

Orientare al futuro presente. Criticità della formazione e inadempienze dell’orientamento

Antonia Cunti

Abstract – *A large part of the prevailing discourse on educational guidance is centered around the imperative to navigate the turbulent, uncertain, and complex seas of contemporaneity. Against this backdrop, there is a celebration of certainties, that is the imperative to attempt delineating new reference points that may guide us through our ever-evolving reality, to identify safe harbors that allow us to proceed in our navigation. Overall, educational guidance actions reveal an adaptive configuration, amidst two prominent social themes, that of precariousness and temporariness closely intertwined with the issue of social inequalities. In order to grasp the quality of guidance within our educational systems, certain common threads of the ways in which education and orientation are still understood and practiced are extrapolated and explored in depth.*

Riassunto – *Una parte consistente della narrativa più diffusa sull’orientamento formativo è incentrata sulla necessità di navigare nei mari confusi, incerti e magmatici della contemporaneità. Sullo sfondo un elogio delle certezze, ossia della necessità di provare a tracciare nuovi riferimenti che ci guidino nella nostra mutevole realtà, di individuare dei salvacondotti che ci consentano di procedere nella navigazione. Complessivamente, le azioni di orientamento rivelano un configurarsi di tipo adattativo, in presenza di due temi sociali che primeggiano in maniera importante, quello della precarietà e della provvisorietà in stretta connessione con l’altro delle iniquità sociali. Ai fini di una comprensione della qualità dell’orientamento dei nostri sistemi formativi, vengono estrapolati ed approfonditi alcuni fil rouge dei modi ancora diffusi di intendere e di praticare la formazione e l’orientamento.*

Keywords – choice guidance, uncertainty education, democratic orientation, social future, experiential learning

Parole chiave – orientamento alla scelta, educazione all’incertezza, orientamento democratico, futuro sociale, apprendimento esperienziale

Antonia Cunti è Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso l’Università degli Studi di Napoli “Parthenope”, dove coordina il Dottorato di ricerca in Scienze delle attività motorie e sportive. Psicologa, è responsabile del SCRA di Ateneo. Tra i suoi principali interessi di ricerca l’orientamento formativo, declinato anche nell’ambito della formazione degli educatori e degli insegnanti, e i temi del corpo, del movimento e dello sport in prospettiva psico-pedagogica. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Le scienze motorie per il benessere. Proposte educative* (in coll. Bellantonio S., Roma, Carocci Faber, 2023); *L’orientamento come costruzione di attitudini. Sul ruolo della scuola* (a ridosso delle “Linee guida per l’orientamento” (in “Nuova Secondaria”, 8, 2023).

1. Orientamento e formazione. Aspetti conservativi e istanze evolutive

Una parte consistente della narrativa più diffusa sull’orientamento formativo è incentrata sulla necessità di accogliere e provare a navigare nei mari confusi, incerti e magmatici della contemporaneità. Come sfondo c’è un elogio delle certezze, ossia della necessità di provare a

tracciare nuovi riferimenti che ci guidino nella nostra mutevole realtà, di individuare dei salvaccondotti che ci consentano, pur nella precarietà, di procedere nella navigazione. A completamento di questa prospettiva, l'odierna indefinitezza aprirebbe, al contempo, margini di scelta e nuove opportunità di trovare inedite collocazioni sociali e lavorative.

Complessivamente, le azioni di orientamento rivelano un configurarsi di tipo adattativo; per un verso, provando a restare dentro percorsi di tipo abbastanza tradizionale, pur se magari riconsiderati alla luce dell'attualità e, per l'altro, nella migliore delle ipotesi, ricavando, da alcune evidenze dei processi trasformativi in corso, possibili spazi di manovra, sul piano della formazione e del lavoro. Tutto ciò in presenza di due temi che primeggiano in maniera importante, ossia quello della precarietà e della provvisorietà in stretta connessione con l'altro delle iniquità sociali.

Non c'è bisogno di addentrarsi sul primo dei due, essendo oramai evidente, nell'esperienza empirica e documentato dalla letteratura di settore¹, il fenomeno a cui stiamo assistendo da decenni di frammentazione e precarizzazione delle realtà lavorative, il quale si traduce in un allungamento dei tempi per quanto concerne la conquista di un lavoro, la cui stabilità consenta di realizzare scelte esistenziali primarie; prolungamento che nella maggioranza dei casi ha quali altri effetti collaterali la demotivazione al lavoro e la difficoltà ad alimentare un senso di sé di tipo progettuale. In relazione ad una lettura di questi processi dal punto di vista sociale, è chiaro che un atteggiamento esplorativo che apra ad esperienze molteplici, che si rivelino utili per la costruzione di una pur se mobile professionalità, presuppone la possibilità di poter scegliere tra alternative a partire soprattutto dai propri desideri e in presenza di contesti familiari ed ambientali di supporto; al riguardo, fermo restando che

l'istruzione, la formazione e il livello di competenze acquisite influenzano il benessere delle persone e aprono strade e percorsi altrimenti preclusi, in Italia, il livello di istruzione e formazione che gli individui riescono a raggiungere è correlato ancora in larga misura con l'estrazione sociale, il genere, il contesto socio-economico e il territorio in cui si vive².

Ai fini di una comprensione della qualità dell'orientamento di fronte a cui generalmente ci troviamo nei nostri sistemi formativi, soprattutto scolastici, nonché rispecchiata nei più recenti documenti ministeriali³, forse è il caso di estrapolare alcuni fil rouge dei modi ancora diffusi di intendere e di praticare la formazione, se è vero che l'orientamento è principalmente nei modi in cui la formazione si compie⁴.

Il nostro sistema formativo si rivela ancora fortemente ancorato ad un approccio di tipo contentutistico che richiama un apprendimento replicativo; assumendo che la qualità della forma-

¹ Si vedano, tra gli altri: G. Fabris, *La società post- crescita. Consumi e stili di vita*, Egea, Bocconi editore, 2010; A. Accornero, *Era il secolo del lavoro*, Bologna, il Mulino, 2000.

² Istat, *Rapporto BES 2021*, p. 55.

³ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Linee guida per l'orientamento*, 2022.

⁴ A. Cunti, A. Priore, *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 15-32.

zione dice anche della qualità dell'orientamento, gli esiti sul piano dell'apprendimento disciplinare vengono considerati predittivi di risultati corrispondenti sul piano della formazione a venire e del lavoro. Per dirla in altri termini, chi riesce bene in una materia dovrà continuare a studiarla e può prevedere di lavorare in quegli ambiti in cui un determinato corpo di conoscenze è da ritenersi prioritario rispetto ad altri. La dimensione della soggettività, non essendo tra l'altro esplorata e esperita nei contesti di apprendimento, resta per lo più ancorata al proprio ambiente familiare e territoriale, o, ben che vada, al "cosa desidero o mi piacerebbe fare". Una soggettività non coltivata produce la necessità di un impossibile matching tra oggetto e soggetto.

Altra caratteristica della formazione è il permanere del suo carattere individualistico, trascurando pienamente il valore del saper collaborare e condividere, della costruzione comune della conoscenza e della risoluzione di problemi; la condizione, segnalata decenni orsono con riferimento al contesto statunitense⁵ evidenzia una strenua resistenza ad abbracciare forme di apprendimento e di relativa valutazione incentrate sull'imparare e il produrre insieme, mettendo a disposizione le proprie risorse ed ottimizzandole nell'interazione. Il difetto di attenzionare soltanto ciò che si è in grado di fare da solo evidenzia anche la distanza della formazione dai sistemi sociali e del lavoro, in cui il saper contribuire ad uno sforzo collettivo viene assolutamente posto in primo piano.

Terza dimensione a cui ci si vuol riferire è quella del rapporto tra l'orientamento, il dis-orientamento e la possibilità che le giovani generazioni possano esprimersi ed impegnarsi per un futuro migliore. Il tema della "vita che vorrei", se evidentemente non si esaurisce nel lavoro, richiama il riuscire quanto più è possibile ad integrare i diversi ambiti della propria esistenza, rispecchiando essi un senso in cui la propria soggettività possa ritrovarsi; così l'idea sempre più diffusa che il lavoro debba essenzialmente soddisfare dei bisogni di tipo economico, oltre a sganciare questa dimensione da obiettivi di autorealizzazione e di crescita personale, allontana da una visione che colleghi gli apporti dei singoli alla costruzione di una società più rispettosa dei diritti e dei desideri delle persone e delle collettività. È evidente che tale istanza mal si concilia con la spinta "educativa" a ritagliarsi un proprio piccolo spazio, magari sulla base di presunti talenti o attitudini, quasi a protezione del caos in cui siamo immersi. L'orientamento, in tal senso, chiama i sistemi formativi quanto meno a interrogarsi sul loro ruolo dal punto di vista della maturazione di un approccio critico, informato e consapevole, nella comprensione delle nostre compagini sociali, in direzione di una formazione che non incoraggi ripiegamenti individualistici e condotte passivizzanti, bensì in grado di coltivare sensibilità condivise circa i rimandi tra il benessere individuale e quello comune e viceversa, nonché dei loro legami con la qualità della vita sulla terra e con i fenomeni che seriamente la minacciano. La formazione non può esaurirsi nel sostenere sul piano delle conoscenze affinché ciascuno possa trovare "un suo posto nella società", a meno che di fatto non si abbracci una funzione di tipo replicativo, per la quale si consegna ai più giovani un mondo di cui le chiavi interpretative di cui si dispone si rivelino insufficienti e quelle generative di processi trasformativi in buona sostanza assenti.

⁵ L.B. Resnick, *Learning and School and Out*, in "Educational Researcher", 16(9), 1987, pp. 13-20; C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuchermaglio, *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*, Roma, Carocci, 2004.

2. Imparare a scegliere nell'incertezza attraverso i saperi

Volendo esplorare queste tre dimensioni critiche che sono state individuate, l'eccedenza di contenuti a discapito della formazione di un sé culturale e formativo produce una deriva significativa sul piano educativo che interessa pienamente l'orientamento. L'idea che lo studio delle discipline sia di per sé orientante, sollecitando un comportamento di rigore nell'apprendimento, evidentemente trascura alcuni requisiti importanti ai fini di un orientamento che possa dirsi efficace nell'attuale congerie storica. Il primo riguarda il fatto che nei sistemi formativi, pur se apprendimento e insegnamento si configurano come due processi distinti, afferenti ciascuno a determinate variabili, il secondo è pensato, organizzato e verificato in riferimento ai suoi esiti sul piano dell'apprendimento e, dunque, circa l'intreccio virtuoso che si riesce a creare tra i fattori concernenti l'insegnamento e quelli di cui si sostanzia l'apprendimento; in buona sostanza, il modo di insegnare richiama un modo di apprendere e di esplicitarlo in direzione della valutazione o, per dirla in altri termini, attraverso il primo si chiede allo studente di imparare in forme coerenti con le scelte di insegnamento, da cui discendono anche criteri, forme e contesti della valutazione.

A distanza di alcuni decenni, il monito di H. Gardner di un sapere che attivi processi di comprensione⁶ suggerisce alcune priorità dell'orientamento formativo; innanzitutto, l'idea che tale sapere per poter essere compreso debba avere un senso per colui che apprende non richiama, evidentemente, soltanto l'ambito dell'utilità da declinare sul piano del fare competente, bensì processualità che prevedano l'esercizio della scelta. Se la comprensione, da un lato, è da riferire alla possibilità di esplicitare la presenza pregnante dei saperi nella propria esperienza di vita, attraverso i fenomeni e le loro interpretazioni di cui questa si sostanzia, dall'altro il "prendere con sé" attiene all'essere presente da protagonista all'interno di ambienti formativi in cui possa essere esercitata la capacità e possibilità di scelta; si tratta di creare contesti di costruzione e di sperimentazione del proprio sé competente, consentendo che ci si metta alla prova quale soggetto di scelte. Laddove non si traducano sul piano della creazione di ambienti formativi idonei, ci si chiede in che modo le opportune istanze, sempre più diffuse, di profili di lavoratori o di aspiranti tali caratterizzati da spirito imprenditoriale e di auto promozione, da competenze trasversali e strategiche, proattive e prosociali possano mai divenire una realtà altrettanto generalizzata, come si auspica almeno sul piano delle dichiarazioni. I nostri sistemi formativi presentano delle difficoltà strutturali nel favorire assetti cognitivi ed emotivi congeniali, in sintesi, al "camminare sulle sabbie mobili"⁷.

Tra i temi di maggiore rilevanza sul piano della qualità della formazione ci sono quelli del sapersi orientare nell'incertezza e del riuscire a fare riferimento innanzitutto a sé stessi e alle proprie risorse.

Quello del rapporto tra certezza e incertezza rappresenta uno snodo epistemologico non secondario, laddove è proprio a partire dall'idea che la prima sia l'ambito in cui sia possibile più

⁶ H. Gardner, *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 1999.

⁷ Z. Bauman, *Vita liquida*, Bari, Laterza, 2006.

correttamente muoversi, considerando la seconda come uno stato abbastanza fastidioso e controproducente nonché generativo di frustrazione, che la nostra tradizione didattica, ancor oggi prevalente, ha privilegiato direzioni dell'apprendimento sostanzialmente convergenti in coerenza con qualità di tipo trasmissivo dell'insegnamento. Nei sistemi formativi, la priorità appare così essere la definizione di ciò che è certo e la sua divulgazione, sia pur in presenza di quella connaturale imprevedibilità che contrassegna la vita umana come i processi formativi; imparare a sostare e a far leva sulle incertezze più che rappresentare lo scotto da pagare per sopravvivere sarebbe indice di una consapevole lettura delle vicende umane, poiché

ciò che rende l'esistenza umana così affascinante e significativa sono proprio le ambiguità, le incertezze e le lotte che caratterizzano la nostra vita. Le cose complesse sono intrinsecamente incerte e viceversa⁸.

Il collocarsi sul cammino delle certezze comporta il rifiuto delle complessità, anche di quelle attinenti alla formazione; da questo punto di vista è come se ci fosse un allinearsi ad un sentire comune ampiamente riscontrabile che premia la semplificazione e la linearità. L'impoverimento, quanto meno, del carattere sfidante dell'imparare caratterizza non poco i nostri ambienti d'istruzione, con la conseguenza che la spinta biologica ad essere attivi, a conseguire nuove possibilità di co-adattamento attraverso la ricerca e l'esplorazione si manifesta in altre circostanze e quello che costituisce compito precipuo della formazione viene non intenzionalmente demandato ad altri soggetti e contesti. Se lo scopo originario di tipo evolutivo che potremmo sintetizzare nel far stare e bene il proprio corpo al mondo costituisce una sorta di faro, di guida costante per tutto quanto ci anima sul piano cognitivo, emotivo e dei comportamenti⁹, potremmo dire, allora, che la ricerca del benessere, la tensione verso il superamento di ostacoli che si frappongono alla sua affermazione e l'obiettivo di metterlo al riparo da pericoli si nutrano dei processi di apprendimento, dello sperimentare e del mettersi alla prova. L'elogio dell'incertezza¹⁰ rappresenta un *Leitmotiv* di quella "uncertainty education" da comprendere all'interno dell'educazione sostenibile, volta ad affermare il valore educativo di processi che attivino la creazione facendo sì che si operi sui dubbi non trascurando il ruolo dell'improvvisazione¹¹; l'incertezza andrebbe, allora, sollecitata affinché gli studenti possano trovarsi anche al cospetto di situazioni confuse e complesse, da definire e comprendere e rispetto alle quali provare ad avanzare ipotesi di risoluzione delle criticità. Il medesimo atteggiamento sarebbe da privilegiare con riferimento a percorsi riflessivi, da incoraggiare e sostenere, di individuazione di possibili forme di costruzione della propria soggettività sociale e lavorativa; da questa prospettiva, "Le Linee guida per l'orientamento" del dicembre 2022 disegnano una cornice di senso coerente con "un'ottica

⁸ M. Gordon, *Welcoming confusion, embracing uncertainty: Educating teacher candidates in an age of certitude*, in "Paideusis", 15(2), 2006, p. 18.

⁹ Si vedano, tra gli altri: M.H. Immordino-Yang, *Neuroscienze affettive ed educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2017.

¹⁰ G. Craparo, *Elogio dell'incertezza. Saggi psicoanalitici*, Milano, Mimesis, 2016.

¹¹ M.M. Barreneche, M. Santi, E. Zorzi, *Il dis-orientamento come navigazione nell'incertezza*, in "Lifelong Lifewide Learning", 20(43), 2023, pp. 145-159.

funzionalista piuttosto che centrata sulla ricerca e maturazione di una propria identità che richiama dimensioni esistenziali, interessi e valori”¹². Ne consegue che

talenti, attitudini, inclinazioni e merito degli studenti [...] richiedono di essere concettualizzati in modo dinamico, essendo relativi alla qualità delle esperienze che nell’ambito della scuola sono guidate educativamente e necessitano di essere intenzionalmente orchestrate¹³.

Ancora su questo tema, è stato evidenziato come, oltre che nel procedere della conoscenza scientifica,

anche nell’orientamento è opportuno iniziare con l’abbattimento di alcuni miti: di quello, ad esempio, della prevedibilità, o di quello che invita a sfruttare i capitali, i talenti che si posseggono, o i “meriti” [...] per constatare che ciò che rimane sono probabilmente timori, preoccupazioni, problemi che vorremmo non caratterizzassero il nostro e l’altrui futuro¹⁴.

Il riconoscimento del carattere complesso, confuso ed anche contraddittorio della realtà ha anche il senso di poter accogliere quelle caratteristiche di non definizione e di difficile decifrabilità spesso ravvisabili nel modo di porsi da parte dei più giovani al cospetto del loro futuro; un operare didatticamente all’insegna del ritrovamento e della proposta di quei fari che possano consentirci di raggiungere le mete desiderabili esprime anche una distanza, innanzitutto emotiva, da un dis-orientamento generazionale che non chiede la riproposizione di collaudati punti fermi del panorama lavorativo né un incoraggiamento ad affrontare il rischio di intraprendere strade poco battute, bensì di essere aiutati a pensare sé stessi, a guardarsi dentro, a saper scegliere dirimendo dubbi, attraverso la disamina e il confronto collettivi. Laddove questo modo di operare formativo manchi, le scelte che vengono compiute possono rivelarsi poco supportate sul piano delle convinzioni personali; alcune ricerche, rivolte a pubblici di studenti universitari, rilevano come un

buon livello di controllo accademico percepito sia predittivo di benessere e prestazioni accademiche positive, mentre la noia e l’ansia siano variabili predittive dell’intenzione di abbandono: il controllo accademico percepito risulta quindi mediato dall’ansia¹⁵.

L’educazione del pensiero per sostenere la costruzione di futuri possibili contribuisce a strutturare un’immagine positiva di sé, laddove ci si percepisca in grado di affrontare e superare

¹² M. Margottini, *Orientare e orientarsi. Una lettura critica delle “Linee guida per l’orientamento”*, in “Pedagogia Oggi”, 21(2), 2022, p. 203.

¹³ A. Cunti, *L’orientamento come costruzione di attitudini. Sul ruolo della scuola (a ridosso delle “Linee guida per l’orientamento”)*, in “Nuova Secondaria”, 8, 2023, pp. 211-216.

¹⁴ Soresi S., *Orientare il futuro. Di quali problemi ti occuperai?*, <https://www.scuola7.it/2023/341/orientare-verso-il-futuro/>, consultato in data 07/05/2024.

¹⁵ V. Biasci, C. De Vincenzo, N. Patrizi, *Self-assessment on a digital platform for an effective Ongoing University Guidance Auto-valutazione su piattaforma digitale per un efficace Orientamento Universitario in itinere*, in “QTimes”, 1, 2021, p. 195.

ostacoli, a partire da quelle incertezze dell'apprendere di cui le comunità scolastiche non possono che farsi carico, assumendosi costantemente il rischio dell'incontro con l'alterità che qualsiasi esperienza di cambiamento contiene.

La trasformazione delle visioni individuali e collettive che concernono il lavoro e le professioni è un compito dei sistemi formativi e riguarda anche, in particolare, l'ambito delle prefigurazioni professionali, ossia delle idee che si hanno circa il ruolo, le funzioni, le attività e i contesti di lavoro connessi con determinate professioni; il modo in cui si immagina un determinato lavoro è spesso il frutto di credenze e di pregiudizi che non solo attribuiscono ad esso caratteristiche improprie ma alterano la qualità del rapporto che il soggetto potrebbe stabilire con quel tipo di lavoro nonché i suoi atteggiamenti e motivazioni lungo il percorso formativo. L'orientamento al lavoro si sostanzia anche della costruzione di un sé professionale che può avvenire attraverso il disvelamento, la comprensione e l'analisi dei significati che vengono impiegati nei giudizi al fine di poter giungere a nuovi assetti; si tratta di modi di posizionarsi che

includono aspetti di natura eterogenea, ossia cognitiva (come le conoscenze acquisite ma anche le credenze), affettiva (inclusi cosa penso di essere in grado di fare e cosa desidero fare) ed anche sociale (ad esempio a quali aspettative penso di corrispondere)¹⁶.

Il modo in cui ci si prefigura il futuro e il lavoro evidenzia l'incontro con il mondo e le forme di co-adattamento poste in essere; l'orientamento si compie anche attraverso l'esplorazione delle prospettive di significato ritenute valide per prefigurarsi una professione, decostruendo le potenziali distorsioni¹⁷.

3. Orientare insieme al futuro di tutti

Un orientamento sociale, volto a rappresentare un investimento per l'ideazione di un futuro migliore, non può che configurarsi come "un processo co-costruito, collettivo e condiviso [...] perché collettivamente si propongono modi e dinamiche di ragionamento che amplificano la visione individuale, trasformandola"¹⁸. Ci si riferisce ad un operare didattico e formativo la cui pregnanza educativa non può essere sganciata dalla qualità dei contenuti e delle questioni su cui si dibatte; al riguardo, un procedere aperto e non scontato negli esiti si confà soprattutto a problemi più che a costruzioni teoriche, meglio ancora se questi problemi siano indisciplinati,

¹⁶ A. Cunti, A. Priore, *Prefigurarsi il lavoro. L'orientamento universitario tra ricerca, didattica e formazione*, in "Educational Reflective Practices", 2, 2021, pp. 178-195.

¹⁷ Cfr. F. Bianchi, N. Bosco, C. Garofano, A. Romano, *Tradurre l'orientamento in pratica: laboratori per lo sviluppo delle prefigurazioni professionali degli studenti e delle studentesse*, in "Educational Reflective Practices", 2, 2021, p. 10.

¹⁸ M. M. Barreneche, M. Santi, E. Zorzi, *Il dis-orientamento come navigazione nell'incertezza*, in "Lifelong Lifewide Learning", 20(43), 2023, p. 156.

¹⁹ S. Soresi, *Orientare il futuro. Di quali problemi ti occuperai?*, cit.

nel senso di trasversali rispetto ai confini delle discipline¹⁹ ed anche debordanti, irruenti, non convenzionali. Si tratta di situazioni critiche o, meglio, di problemi particolarmente attraenti ma che lanciano sfide, che interrogano in maniera complessa e sistemica, che hanno a che fare con la qualità della nostra esistenza sulla terra e che, dunque, richiedono l'impegno di tutti.

Porre l'incertezza e l'indecisione al centro della formazione in contesti grupपालi, quali sono i sistemi formativi per scelta e non per necessità, ha almeno due motivazioni: la prima riguarda la possibilità di condividere situazioni di difficoltà con i propri coetanei, le quali però anziché essere relegate in spazi altri rispetto a quelli didattici, divengono oggetto di confronto per offrire strumenti utili ad un lavoro su di sé, che supporti un pensare propositivo e critico; la seconda si riferisce alla possibilità di immaginare e costruire insieme futuri desiderati, guardando ai cambiamenti non come qualcosa da subire ma che dipende anche da noi e dalle nostre scelte.

Il dis-orientamento generazionale non è legato solo agli aspetti di precarietà e di frammentazione, bensì anche alla difficoltà di osare per non deludere, alla tendenza a ripiegare su strade già battute, laddove la nostra, vera o presunta, "liquidità", si scontra con il fatto che la desiderabilità sociale non è cresciuta di pari passo con le nuove riscontrabili articolazioni della complessità, facendo sì che all'incremento delle scelte, che possono essere immaginate come perseguibili, corrisponda un'approvazione diffusa e delle aspettative che orientano verso il ripiegare su strade già battute; può succedere, allora, che intraprendere percorsi formativi e professionali originali significhi non trovare il necessario supporto e condivisione.

Al cospetto di situazioni confuse, il rischio di non riuscire può prevalere soprattutto in ambienti con più scarse disponibilità economiche ed anche in contesti familiari in cui il condizionamento può spingere decisamente ad abbracciare 'etichette' professionali che nell'immaginario collettivo non destino eccessive sorprese; si tratta del diffondersi di nuove forme di omologazione e di connessa rinuncia a sperimentare alternative che corrispondono, ancora una volta, ad un bisogno di appartenenza il cui soddisfacimento può allontanare da percorsi autenticamente evolutivi. Il tema delle identità adesive potrebbe, allora, riguardare non soltanto i soggetti con disabilità, e spingerci ad una riflessione su quanto famiglie e sistemi formativi possano alimentare elementi di falso Sé²⁰.

Allontanare il pericolo di una "fedeltà al presente"²¹ non riguarda soltanto il conformismo delle opzioni individuali ma anche quello degli atteggiamenti e delle pratiche sociali laddove siano improntate alla replicabilità e non alla trasformazione. Un orientamento democratico ed inclusivo si interessa di problemi molto diversi da quelli "addomesticati e addomesticabili" con

²⁰ Cfr. V. Friso, R. Caldin, *Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita*, in "Studium Educationis. Rivista semestrale per le professioni educative", 1, 2022, p. 50.

²¹ R. G. Pryor, J. Bright, *Chaos and constructivism: Counselling for career development in a complex and changing world*, in M. McMahon, W. Patton (Eds.), *Career counselling: Constructivist approaches*, London-New York, Routledge, 2016, pp. 196-209.

²² *Ivi*.

²³ *Ivi*.

cui si preferisce confrontarsi, avendo a che fare con le diverse forme di vulnerabilità sociale e con i diritti disattesi delle persone²².

Il futuro, come categoria collettiva più che individuale, chiede di essere preso in cura anche attraverso i processi di orientamento formativo che, lungi dal solo preoccuparsi “di talenti, di eccellenze e competenze da mettere “in vendita”²³, potrebbero incoraggiare a pensare il futuro collettivamente e riflessivamente, laddove la personalizzazione sia relativa al posizionarsi di ciascuno, non tanto circa il proprio incasellarsi entro scenari già definiti, ma nel senso di prendere una posizione rispetto a come guardare il futuro e al contributo che si pensa di poter offrire per far sì che esso possa realizzarsi in forme di maggiore benessere ed equità per tutti.

4. Bibliografia di riferimento

- Accornero A., *Era il secolo del lavoro*, Bologna, il Mulino, 2000.
- Barreneche M. M., Santi, M., Zorzi E., *Il dis-orientamento come navigazione nell'incertezza*, in “Lifelong Lifewide Learning”, 20(43), 2023.
- Bauman Z., *Vita liquida*, Bari, Laterza, 2006.
- Bianchi F., Bosco N., Garofano C., Romano A., *Tradurre l'orientamento in pratica: laboratori per lo sviluppo delle prefigurazioni professionali degli studenti e delle studentesse*, in “Educational Reflective Practices”, 2, 2021.
- Biasci V., De Vincenzo C., Patrizi N., *Self-assessment on a digital platform for an effective Ongoing University Guidance, Valutazione su piattaforma digitale per un efficace Orientamento Universitario in itinere*, in “QTimes”, n. 1, 2021.
- Craparo G., *Elogio dell'incertezza. Saggi psicoanalitici*, Milano, Mimesis, 2016.
- Cunti A., *L'orientamento come costruzione di attitudini. Sul ruolo della scuola (a ridosso delle “Linee guida per l'orientamento”)*, in “Nuova Secondaria”, 8, 2023.
- Cunti A., Priore A., *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2020.
- Cunti A., Priore A., *Prefigurarsi il lavoro. L'orientamento universitario tra ricerca, didattica e formazione*, in “Educational Reflective Practices”, 2, 2021.
- Fabris G., *La società post- crescita. Consumi e stili di vita*, Egea, Bocconi editore, 2010.
- Friso V., Caldin R., *Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita*, in “Studium Educationis. Rivista semestrale per le professioni educative”, 1, 2022.
- Gardner H., *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 1999.
- Gordon M., *Welcoming confusion, embracing uncertainty: Educating teacher candidates in an age of certitude*, in “Paideusis”, 15(2), 2006.
- Immordino-Yang M. H., *Neuroscienze affettive ed educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2017.

Istat, *Rapporto BES 2021*.

Margottini M., *Orientare e orientarsi. Una lettura critica delle Linee guida per l'orientamento*, in "Pedagogia Oggi", 21(2), 2023.

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Linee guida per l'orientamento*, 2022.

Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C., *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*, Roma, Carocci, 2004.

Pryor R.G., Bright J., *Chaos and constructivism: Counselling for career development in a complex and changing world*, in McMahon M., Patton W. (Eds.), *Career counselling: Constructivist approaches*, London-New York, Routledge, 2016.

Resnick L. B., *Learning and School and Out*, in "Educational Researcher", 16(9), 1987.

Soresi S., *Orientare il futuro. Di quali problemi ti occuperai?*, <https://www.scuola7.it/20-23/341/orientare-verso-il-futuro/>, consultato in data 07/05/2024

Data di ricezione dell'articolo: 22 giugno 2024

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 1 e 4 luglio 2024

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 15 luglio 2024