

## L'orientamento tra pratiche di adattamento e percezione dei processi di esclusione sociale

Sergio Tramma

**Abstract** – *Guidance practices – particularly those dedicated to formal learning and training – often take place at times in the lives of individuals when many of their potentials do not have the opportunity to be expressed, due to the social constraints that have influenced their individual and family histories. Guidance policies have the responsibility to face this critical aspect, avoiding imaginative declarations of principle, preventing the production of adaptive practices that convince people to conform to the limits imposed on them by economic and social contingencies. Inspired by the reflections of Didier Eribon and the Barbiana School, it becomes evident that any intention of guidance, which stems from democratic and progressive cultures, aiming to provide individuals with tools to 'know and choose,' cannot help but confront economic and social belonging and work so that the individuals acquire awareness and think differently about themselves and their history.*

**Riassunto** – *Le pratiche di orientamento, in particolare quelle dedicate alla formazione formale, si collocano in momenti della vita dei soggetti in cui molte delle loro potenzialità non hanno opportunità di esprimersi a causa dei condizionamenti sociali che hanno influenzato le loro storie individuali e familiari. Di tale criticità devono farsi carico quelle politiche di orientamento che, rifuggendo le immaginifiche dichiarazioni di principio, vogliono evitare di produrre prassi adattive e di adeguamento convinto delle persone ai limiti posti loro dalle contingenze economiche e sociali. Ispirandosi alle riflessioni di Didier Eribon e alla Scuola di Barbiana, emerge la necessità che qualsiasi intenzione d'orientamento, che muova da culture democratiche e progressiste con lo scopo di fornire ai soggetti strumenti per “conoscere e scegliere”, non possa fare a meno di confrontarsi con l'appartenenza economica e sociale e operare affinché il soggetto acquisisca consapevolezza e pensi diversamente sé stesso e la propria storia.*

**Keywords** – individual and collective stories, social conditioning, class membership, critical consciousness, meritocracy

**Parole chiave** – storie individuali e collettive, condizionamenti sociali, appartenenze di classe, coscienza critica, meritocrazia

**Sergio Tramma** è stato Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Tra i suoi interessi di ricerca il rapporto tra educazione contemporaneità e la formazione degli operatori sociali ed educativi. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Il lavoro educativo. Prassi, prospettive e criticità*, (Roma, Carocci, 2024); la curatela dell'antologia A. Gramsci, *Educare in un mondo grande e terribile* (Milano, PGRECO, 2022); *Sulla maleducazione* (Milano, Raffaello Cortina, 2019).

L'insieme di quello che comunemente è definito orientamento può essere osservato da due distinti vertici. Dal primo, lo sguardo è rivolto al quadro delineato da una serie di assiomi, di asserzioni supposte autoevidenti che paiono costituire la trama di qualsivoglia discorso su di

esso: ne esiste un diffuso e pressante bisogno, a tale bisogno è opportuno rispondere con adeguate strategie e politiche e, di conseguenza, si rende necessario individuare le prassi, le didattiche, e il luogo privilegiato per ospitarle, cioè la scuola. In altri termini, l'orientamento è cosa buona e giusta, si tratta solo di capire come praticarlo. Diversamente, dal secondo vertice lo sguardo si rivolge all'esterno di tale quadro, pur non respingendolo del tutto, sottoponendo a disamina alcuni fondamentali per cogliere gli elementi di criticità che caratterizzano i discorsi sull'orientamento nella contemporaneità. In questo contributo, l'osservazione è del secondo tipo.

Innanzitutto, quando si discute di orientamento, a quale oggetto si fa riferimento, quale un significato sufficientemente condiviso? La domanda è più che legittima poiché, come ha recentemente sottolineato Antonia Cunti, il termine orientamento è “un costruito complesso, risultante di componenti diverse che rappresentano altrettante possibilità di declinarne il significato”<sup>1</sup>. Quello di Cunti può essere inteso come invito a cogliere la complessità del costruito di orientamento e, nello stesso tempo, a esercitare una prudenza riflessiva attorno alla possibilità di individuarne un significato unico e condiviso. In ogni caso, nelle attuali intemperie sociali l'orientamento si colloca e acquisisce senso, trovando quindi anche le condizioni per essere definito, se associato alle trasformazioni che hanno interessato e interessano le società sviluppate. Trasformazioni che generano criticità che “mettono a rischio la possibilità che adolescenti, giovani e adulti possano compiere e costruire i percorsi di vita che sentono più congeniali a loro stessi”<sup>2</sup>.

È la “società dell'incertezza”, del rischio, la cosiddetta “società liquida” da tempo descritta<sup>3</sup>, strutturatasi nel passaggio da una “ordinata” (per quanto effettivamente lo fosse) società fordista a una “disordinata” (per quanto effettivamente lo sia) società postfordista, cioè nel passaggio da una società con ancora forti venature premoderne nella quale vi era ben poca necessità di orientamento poiché i corsi di vita erano in larga misura predefiniti e i margini di azione del soggetto erano limitati, a una società nella quale i soggetti aumenterebbero la loro capacità di determinare tali corsi e necessiterebbero quindi di consulenze in grado di fornire loro strumenti per esercitare scelte funzionali al loro benessere.

In questo aumento dell'incertezza<sup>4</sup>, appare riformulato quello che è stato il freudiano nesso conflittuale tra sicurezza e libertà, cioè a quanta e quale libertà gli individui hanno dovuto rinunciare, delegandola a istituzioni che formalmente li rappresentassero tutti, per ricever in cambio una quota, seppur minima, e formalmente paritaria, di sicurezza. Un tale nesso si ripropone anche nelle società postfordiste pur se ribaltato: all'aumento delle libertà, dovuto al venir meno

<sup>1</sup> A. Cunti, voce “Orientamento”, in D. Simeone (a cura di), *Dizionario di pedagogia generale e sociale*, Milano, Scholè, 2024, p. 256.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

<sup>3</sup> Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, Bologna, il Mulino, 1999; Id., *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2002; U. Beck, *La società del rischio*, Roma, Carocci, 2000; D. Harvey, *La crisi della modernità*, Milano, Il Saggiatore, 2015.

<sup>4</sup> Non dimenticando che il nesso tra incertezza e corsi di vita è costante e assume forme diverse in qualsiasi assetto sociale, basti pensare a quella delle società tradizionali dovuta alla ridotta capacità di affrontare gli eventi non prevedibili, o a quelle della modernità, come scrivevano Marx ed Engels nel manifesto del Partito Comunista del 1948, il movimento perenne come loro cifra costitutiva.

di alcune rigidità professionali, formative, familiari, corrisponde un aumento di insicurezza dovute all'apparente incremento delle possibilità di scelta: è un invito a un immaginifico e continuativo "fai da te"<sup>5</sup>. Al disagio generato da tale aumento di insicurezza dovrebbe corrispondere un compensativo "maternage" sociale istituzionalizzato che tuteli il soggetto nei momenti delle scelte, in particolare in adolescenza: è ciò che possiamo intendere come orientamento.

Per tentare di capire meglio quale sia il senso e lo scopo attribuito oggi al costrutto di orientamento, è opportuno fare riferimento, per così dire, alla lettera e allo spirito delle normative che lo ispirano e alle parole che vengono utilizzate per definirlo. Allontanandosi pure dal titolo di un lavoro di Carlo Levi, le parole possono pure non essere pietre, ma non hanno neppure il peso di quel venticello del quale canta Basilio nel *Barbiere di Siviglia*; semplicemente, sono, come afferma Nanni Moretti, importanti. Quindi vale analizzare uno dei fondamentali discorsi "ufficiali" sull'orientamento non solo per capire quello che afferma, ma anche per tentare di intravedere quali interessi e quali cultura lo hanno, in ultima istanza, prodotto. In questo senso è funzionale rivolgersi a una fonte di ispirazione delle politiche di orientamento e riferirsi direttamente al materiale del Ministero. Una chiarificatrice definizione di orientamento è quella condivisa fra Governo, Regioni ed Enti Locali nel 2012:

l'orientamento è un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative<sup>6</sup>.

Una tale affermazione potrebbe essere sbrigativamente ritenuta una doverosa e rituale dichiarazione di principio da non considerarsi più di tanto, da obbligatoriamente inserire e altrettanto obbligatoriamente leggere prima di passare alla sostanza, cioè alla disponibilità e alla ripartizione delle risorse, piuttosto che alle modifiche degli assetti organizzativi e delle carriere professionali. Invece, una tale dichiarazione è importante, costituisce il cuore delle prospettive di orientamento poiché sintetizza il quadro culturale da cui originano e si collocano. L'orientamento è un processo conoscitivo (*volto a facilitare la conoscenza*) 1) di sé; 2) del contesto a) formativo, b) occupazionale, c) sociale, culturale ed economico (fermo restando che il punto 2c potrebbe essere ulteriormente disaggregato), d) delle strategie messe in atto per relazionarsi e interagire con tali realtà.

È una prospettiva sicuramente interessante che deve essere però investita da una serie di domande: 1. Conoscenza di sé: cosa vuol dire e come si realizza? È un vago sentore del proprio stato d'animo e delle mutevoli voglie e aspirazioni, oppure è una disamina, che potrebbe anche durare anni, delle proprie dinamiche psichiche? E come potrebbe essere realizzata una qualsivoglia conoscenza di sé? Nelle varie e possibili declinazioni di attività con taglio animativo-

---

<sup>5</sup> Si vedano le considerazioni di Bauman riconducibili al testo *Disagio e civiltà* di S. Freud. (Z. Bauman, *Il disagio della postmodernità*, Milano, Bruno Mondadori, 2002).

<sup>6</sup> Ministero dell'Istruzione e del Merito, Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022, *Linee guida sull'orientamento*, pp. 1-2; <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>.

laboratoriale-espressivo-partecipativo? E quando, e dove, tali attività tese a favorire la conoscenza di sé dovrebbero essere posizionate, considerato che la costruzione del sé, avviene per salti e discontinuità, soprattutto in una fase storica in cui è difficile rapportare il proprio percorso di crescita e le tappe di tale crescita a dei modelli di riferimento sufficientemente solidi e condivisi? 2. Conoscenza delle varie sfaccettature e articolazioni del contesto di riferimento. Sì, ma qual è la dimensione di tale contesto? Quella micro-territoriale, magari intendendo con ciò la cosiddetta comunità educante, quella delle possibilità di spostamento per raggiungere le varie scuole? Oppure il territorio trasformato dalle varie fasi della globalizzazione? La questione non è di poco conto poiché riguarda il piano sul quale collocare le scelte e, soprattutto, come successivamente affrontato, l'orizzonte esistenziale e sociale nel quale il soggetto è/si sente legittimato ad agire le scelte. In altri termini, chi decide e delimita il contesto di riferimento entro il quale il soggetto può prospetticamente pensarsi? E, in aggiunta, la conoscenza del contesto è meramente descrittiva, fermo restando che possa esservi solo una tale dimensione, oppure è una conoscenza critica attenta, per esempio ai meccanismi di costruzione della marginalizzazione e della diseguaglianza? Inoltre, è ipotizzabile la promozione di conoscenza da parte di soggetti collettivi che producano anche tensioni trasformative di tali contesti?

La conoscenza auspicata dall'accordo, poi, non riguarda solo sé stessi e il contesto di riferimento, concerne anche altro, cioè le *strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà*. E di una tale relazione difficilmente si può ignorare l'asimmetria: il soggetto e il contesto entrano in relazione con un peso e delle possibilità diseguali di influire sulle reciproche dimensioni. Questo soggetto che deve acquisire competenze per scegliere e interagire è circondato da una serie di saperi organizzati (associazioni, istituzioni, imprese ecc.) che forniscono i contenuti e i metodi per (apparentemente) progettare la propria vita. Ma il sapere contenutistico e metodologico che deve essere trasmesso non è neutro, è socialmente, culturalmente, pedagogicamente schierato.

Tutto ciò, ovviamente, non per amore della conoscenza, ma, riprendendo alla lettera l'accordo:

al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative.

Anche in questo caso vale procedere con una disamina accurata poiché frasi come queste esprimono alcuni dei contenuti culturali della attuale riflessione sull'orientamento. La conoscenza di sé e l'interazione non rispondono, in questo caso, a una logica di arte per l'arte, ma sono finalizzate ad acquisire competenze, quelle necessarie a definire o ridefinire gli obiettivi personali<sup>7</sup>, all'interno di un processo di elaborazione-rielaborazione del progetto di vita.

<sup>7</sup> Sull'ambiguità del termine e del concetto di competenza, si veda M. Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, Roma-Bari, Laterza, 2019.

Sicuramente le parole devono essere relativizzate poiché si tratta di dichiarazioni di principio, nello stesso tempo, appunto perché di questo trattasi, devono essere considerate come esplicitazione di assunzione di responsabilità e di orientamenti culturali.

Quello prospettato è il superamento di interventi episodici e la costruzione di un sistema strutturato e coordinato che parta dal riconoscimento dei talenti, delle attitudini, delle inclinazioni, del merito<sup>8</sup>, parole che ascoltate o lette una di seguito all'altra fanno più rumore e danno di un AK-47. Quello indicato è, in ultima analisi, un insieme di attività che accompagni i soggetti a elaborare in modo critico e proattivo il loro progetto di vita, anche professionale.

Ed ecco, infine, rivelarsi la vera questione e le vere intenzioni di un ministero che ha aggiunto la parola merito a istruzione, dopo che era stato a suo tempo eliminato l'aggettivo pubblica (coerentemente con il ridimensionamento anche simbolico del pubblico e non solo in ambito formativo-educativo). Sarebbe stato sufficiente affermare che il sistema di orientamento è volto a inserire il soggetto nel mercato del lavoro in modo funzionale alle imprese, possibilmente convinto della scelta che si appresta a fare in tempi brevi, medi o lunghi. Sarebbe stato intellettualmente onesto dichiarare tutto ciò, piuttosto che circondare una tale collocazione all'interno della sempiterna ricerca di un qualche frammento di paideia con funzioni di foglia di fico a legittimazione e garanzia del proprio operato.

Nella fattispecie, un conto è la scelta tra il liceo classico e quello scientifico (o tra diversi licei della stessa categoria sulla base del loro "prestigio") o tra l'iscrizione al corso di laurea in matematica o filosofia, un altro la scelta obbligata tra un professionale e un altro professionale, non considerando neppure l'ipotesi di un seguito all'università<sup>9</sup>. Fermo restando che si può parlare di reale scelta e quindi di reale orientamento soltanto se una persona è inserita in una storia familiare e sociale che gli consenta di scegliere, a parità di costi, di riporre investimenti e prospettive nel liceo classico o, per seguire aspirazioni gourmet, nell'alberghiero.

Al cospetto di una tale situazione, sorge spontanea una domanda: il soggetto della società che per un breve periodo è stata definita postmoderna può effettivamente esercitare la libera scelta tra più opzioni dagli uguali costi? Cioè, dispone di sufficienti capitali economici, sociali e culturali individuali e familiari da consentirgli di scegliere *liberamente* ed *effettivamente* un percorso formativo piuttosto che un altro?<sup>10</sup> Poiché è questa l'essenza della libertà di scelta, la quale non può essere ritenuta uno "stato d'animo", una competenza astrattamente intesa, e soprattutto non può essere venduto come tale l'adattamento (più o meno orientato) rassegnato, compiaciuto o resiliente, imposto da fattori esterni non modificabili individualmente dai soggetti.

Il minimo-massimo sindacale di una educazione non adattiva dovrebbe essere fornire o stimolare l'acquisizione di strumenti per collocarsi nella propria storia individuale-collettiva al fine

---

<sup>8</sup> Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Op. cit.*, p. 2. Per una attenta critica al concetto di merito si veda: M. Sandel, *La tirannia del merito*, Milano, Feltrinelli, 2021.

<sup>9</sup> A proposito di ciò, in questa sede è solo possibile accennare al sublime gioco masochistico della concorrenza tra gli istituti scolastici e tra le università, e adesso anche tra le università e gli istituti (*Maturità svuotata, se l'esame di Stato non segna più l'inizio dell'età adulta*, in [https://www.repubblica.it/scuola/2024/06/15/news/maturita\\_rito\\_d\\_i\\_passaggio-423236810](https://www.repubblica.it/scuola/2024/06/15/news/maturita_rito_d_i_passaggio-423236810)).

<sup>10</sup> P. Bourdieu, *Forme di capitale*, a cura di M. Santoro, Roma, Armando, 2015.

di comprenderla e, nei limiti del possibile, modificarla quando ritenuto necessario. Una tale convinzione può essere mossa da due motivazioni diverse: fornire strumenti per acquisire le competenze in grado di adattarsi al contesto e alla propria storia, oppure fornire strumenti critici per capire come il soggetto sia diventato quel che è diventato, anche a causa dei condizionamenti sociali, modificabili e imm modificabili. E il tentativo di fornire strumenti critici appartiene a una parte della pedagogia “novecentesca”, soprattutto quando si è schierata, vuoi perché direttamente investita dal compito, vuoi per avere utilizzato profittevolmente gli spazi di autonomia presenti, dalla parte di coloro a rischio, o in condizione, di multiforme marginalizzazione e penalizzazione.

E riguardo al tema del peso che hanno i condizionamenti sociali nel determinare i corsi di vita, è esemplare la trattazione di Didier Eribon, capace di cogliere l'essenza delle dinamiche generali dei processi di espulsione sociale e di adattamento a essi attraverso una ricostruzione autobiografica attenta ai nessi tra individuale e sociale<sup>11</sup>. Uno degli aspetti trattati è l'esclusione scolastica che:

si realizza talvolta come autoesclusione, e si rivendica quest'ultima come se si trattasse di una scelta: i lunghi studi sono per gli altri, quelli che hanno i mezzi<sup>12</sup>.

L'analisi di Eribon invita a spostare l'attenzione dalla ricerca di forme di orientamento in grado di attivare le potenzialità individuali più o meno supposte connaturate al soggetto (il “talento”) alla analisi dei processi che hanno determinato l'assenza, la non percezione o l'autolegittimazione delle potenzialità:

Il campo delle possibilità - e anche quello delle possibilità semplicemente immaginabili, senza parlare di quello delle possibilità realizzabili - è strettamente circoscritto dalla posizione di classe. È un po' come se ci fosse un'impermeabilità pressoché totale fra i mondi sociali. Le frontiere che separano questi mondi definiscono, all'interno di ciascuno di essi, percezioni radicalmente differenti di ciò che è immaginabile essere e diventare e di ciò a cui si può aspirare o no<sup>13</sup>.

È l'orizzonte delle aspirazioni che si restringe, la capacità di pensarsi in un ordine di possibilità che non è previsto nel novero delle proprie. Si è “naturalmente” esclusi da un'alterità. La scelta tra alternative si è ridotta a monte dal momento nel quale il soggetto incontra le possibilità di orientamento. E in questo caso l'orientamento rischia comunque di essere orientamento all'adattamento:

si sa che altrove è tutta un'altra storia ma questo avviene in un universo inaccessibile e lontano e quindi non ci si sente né esclusi e nemmeno privati di qualcosa quando non si ha accesso a ciò che in queste regioni sociali lontane costituisce la norma altrettanto evidente e l'ordine delle cose, ecco tutto<sup>14</sup>.

<sup>11</sup> D. Eribon, *Ritorno a Reims*, Milano, Bompiani, 2017.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 44.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

Il rischio dell'orientamento-adattamento si accentua quando il suo luogo-tempo privilegiato è collocato all'interno della scuola. E rispetto a ciò vale la pena "risciacquare i panni in Arno" e fare riferimento a *Lettera a una professoressa*<sup>15</sup>, in cui sono indicati con decisione e nettezza quali sono i processi di marginalizzazione, chi sono gli emarginati, chi e cosa orienta al proprio futuro e alla propria formazione. Il documento di don Milani e dei ragazzi di Barbiana è una lungimirante denuncia delle mancate promesse della scuola dell'obbligo, non solo come difetto di funzionamento o incapacità di attuazione di tali promesse, ma per l'impossibilità strutturale, al di là di molte buone intenzioni, di mantenerle senza che vi siano interventi in grado di incidere virtuosamente sugli ambienti e sulle storie di vita dei soggetti. La condizione socio-economica influenza, se non determina del tutto<sup>16</sup>, il rapporto con la scuola e le aspettative nei confronti dei "progetti di vita" (nella formaedulcorata "le speranze") che alla scuola sono legati, ed è questo, *mutatis mutandis*, un dato invariante<sup>17</sup>.

La questione si pone in termini complessi ma facilmente sintetizzabili ricorrendo alle figure di Gianni e Pierino, soggetti appartenenti a due mondi del tutto diversi, così come descritte e usate nella *Lettera*. Innanzitutto, ed è una domanda preliminare indispensabile, esistono ancora i Gianni e i Pierini definiti dalla loro appartenenza socioeconomica, o sono scomparsi o annacquati in qualche gioco a elevato tasso "intersezionale" che non rende possibile delineare dei "soggetti tipo" a partire dalle principali caratterizzazioni dei "soggetti concreti"?<sup>18</sup>.

Sicuramente, nel discorso pubblico sono diventati dei comprimari, che rischiano di essere pensati solo se riconducibili a un arcobaleno di appartenenze che non vede più quella "di classe" come prevalente o di pari peso. Ma questo non esime dal porre la domanda di fondo: una qualche attività di orientamento, potrebbe modificare significativamente, diffusamente e in maniera non casuale il loro futuro? A una tale domanda si potrebbe rispondere, non senza "ragionevoli ragioni", che ciò è impossibile, ma che potrebbero costituire delle esperienze in cui i soggetti coinvolti acquisiscono competenze in grado di farli conoscere e scegliere. Difficile confutare tale affermazione, ma altrettanto difficile ritenerla esaustiva.

<sup>15</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Editrice Libreria Fiorentina, 1967.

<sup>16</sup> "I destini sociali, infatti, sono tracciati molto presto. Tutto è giocato in anticipo. I verdetti sono emessi prima ancora che se ne possa prendere coscienza. Al momento della nascita le sentenze ci sono incise sulle spalle con il ferro rovente, e i posti che andremo a occupare sono definiti e delimitati da chi ci ha preceduto: il passato della famiglia dell'ambiente nel quale si viene al mondo". (D. Eribon, *Op. cit.*, p. 46).

<sup>17</sup> La questione riguarda anche i livelli apicali della formazione, per esempio in Gran Bretagna, secondo la valutazione di Mirko Canevaro sui risultati di alcune ricerche riguardanti i dottorati di ricerca, emerge "che l'accesso a un dottorato negli studi classici [...] sia relativamente aperto e inclusivo per le persone di colore, disabili o non eterosessuali, a patto che gli studenti in questione provengano dall'élite socioeconomica (e culturale) del Paese. Per persone di colore, disabili o non eterosessuali con la sventura di nascere in famiglie proletarie, l'esclusione è invece totale" (M. Canevaro, "Una élite arcobaleno. Se le politiche di esclusione dimenticano la classe", in "Micro-Mega", 6, 2023, pp.53)

<sup>18</sup> A proposito del ridimensionamento della "classe" in relazione al "genere" e alla "razza", e alla influenza della cultura statunitense anche per quanto riguarda le categorie interpretative, cfr. M. Volpato, *Le radici psicologiche della disuguaglianza*, Roma-Bari, Laterza, 2019.

Certo, conoscere e scegliere, ma entro quali limiti? I limiti sono imposti dalle storie di vita individuale, familiare e sociale, e questo inficia qualsiasi possibilità di scelta.

Le riflessioni prima sviluppate riportano alle questioni precedentemente accennate: ci sono due possibili modi per affrontare il tema dell'orientamento. Il primo è di tipo adattivo-pacificante, che comporta stare esclusivamente o prevalentemente all'interno del consolidato quadro nel quale l'orientamento si configura come una possibile gamma di esperienze in grado di costituire una risposta ai "nuovi bisogni" produttivi e di inserimento lavorativo generati dalla contemporaneità. Risposte che, in relazione alla propria modestia-immodestia progettuale, possono oscillare da prosaiche informazioni sul proseguimento degli studi a promesse di esperienze formative che rispondano alle, pur riformulate e individualizzare, sempiterni domande sulla vita. Il secondo modo per affrontare il tema è collocarsi all'interno dei progetti tentando di orientare i soggetti non solo alle scelte attorno al prosieguo degli studi e alla evanescente "conoscenza di sé", ma anche fornire elementi in grado di stimolare la comprensione della loro storia individuale e sociale di vita, in particolare per quanto riguarda i condizionamenti sociali che hanno ridotto gli orizzonti di possibilità<sup>19</sup>.

La domanda iniziale di qualsivoglia conversazione riguardante l'orientamento non dovrebbe riguardare solo quello che si vuole e/o può fare, ma anche quello che non si può e/o non si vuole fare. È mettere al centro la soggettività di coloro con cui si entra in contatto, ma per promuovere elementi di riflessione che abbiano la funzione anche di "disorientare" e che non "rispettino" la percezione che l'altro ha di sé stesso. E anche in questo caso è d'obbligo il riferimento a Eribon: "Ogni sociologia o filosofia che vuole mettere al centro del suo approccio il 'punto di vista degli attori' e il 'senso che loro danno alle proprie azioni' rischia di non essere altro che una stenografia del rapporto mistificato che gli agenti sociali mantengono con le loro pratiche e i loro desideri e, di conseguenza, di non essere niente di più che un contributo la perpetuazione, del mondo tale e quale è attualmente: un'ideologia della giustificazione (dell'ordine costituito)". È necessaria una "rottura epistemologica con il modo in cui gli individui si pensano spontaneamente" che consenta di "descrivere, ricostruendoli l'insieme del sistema, i meccanismi attraverso i quali l'ordine sociale si riproduce. E in particolare il modo in cui i dominati ratificano la dominazione a cui sono condannati scegliendo l'esclusione scolastica"<sup>20</sup>.

Un orientamento destrutturante che non confermi al soggetto l'idea di essere/essere stato l'artefice unico del suo corso di vita, o che possa deciderne in autonomia e in solitudine il prosieguo, così come stimoli la riflessione attorno alla immutabilità o meno dei destini sociali. Un orientamento che parta quindi dalla riflessione critica su di sé, sugli effetti iatrogeni che potrebbe generare, che non si venda per un piatto di lenticchie, senza abboccare alle molte e sempre meno convincenti "magnifiche sorti e progressive" e, chiedendo scusa al Poeta, anche adattive, della contemporaneità.

<sup>19</sup> *Ça va sans dire* che un tale modo può maturare solo all'interno di culture pedagogiche democratiche e progressiste.

<sup>20</sup> D. Eribon, *Op. cit.*, p.45.

## Riferimenti bibliografici

- Bauman Z., *La società dell'incertezza*, Bologna, il Mulino, 1999.
- Bauman Z., *Il disagio della postmodernità*, Milano, Bruno Mondadori, 2002.
- Bauman Z., *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- Beck U., *La società del rischio*, Roma, Carocci, 2000.
- Harvey D., *La crisi della modernità*, Milano, Il Saggiatore, 2015.
- Boarelli M., *Contro l'ideologia del merito*, Roma-Bari, Laterza, 2019.
- Bourdieu P., *Forme di capitale*, a cura di M. Santoro, Roma, Armando, 2015.
- Canevaro M., *Una élite arcobaleno. Se le politiche di esclusione dimenticano la classe*, in "Micro-Mega," 6, 2023.
- Cunti A., voce "Orientamento", in D. Simeone (a cura di), *Dizionario di pedagogia generale e sociale*, Milano, Scholè, 2024.
- Eribon D., *Ritorno a Reims*, Milano, Bompiani, 2017.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito, Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022, *Linee guida sull'orientamento*, in <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>.
- Sandel M., *La tirannia del merito*, Milano, Feltrinelli, 2021.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Editrice Libreria Fiorentina, 1967.
- Venturi I., *Maturità svuotata, Se l'esame di Stato non segna più l'inizio dell'età adulta*, in [https://www.repubblica.it/scuola/2024/06/15/news/maturita\\_rito\\_di\\_passaggio-423236810](https://www.repubblica.it/scuola/2024/06/15/news/maturita_rito_di_passaggio-423236810).
- Volpato M., *Le radici psicologiche della disuguaglianza*, Roma-Bari, Laterza, 2019.

Data di ricezione dell'articolo: 25 giugno 2024

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 26 e 30 giugno 2024

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 15 luglio 2024