bambini, i *Café Philo*, la filosofia per le aziende e le organizzazioni, le vacanze e i viaggi filosofici, i seminari di gruppo e, appunto, la consulenza individuale.

Tutte queste pratiche filosofiche possono essere viste come il tentativo di tornare a “fare filosofia” alla maniera degli antichi, che concepivano l'esercizio filosofico come un “prendersi cura di sé”. Questo esercizio si distingue, innanzitutto, dalla forma “accademica” assunta dal pensiero filosofico moderno e contemporaneo (la classica “lezione” cattedratica).

Ma esso non va neppure confuso con una delle molte pratiche psicologiche e psicoterapeutiche (alcune delle quali spesso ispirano le metodologie dell'orientamento educativo): l'idea di fondo, infatti, è che dietro a dubbi e incertezze esistenziali, non ci debba essere né una qualche “patologia” da curare, né una “piramide” di bisogni da soddisfare, ma solo un'esperienza vissuta da indagare.

In particolare la consulenza filosofica differisce da un approccio di tipo psicologico per non avere alcun “modello” del soggetto che la interpella e dei suoi bisogni. Essa si dispone, piuttosto, a ricercare, *insieme* al soggetto, con i soli strumenti di un sapere millenario, le possibili risposte, sempre provvisorie e rivedibili, alle sue domande di senso.

Seminari di pratica filosofica e incontri individuali di consulenza si sono cominciati a sperimentare, con successo, in Germania, a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, ad opera soprattutto di Gerd Achenbach. Di qui la pratica si è diffusa presto in Austria, Olanda, Svizzera e negli altri Paesi europei, tra gli anni Ottanta e Novanta, mentre in Francia proseguiva in varie forme l'attività inaugurata da Marc Sautet con i suoi *Café Philo*. L'esperienza europea, grazie soprattutto all'opera di Ran Lahav, ha interagito fecondamente con attività sorte nel frattempo autonomamente in Israele e negli Stati Uniti. Oggi esiste un'associazione internazionale di pratica filosofica a cui è affiliata anche l'Associazione Italiana per la Consulenza Filosofica “Phronesis”. Tra i maggiori esperti e animatori dell'esperienza italiana possiamo ricordare, tra gli altri, Umberto Galimberti e Neri Pollastri.

L'Associazione prevede per i propri iscritti un itinerario formativo di durata biennale che autorizza all'esercizio della professione come “consulente filosofico Phronesis”.

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE IN LINGUA ITALIANA

Achenbach Gerd, *La consulenza filosofica*, Apogeo, Milano 2004.

Galimberti Umberto, *Il gioco delle opinioni*, Feltrinelli, Milano 2004.

Lahav Ran, *Comprendere la vita*, Apogeo, Milano 2004.

Pollastri Neri, *Il pensiero e la vita. Guida alla consulenza e alle pratiche filosofiche*, Apogeo, Milano 2004.

FINALITÀ E OBIETTIVI

Indichiamo di seguito

- 1) come *finalità* lo scopo fondamentale che ci si prefigge, in accordo con le mete educative fissate nel Piano dell'Offerta formativa (essa, a differenza degli obiettivi, *non* sarà, in quanto tale, oggetto specifico di valutazione).
- 2) come *obiettivi minimi* quanto ci si propone di raggiungere per poter dire che il progetto si è realizzato in forma corretta;
- 3) come *obiettivi generali* quanto si auspica di poter realizzare per poter corrispondere alle attese legittime degli allievi interessati;
- 4) come *obiettivi specifici* quanto si auspica di poter realizzare per poter qualificare l'attività come riuscita dal punto di vista della "provocazione filosofica" degli allievi;

1. FINALITÀ

- 1.a. fornire agli allievi interessati l'opportunità di attivare processi di riflessione critica e autocritica sulle modalità del prendere una decisione

2. OBIETTIVI MINIMI

- 2.a. garantire la presenza dell'esperto almeno una volta alla settimana in orario curricolare
- 2.b. garantire la presenza dell'esperto in orario extracurricolare, in caso di bisogno, per un numero congruo di incontri, su richiesta degli allievi interessati

3. OBIETTIVI GENERALI

- 3.a. realizzare un numero di colloqui proporzionale ai bisogni stimati di orientamento educativo, pari a non meno di un ventesimo del numero complessivo degli allievi che frequentano le classi terminali
- 3.b. informare correttamente gli allievi interessati della natura dell'orientamento filosofico
- 3.c. concentrare il colloquio sul tema della scelta in senso esistenziale
- 3.d. avviare gli allievi ai servizi presenti nella scuola e sul territorio che si ritengono funzionali al tipo di richiesta quando la sola consulenza filosofica appaia non sufficiente

4. OBIETTIVI SPECIFICI

- 4.a. provocare una riflessione di ciascun allievo sul problema della scelta
- 4.b. esplicitare le diverse "visioni del mondo" (utilitaristica, eroica, etica ecc.) implicite nelle opzioni emergenti
- 4.c. riconoscere le aporie e l'implicito del discorso di ciascuno
- 4.d. migliorare la capacità individuale di esprimere la propria "filosofia di vita", con riguardo alle finalità delle proprie scelte
- 4.e. promuovere l'analisi filosofica dei problemi esistenziali
- 4.f. suscitare interesse per l'approccio filosofico ai problemi

N.B. Sulla base di un fondamentale principio di *serendipity*, che caratterizza ogni attività che si voglia autenticamente filosofica, si valorizzeranno, nel corso di ogni colloquio, tutti gli *effetti imprevisti* generati dal

dialogo, anche non corrispondenti agli obiettivi elencati, che fossero coerenti con la finalità generale dell'orientamento.

PROCEDURE

L'indagine si sviluppa con l'analisi attenta e rispettosa dei significati delle parole e dei discorsi usati dall'allievo. Di quanto viene proposto si sondano premesse e conseguenze, sempre con lo scopo di valorizzarne tutta la ricchezza di significato. Naturalmente, se capita, si può attingere anche al tesoro di sapienza di qualche autore: filosofo, poeta, letterato.

Lo scopo non è quello di risolvere direttamente il problema, ma quello di *fare filosofia* assieme, in modo informale, usando il linguaggio di tutti i giorni (in modo molto diverso da come si *studia* la filosofia, in quanto *disciplina* curricolare). In questa libera attività ci si prende tutto il tempo di cui si ha bisogno senza l'ansia di dover perseguire immediatamente l'obiettivo: non si deve dimostrare a nessuno la propria efficienza. E, tuttavia, molto prima di quanto si immagini, ci si potrà imbattere, senza volerlo, nella soluzione del problema per cui si era richiesta la consulenza, soluzione a cui non si sarebbe mai pensato; oppure, anche se la soluzione non viene trovata, si finisce per guardare alla stessa difficoltà e incertezza nell'operare una scelta in una luce del tutto diversa e meno opprimente

MONITORAGGIO E VERIFICA

Descrizione delle aspettative di risultato nella forma di:

Indicatori quantitativi:

- numero degli allievi che richiedono la consulenza
- numero di ore dedicate alla consulenza, distinguendo tra gli interventi svolti in orario curricolare e quelli svolti in orario extracurricolare

Indicatori qualitativi:

- l'attenzione, l'interesse e il coinvolgimento dimostrato ed espresso da parte degli allievi nel corso della consulenza
- le considerazioni degli allievi relative al beneficio eventualmente ricevuto
- la manifestazione del desiderio e della volontà da parte degli allievi circa una eventuale continuazione della relazione di consulenza

Metodi e strumenti di monitoraggio delle azioni per la durata del progetto

Metodologia di monitoraggio:

- registrazione delle presenze (nominativi e quantità)
- raccolta all'interno di un quaderno di lavoro delle riflessioni e dei problemi espressi dagli allievi
- stesura da parte del consulente di una relazione conclusiva sul progetto

Metodologia di valutazione dei processi e dei risultati finali:

- durante i colloqui il consulente rifletterà sul raggiungimento o meno degli obiettivi previsti attivando procedure di tipo *ermeneutico-conversazionale*: ossia tenendo conto dei *dati* a disposizione, esercitando su di essi un'attività di tipo *interpretativo*
- egli avrà cura anche di individuare il prodursi eventuale di *effetti imprevisti* e di valutare se si tratti di effetti "fecondi" o "perversi" rispetto alla finalità generale del progetto
- sulla base di queste considerazioni egli metterà in luce, infine, criticamente e motivatamente, gli aspetti *positivi* e quelli *negativi* dell'esperienza svolta, anche in vista di una sua eventuale prosecuzione, riarticolazione, espansione nei prossimi a.s.

Strumenti:

- registro presenze
- quaderno di lavoro
- relazione finale dell'esperto

Momenti e fasi di valutazione:

- al termine di ciascun colloquio si richiederà a ciascun allievo una breve valutazione dell'esperienza
- al termine del progetto il consulente filosofico redigerà una breve relazione sull'esperienza complessiva, allegando gli altri strumenti previsti e quant'altro reputi necessario per suffragare il proprio punto di vista

DURATA E ORE EFFETTUATE E PREVISTE

il progetto dura per l'intero anno scolastico, da ottobre a maggio, in orario sia curricolare che extracurricolare ed è così articolato:

- 30 ore (1 per settimana) in orario curricolare e spazio definito
- altre ore facoltative, fino a un massimo di 30, in orario extracurricolare, per proseguire colloqui individuali particolarmente impegnativi con allievi che lo richiedano, in giorni, orari e spazi da stabilirsi in accordo con i tempi di apertura della scuola e le esigenze sia del consulente che degli allievi richiedenti

Ai fini della contabilizzazione per anno solare si potrà quindi

per l'**a.solare 2005**

considerare un impegno pari a 20 ore ca. di cui

- 10 in orario curricolare (mesi di ottobre, novembre, dicembre)
- 10 in orario extracurricolare

per l'**a.solare 2006**

considerare un impegno pari a 40 ore ca. di cui

- 20 in orario curricolare (mesi di gennaio, febbraio, marzo, aprile, maggio)
- 20 in orario extracurricolare

In queste ultime ore sono comprese anche quelle dedicate ai compiti di autovalutazione affidati al consulente, che potrà svolgerli nei momenti in cui non si presentano studenti allo sportello; ovvero, in caso di "affollamento" dello sportello in orario curricolare, in orario extracurricolare riducendo corrispondentemente le ore messe a disposizione per il proseguimento facoltativo dei colloqui individuali

RISORSE UMANE

1 consulente filosofico individuato tra i docenti di filosofia dell'istituto

BENI E SERVIZI

50 fotocopie

RESPONSABILE

Prof.

Data

ISTITUTO ...

SCHEDA FINANZIARIA
SINTESI PROGETTO/ATTIVITA'

Sezione 1 - Descrittiva

1.1 Denominazione progetto

SPORTELLLO DI CONSULENZA FILOSOFICA PER L'ORIENTAMENTO

1.2 Responsabile progetto

.....

1.2 Obiettivi

Generali: integrare il ventaglio dell'offerta di orientamento dell'istituto con una specifica forma di orientamento educativo

Particolari: realizzare una riflessione filosofica mirata sul problema della scelta

Destinatari: tutti gli studenti dell'istituto, con particolare riguardo a quelle delle classi terminali

Metodologia: dialogo filosofico

In collaborazione con: Associazione Italiana per la Consulenza Filosofica "Phronesis"

1.4 Durata

Ai fini della contabilizzazione per anno solare si potrà quindi

per l'a.solare 2005

considerare un impegno pari a 20 ore ca. di cui

- 10 in orario curricolare (mesi di ottobre, novembre, dicembre)

- 10 in orario extracurricolare

per l'a.solare 2006

considerare un impegno pari a 40 ore ca. di cui

- 20 in orario curricolare (mesi di gennaio, febbraio, marzo, aprile, maggio)

- 20 in orario extracurricolare

1.5 - Risorse umane

1 consulente filosofico individuato tra i docenti di filosofia dell'istituto

1.6 - Beni e servizi

50 fotocopie

Data __/__/__

IL RESPONSABILE
DEL PROGETTO

Sportello di Consulenza Filosofica per l'Orientamento

REGISTRO PRESENZE

[illegible]

Sportello di Consulenza Filosofica per l'Orientamento

QUADERNO DI LAVORO

DATA	allievo	classe	n. colloquio ⁵⁵

NATURA DEL PROBLEMA

SVILUPPO DEL DIALOGO

EFFETTI IMPREVISTI

EVENTUALE SOLUZIONE EMERSA

OPINIONE DELL'ALLIEVO SULL'EFFICACIA DEL COLLOQUIO

INDICAZIONI PER L'EVENTUALE PROSECUZIONE DEL COLLOQUIO

⁵⁵ Indicare se si tratta del primo colloquio in orario curricolare o di iterazione

Sportello di Consulenza Filosofica per l'Orientamento

RELAZIONE FINALE

Sono stati raggiunti i seguenti obiettivi? Come?

OBIETTIVI MINIMI

- 1.a. garantire la presenza dell'esperto almeno una volta alla settimana in orario curricolare
.....
- 1.b. garantire la presenza dell'esperto in orario extracurricolare, in caso di bisogno, per un numero congruo di incontri, su richiesta degli allievi interessati
.....

OBIETTIVI SPECIFICI

- 2.a. realizzare un numero di colloqui proporzionale ai bisogni stimati di orientamento educativo, pari a non meno di un ventesimo del numero complessivo degli allievi che frequentano le classi terminali
.....
- 2.b. informare correttamente le persone interessate della natura dell'orientamento filosofico
.....
.....
- 2.c. concentrare il colloquio sul tema della scelta in senso esistenziale
.....
.....
.....
- 2.d. avviare gli allievi che attingono allo sportello ai servizi presenti nella scuola e sul territorio che si ritengono funzionali al tipo di richiesta quando la sola consulenza filosofica appaia non adeguata
.....
.....
.....

OBIETTIVI GENERALI

- 3.a. provocare una riflessione dell'allievo sul problema della scelta
.....
.....
.....
.....
.....

- 3.b. esplicitare le diverse “visioni del mondo” (utilitaristica, eroica, etica ecc.) implicite nelle opzioni emergenti

.....

.....

.....

.....

.....

- 3.c. riconoscere le aporie e l’implicito del discorso di ciascuno

.....

.....

.....

.....

.....

- 3.d. migliorare la capacità individuale di esprimere la propria “filosofia di vita”, con riguardo alle finalità delle proprie scelte

.....

.....

.....

.....

.....

- 3.e. promuovere l’analisi filosofica dei problemi esistenziali

.....

.....

.....

.....

.....

- 3.f. suscitare interesse per l’approccio filosofico ai problemi

.....

.....

.....

.....

.....

Effetti imprevisti

Aspetti positivi complessivi

Aspetti negativi emersi

Proposte per il miglioramento del servizio

Altro

ALLEGATI:

- il registro delle presenze
- il quaderno di lavoro
- altro (specificare).....