



Introduzione

L'Orientamento nell'orizzonte scolastico o in quello lavorativo-professionale è un tema ampiamente dibattuto. La dimensione educativa di questa tematica ha coinvolto numerosi domini disciplinari ed è stata sostenuta e sviluppata in una ricca letteratura scientifica nazionale ed internazionale (Berzonsky & Ferrari, 1996; Blanchard, 1996; Domenici, 2009; Fraunfelder, 1999; Fraunfelder & Sarracino, 2002; Santoianni 1998; Striano, 1999; Vertecchi, 1993; Wattset al., 1994; Zanniello, 1997). In quasi trent'anni di discussioni e ricerche è emersa l'importanza di una azione orientativa sempre più diretta verso lo sviluppo di processi di *empowerment*. L'orientamento è inteso come una modalità formativo-educativa che, tenendo conto dei mutamenti *in fieri*, ha l'obiettivo di facilitare i meccanismi decisionali, di consentire l'adattamento all'ambiente, di anticipare ed affrontare positivamente la transizione ed il cambiamento, di decifrare e di fronteggiare la complessità delle dinamiche sociali e culturali (Sibilio, 2015). L'obiettivo formativo dell'azione orientativa è, dunque, la capacità di esprimere modalità intenzionali e di utilizzare strategie di facilitazione della conoscenza di sé e del contesto, in grado di sviluppare una continua e attiva attenzione nella costruzione del proprio progetto di vita per il raggiungimento dell'autonomia personale e decisionale.

Esistono molti approcci diversi per comprendere la scelta e l'interesse personale e per giudicare se gli studenti stiano bene o meno nei loro contesti di vita: la misura in cui sono felici a scuola e l'apprezzamento della loro istruzione; la misura in cui la società è ben servita da ciò che le scuole stanno facendo; la misura in cui esiste una scelta sufficientemente ampia nel sistema; la misura in cui il mercato può ottenere ciò che vuole e dove lo vuole; e così via.

Ciò che è cruciale per sviluppare “misure significative” di benessere è “aiutare il processo decisionale” (Sen 1985a, 6) e in generale misurare il rendimento di una società alla luce degli interessi egoistici dei suoi membri disparati. Amartya Sen suggerisce che sono caratteristiche ormai insite nelle odierne democrazie la libertà di informazione e le critiche pubbliche nei confronti del governo. Sviluppare la partecipazione attiva a questi processi significa partecipare alla governance e alla costruzione del benessere sociale e comunitario. In questo senso la teoria della scelta sociale costituisce il collegamento tra le scelte individuali e sociali in modo tale che i risultati desiderabili collettivi possano essere derivati dai risultati desiderabili degli individui. Per Sen, la libertà consiste nel permettere alle persone di scegliere ciò che apprezzano:

[Lo sviluppo] richiede la rimozione delle principali fonti di non libertà: la povertà e la tirannia, le scarse opportunità economiche, nonché la deprivazione sociale sistematica, l'abbandono delle strutture pubbliche, l'intolleranza o l'iperattività degli stati repressivi. (Sen, 1999: 3)

Gli individui nella società si trovano sempre di fronte alla scelta di fare ciò che è meglio per sé stessi o fare ciò che è meglio per il collettivo. Sebbene l'interesse personale possa portare a risultati positivi sul mercato, può anche produrre patologie nelle decisioni politiche. Il "benessere" è un modo di vedere l'interesse personale degli studenti; il "vantaggio" è un modo di vedere il raggiungimento di tali interessi personali. Il primo riguarda i risultati, il secondo esprime le libertà e le opportunità che uno studente ha nei contesti. Le opportunità non sono giudicate solo dai risultati. È possibile per uno studente avere vantaggi reali e non farne buon uso in senso egoistico; per esempio, sacrificare deliberatamente il proprio benessere per ragioni altruistiche o per simpatia (Sen, 1977) e non sfruttare appieno la propria libertà per raggiungere il più alto livello possibile di benessere (Sen, 1985a: 5). È possibile avere molte opportunità, ma non riconoscerle o in generale non raggiungerle. La nozione di opportunità per gli studenti è intrinsecamente legata alla scelta, ma i due non sono sinonimi. Misurare l'interesse personale è fondamentale per misurare le opportunità educative, analizzare lo svantaggio sociale e istituire politiche pubbliche per contrastare i pregiudizi. Sen suggerisce che in economia è improbabile che esista una sola misura di interesse personale superiore a tutte le altre e applicabile in tutti i contesti. Questo è probabilmente vero anche per l'educazione e per il benessere degli studenti nelle scuole. Tuttavia, lo scopo non è quello di trovare una tale metrica, è piuttosto quello di

chiarire i limiti di ... diversi concetti di interesse personale e colmare quelle che potrebbero essere importanti lacune nell'apparato concettuale di valutazione dell'interesse personale e il giudizio di vantaggio e benessere. (Sen, 1985a: 7)

Le merci si vedono meglio in termini di proprietà desiderabili e la garanzia di una quantità di una merce dà al consumatore la disposizione sulle sue proprietà o caratteristiche desiderabili (Sen, 1985a). La scuola dà agli studenti l'accesso alla merce che i sostenitori della scelta suggeriscono sia l'educazione. Questa può essere usata per soddisfare la curiosità intellettuale, fornire progresso sociale e opportunità di amicizia e aprire le porte alla prosperità economica. Tuttavia, la semplice acquisizione di una tale merce (o una certa quantità di essa) non garantisce l'acquisizione dei benefici desiderabili ad essa associati, né il possesso della merce rivela ciò che l'acquirente può e non può farci (Yaari & Bar-Hillel, 1984).

Nel giudicare il benessere o il “raggiungimento dell'interesse personale” degli studenti, devono essere considerati i loro “funzionamenti” e non solo le proprietà o le caratteristiche desiderabili dell'educazione. Il funzionamento di uno studente è ciò che lo studente riesce effettivamente a fare con la sua scuola. Certo, la proprietà e la accessibilità di un prodotto come l'istruzione è personale – anche se a volte è posseduto congiuntamente dalla famiglia – quindi la dimensione e l'estensione delle proprietà desiderabili ad esso associate non variano da studente a studente, non importa quanto o come poco ne traggono beneficio; in altre parole, le proprietà innate desiderabili della scuola e dell'educazione non sono influenzate dal fatto che particolari studenti ne traggono o meno benefici uguali. Tuttavia, nel valutare il benessere di uno studente, devono ancora essere presi in considerazione i funzionamenti e il numero e l'estensione delle caratteristiche che ha a disposizione: a parità di condizioni uno studente con un disturbo dell'apprendimento potrebbe non essere in grado di fare cose che altri studenti possono fare.

Un funzionamento è un risultato personale (Sen, 1985a: 10): ciò che uno studente fa con le proprietà o le caratteristiche desiderabili della merce a cui può accedere; ciò che lo studente riesce a fare o essere. Un funzionamento deriva da una proprietà desiderabile di una merce, ma il funzionamento e la caratteristica non sono la stessa cosa. Un funzionamento si distingue dal benessere che genera. L'apprendimento non è lo stesso che avere una scuola da frequentare, e l'atto fisico di andare a scuola la mattina, non è lo stesso che trarre beneficio dalla curiosità intellettuale soddisfatta dall'essere lì.

Un funzionamento è ... diverso sia dall'avere una merce e dalle sue corrispondenti caratteristiche (a cui è posteriore), sia dall'avere in forma di felicità derivante da quella funzione (a cui è precedente). (Ibid. : 11)

I funzionamenti raggiunti da uno studente dipendono dalle sue “funzioni di utilizzo”, che riflettono particolari scelte di istruzione che lo studente ha la libertà di compiere. La felicità che lo studente allora gode è una funzione dell'insieme dei funzionamenti raggiunti; in altre parole, se lo studente è ben istruito, socialmente qualificato, occupabile e così via. Il “benessere” è la *valutazione* di questo insieme di funzionamenti raggiunti e indica il tipo di essere o esistenza che lo studente sta raggiungendo. L'esercizio di valutazione è semplicemente una classifica; in altre parole, attribuire un valore scalare a ciascun funzionamento raggiunto per rappresentare quanto è relativamente buono. La funzione felicità può essere valutata allo stesso modo collegando uno scalare. Rappresenta quanto uno studente sia felice con il suo insieme di funzioni, sebbene non sveli quanto sia buono quel modo di vivere o persino quanto uno studente lo pensi tale.

L'insieme di funzionamenti possibili di uno studente è la sua “capacità”, che rappresentano sia la disposizione dello studente nella scuola, sia la merce dell'educazione; in altre parole, rappresenta la libertà dello studente e le varie combinazioni di funzioni che può raggiungere, e in definitiva la sua libertà di decidere quale tipo di vita condurre (Dreze & Sen, 1995). Mentre è possibile caratterizzare i valori di benessere che possono essere raggiunti, gli studenti non sceglieranno necessariamente il valore più alto. Ci sono altre tensioni sociali e altruismi che giocano un ruolo nella scelta:

[II] valore più alto [del benessere] non sarà necessariamente scelto, quando esiste un tale massimo, poiché massimizzare il proprio benessere potrebbe non essere l'unico motivo di scelta. Dati altri possibili obiettivi e possibili requisiti “deontologici” (relativi, diciamo, ai propri obblighi verso gli altri), è del tutto possibile che si possa effettivamente scegliere un non-massimo [che] introdurrà un ulteriore problema nella valutazione di una persona funzionalità. (Sen, 1985a: 14)

Nella misurazione della capacità, che è un tipo di libertà, è difficile equiparare il valore di un'intera capacità impostandola sul valore del suo elemento più grande, anche quando quell'elemento può essere scelto. Consideriamo i seguenti due scenari. Nel primo, uno studente ha un insieme di capacità all'interno del quale l'elemento più grande (che rappresenta la migliore scuola disponibile, ad esempio) può essere scelto al fine di produrre un certo benessere, ma un elemento più piccolo viene scelto per un altro motivo (sociale, familiare o altruistico). Nel secondo, lo studente sceglie l'elemento più grande, ma da una serie ridotta di possibilità; in altre parole, lo studente ha meno scelte disponibili rispetto al primo scenario, ma può e sceglie il più grande. In entrambi i casi – non scegliendo l'elemento più grande o scegliendolo da una serie ridotta di funzionamenti fattibili – è difficile sostenere che la “libertà” dello studente è stata ridotta nel senso che sta peggio. Certamente, in quest'ultimo caso ci sono meno gradi di libertà, ma questo non è di grande importanza se si vuole comunque scegliere l'elemento più grande. Per analogia, in relazione alla scelta della scuola, avere una scuola molto buona a disposizione degli studenti che non hanno il capitale sociale o il know-how di cui avvalersi non aumenta le loro capacità. A che serve la libertà di frequentare una buona scuola al di fuori del bacino di utenza per coloro che non dispongono dei mezzi per organizzare la vita familiare per raggiungere tale scopo? E allo stesso modo, è di scarso vantaggio aumentare il numero di scuole disponibili per gli studenti dando ai genitori la “libertà” di aggiungere scuole di livello inferiore al loro insieme di scelte.

Nel prepararsi ad effettuare una selezione in base alle proprie capacità, gli studenti (o i genitori per loro conto) devono valutare il valore relativo degli elementi ivi contenuti. Sen (1985a: 16) osserva che è possibile classificare un

funzionamento su un altro senza poter classificare *tutti* i funzionamenti disponibili, anche in coppia, ma una tale insistenza sulla completezza non è comunque necessaria. Ha più senso accettare gli ordinamenti parziali meno ambiziosi che insistere sulla completezza arbitraria, e sia il benessere che il vantaggio si adattano al formato di ordinamento parziale più naturalmente di quanto non facciano i requisiti più esigenti di un ordinamento completo. Nel mondo reale, i genitori e gli alunni possono di solito ordinare parzialmente le scuole offerte senza poter classificare tutte le scuole in modo assoluto. In questo senso, la critica che la scelta della scuola non funziona correttamente quando i genitori non hanno informazioni complete su tutte le possibili alternative è tanto sciocca quanto suggerire che l'aggiunta di una cattiva scuola al vicinato di una buona scuola aumenta la scelta.

Nelle pagine che seguono si è compiuta una traduzione in chiave operativa della vision presentata sopra. Il progetto di orientamento “Orientarsi al Futuro” vuole proprio affrontare il tema complesso attraverso un approccio multiverso. Si è inteso analizzare e attivare tanto la scuola quanto il territorio sviluppando percorsi “semplessi” (Sibilio, 2013). Per queste ragioni il presente volume si divide in due parti. La prima di natura più riflessiva e teorica contiene saggi che affrontano i temi cruciali e i problemi emergenti dell’orientamento scolastico a partire dal contributo di Maragliano che ne esamina le questioni di politica scolastica e di vision. A seguire Colazzo affronta la questione dell’orientamento come complesso intreccio tra didattica e tecnologie. La questione della scelta diventa obiettivo del primo contributo di Ria che analizza alcuni rapporti tra scuola, famiglia e territorio. A seguire Manfreda intreccia la questione dell’orientamento con l’analisi dei bisogni. Successivamente si trova il secondo contributo di Ria sulle specificità del Tutor dell’orientamento e chiude questa parte una proposta di ricerca sul rapporto tra orientamento e storytelling. La seconda parte raccoglie una selezione di materiali del progetto a partire da due riflessioni sull’esperienza di Barone e Gravili e a seguire si trovano il progetto vero e proprio curato da Preite e Nocco, la selezione dei dati significativi raccolti e la descrizione di tutte le fasi operative.

Capodanno 2020

DR

Bibliografia

- Berzonsky M.D. & Ferrari J.R. (1996). Identity orientation and decisional strategies. In *Personality and Individual Differences*, 29 (5), pp. 597-606.
- Blanchard, S. (1996). Decision d'orientation. Modeles et applications. In *L'Orientationscolaire et professionnelle*, 25 (1), pp. 5-30.
- Domenici, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Editori Laterza.
- Dreze, J., & Sen, A. (1995). *India: Economic development and social opportunity*. Oxford,UK: Oxford University Press.

- Frauenfelder, E. (1999). L'orientamento come percorso formativo, Atti del Convegno SIPED "Le scienze pedagogiche nell'Università: autonomia, orientamento, innovazione", 29-30 ottobre 1999.
- Fraunfelder, E. & Sarracino, V. (a cura di) (2002). L'orientamento. Questioni pedagogiche. Napoli: Liguori Editore.
- Santoianni, F. (1998). Sistemi biodinamici e scelte formative. Napoli: Liguori Editore.
- Striano, M. (1999). Educare al pensare. Percorsi e prospettive. Lecce: Pensa Editore.
- Sen, A.K. (1977/1982) Rational fools: A critique of the behavioural foundations of Economic theory. *Philosophy and Public Affairs*, 6. [Reprinted in *Choice, Welfare and Measurement*. Oxford, UK: Blackwell].
- Sen, A.K. (1985a). *Commodities and capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- Sen, A.K. (1999). *Development as freedom*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Sibilio, M. (2013). La didattica semplessa. Napoli: Liguori Editore.
- Sibilio, M. (2015). La funzione orientativa della didattica semplessa. *Pedagogia Oggi*, 1, 327-334.
- Vertecchi, B. (1993). *Decisione didattica e valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Watts, A.G., Guichard, J., Plant, P. & Rodriguez, M.L. (1994). L'orientamento scolastico e professionale nella comunità europea. Lussemburgo: Commissione Europea
- Yaari, M. E., & Bar-Hillel, M. (1984). On dividing justly. *Social choice and welfare*, 1(1), 1-24.
- Zanniello, G. (1997). *Educazione ed orientamento professionale*. Roma: Armando Editore.