

Orientamento e vulnerabilità. Questioni aperte

Francesca Oggionni

Abstract – *The complexity of reality introduces several moments of disorientation into people's life trajectories. To make these experiences legitimate and formative – rather than disqualifying ones – pedagogy can play a significant role within the contemporary debate, supporting the need to distance from the neoliberal model, introducing a thought attentive to conditions of vulnerability and endorsing the value of experience and its sedimentation within personal and collective life stories, as well as local, territorial and global cultures. Orientation interventions aimed at adults – especially those deprived of freedom within penitentiary institutions – leave many crucial issues open. For instance, the contradictions posed by infantilizing rather than enabling actions in the prison context are evident, as are the limits underlying the crystallizing power of social stigma regarding the real possibility of projection towards different possible futures. Which role has pedagogical thought on orientation within areas of intervention characterized by high vulnerability?*

Riassunto – *La complessità del reale introduce nelle traiettorie di vita delle persone numerosi momenti di disorientamento. Per far sì che questi possano essere considerati esperienze legittime e formative – anziché squalificanti – la pedagogia può assumere un ruolo rilevante all'interno del dibattito contemporaneo, sostenendo la necessità di prendere le distanze dal modello neoliberista, introducendo un pensiero attento alle condizioni di vulnerabilità e sostenendo il valore dell'esperienza e della sua sedimentazione all'interno delle storie di vita personali e collettive, delle culture locali, territoriali e globali. Gli interventi di orientamento rivolti a persone adulte, specie se in condizioni di privazione della libertà all'interno di istituti penitenziari, lasciano aperte molte questioni nodali. Sono evidenti, infatti, le contraddizioni poste da azioni e contesti infantilizzanti anziché capacitanti, oppure i limiti sottesi al potere cristallizzante dello stigma sociale rispetto alla reale possibilità di proiezione verso diversi futuri possibili. Dinanzi a questi scarti, è opportuno domandarsi quale spazio occupi il pensiero pedagogico sull'orientamento all'interno di aree caratterizzate da elevata vulnerabilità.*

Keywords – disorientation, vulnerability, enabling contexts, prison, pedagogical responsibility

Parole chiave – dis-orientamenti, vulnerabilità, contesti capacitanti, carcere, responsabilità pedagogica

Francesca Oggionni, PhD in Scienze della Formazione e della comunicazione, è Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa” dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. I suoi temi di ricerca vertono sulla figura professionale degli educatori socio-pedagogici e la qualità del lavoro educativo, sul carcere come territorio educativo complesso, sulla supervisione pedagogica, e sull'orientamento formativo. Tra le sue pubblicazioni si segnalano: *La supervisione pedagogica* (Milano, FrancoAngeli, 2013), *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento* (Roma, Carocci, 2019, nuova edizione), *Educazione in carcere. Sguardi sulla complessità* (a cura di, con Bezzi R., Milano, FrancoAngeli, 2021).

1. Legittimazione del disorientamento

La complessità del reale introduce nelle traiettorie di vita delle persone numerosi momenti di dis-orientamento, che possono essere più o meno nominabili, socialmente compatibili e accettati, personalmente sostenibili con consapevolezza e strumenti interpretativi, riflessivi e operativi. Sebbene costituiscano un tratto strutturalmente dipendente dal clima socio-economico attuale, caratterizzato da incertezza e instabilità¹, i dis-orientamenti sembrano aver assunto una connotazione squalificante. Perché possano tornare ad essere considerati esperienze legittime e formative, dal portato anche positivo, – quando transitorie e cariche di riflessività – è opportuno sciogliere un fraintendimento rispetto ai percorsi di orientamento, il cui obiettivo formativo “non è quello di arrivare a una scelta o a una decisione quanto quello di imparare a scegliere, decidere, immaginare e progettare, fuori dalla retorica dell’occasione unica². L’orientamento, dunque, non è tanto uno strumento di formulazione di “scelte giuste”, quanto un permanente processo di sviluppo di formulazione di domande centrate e contestualizzate, coerenti con ciò che accade nel mondo, riconoscendo i nessi (vincoli e opportunità) esistenti tra traiettorie di vita individuali e collettive, personali e sociali.

Le diffuse logiche neoliberiste hanno ridotto le possibilità di partecipazione alla definizione di scelte collettive e danno per scontata un’adesione acritica³, senza porsi domande in merito a quali siano i parametri, i criteri di valutazione e le motivazioni che definiscono quali scelte ritenere “giuste”. Quanto mai opportuno, dunque, è accompagnare alla costruzione di domande che aumentino la consapevolezza rispetto alle scelte, siano esse correlate agli studi, al lavoro, alle strategie di *family formation* o altro. All’interno di un’educazione sociale diffusa, densa di narrazioni politiche opache dal punto di vista dell’assunzione di responsabilità, non è semplice comprendere all’interno di quale cornice ci si sta muovendo. Ma di fronte a vincoli socioculturali vissuti come discriminatori e lesivi della propria dignità e dei propri diritti, è legittimo e necessario stimolare domande come: da chi sono stati stabiliti? dove, quando e perché? L’alternativa rischia di essere la tendenza/necessità a adattarvisi – sostenendo talvolta pesanti carichi di sofferenza, rinunciando a significative parti di sé e della propria identità – o seguire il flusso degli eventi, senza rendersi conto che la delega, l’inerzia e la “non scelta” avranno ripercussioni sul proprio e altrui futuro.

Quando l’orientamento apre spazi di riflessività in merito alla ridefinizione degli sguardi e delle responsabilità, andando a riconnettere le scelte personali al sistema di vincoli politici, sociali e territoriali che le hanno generate, si mostra ispirato ai principi di giustizia sociale, inclusione e sostenibilità.

¹ Cfr. Z. Bauman, *Retrotopia*, Bari-Roma, Laterza, 2022 (2017); Z. Bauman, *Voglia di comunità*, Bari-Roma, Laterza, 2001; M. Sandel, *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincenti e di perdenti*, Milano, Feltrinelli, 2021; S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Roma, Carocci, 2015.

² G. Guglielmini, F. Batini (a cura di), *Orientarsi nell’orientamento*, Bologna, Il Mulino, 2024, p. 47.

³ E. Mancino, M. Rizzo (a cura di), *Educazione e neoliberismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità*, Bari, Progedit, 2022.

Presentare gli obiettivi dell'Agenda 2030 come proprio orizzonte di riferimento, tuttavia, potrebbe comportare il rischio di fermarsi (o schermarsi dietro) al livello degli auspici e dei dichiarati (spesso cifra di un macro-livello politico che mantiene uno scollamento con i livelli meso e micro), senza entrare realmente nel merito della concretezza dei bisogni, delle criticità e delle risorse dei territori, in cui molti spaesamenti e forme inedite di orientamento informale emergono, maturano ed evolvono e/o si cronicizzano problematicamente⁴.

Al contrario, collocarsi nei territori permette di dare concretezza all'assunzione di una postura preventiva e contestualizzata, che vuole anticipare la domanda di orientamento e la formazione stessa delle scelte. Stare nei territori e non solo a scuola dove alcune scelte sono già state compiute; e mettere in discussione un tradizionale modello di orientamento che vede una correlazione lineare tra scuola-scelte-lavoro e rischia di tradursi in un "orientamento per i già orientati"⁵.

2. Quale orientamento?

Queste premesse suggeriscono di accostarsi alla "definizione contemporanea" di orientamento formulata all'interno della CRUI – Gruppo "Orientamento in ingresso"⁶ con uno sguardo problematizzante:

L'orientamento è un *processo* complesso, dinamico e *permanente* che deve mobilitare la progettazione del futuro, la coscienza critica, la progettualità, la costruzione di *senso*, la partecipazione alla costruzione di *futuri sostenibili e inclusivi*, la capacità di fronteggiare discriminazioni, barriere, la ricerca di un *lavoro dignitoso*. In tale prospettiva è dunque possibile precisare che l'orientamento è un processo integrato [e] interistituzionale con molteplici funzioni: da quella educativa a quella di accompagnamento, da quella consulenziale a quelle formative e disciplinare che coinvolge molteplici età, dimensioni personali, luoghi, *competenze* e professionalità.

Il corsivo mette in evidenza alcuni termini interroganti. Tra questi, la dimensione processuale e lifelong, che (ri)connette ogni scelta alle molteplici altre scelte compiute (o delegate o evitate)

⁴ Si rimanda alla ricerca *Giovani, modelli e territori. Esplorazioni pedagogiche attorno al divenire di ragazzi e ragazze nella contemporaneità* (di L. Brambilla, M. Rizzo, Milano, FrancoAngeli, 2020), che sollecita una riflessione sull'orientamento diffuso nei territori, dove forme di un orientamento informale "solido", collettivo, di classe, sono state progressivamente sostituite da un orientamento informale "liquido", meno evidente, apparentemente esclusivamente individuale (Z. Bauman, *Modernità liquida*, Bari-Roma, Laterza, 2011).

⁵ Come sta avvenendo in larga misura nell'ambito delle proposte di orientamento correlate al Decreto Ministeriale n. 934 del 03-08-2022 "Criteri di riparto delle risorse e modalità di attuazione dei progetti relativi al 'Orientamento attivo nella transizione scuola-università' nell'ambito del PNRR (M4.C1-24)". Sebbene, infatti, il DM n. 934 preveda (in modo "indicativo, ma non vincolante", Cfr. Allegato 3 al DM) la stipulazione di accordi con tre tipologie di scuole (Licei, Istituti tecnici, Istituti professionali), l'ingaggio/adesione dei Licei è stata nettamente superiore rispetto agli istituti tecnici e professionali, caratterizzati da studenti immersi in una narrazione che li deve orientati al lavoro, senza spesso nemmeno considerare la possibilità di accedere all'università, come se fosse loro preclusa, impensabile perché inarrivabile.

⁶ Coordinatrice: Maria Grazia Riva (2022-2023). Sottogruppo "Definizione di orientamento". Referenti: Daniela Dato, Michela Prest.

nel corso della vita, riportando a un quadro di senso esistenziale di cui fan parte i momenti di transizione – spesso privati del valore simbolico dei riti di passaggio, ma sovraccaricati di responsabilità e aspettative endogene ed esogene – tanto quanto quelli di stallo, con tutti gli spaesamenti che possono caratterizzarli.

Saranno il pensiero critico, il riconoscimento di senso e valore, il proprio posizionamento a incidere sui significati attribuiti ai disorientamenti vissuti, tanto quanto sulle scelte e sulle azioni pianificate e/o compiute. A patto che sia possibile ragionare in termini di futuribilità, cioè provare a non andare (con rassegnazione) verso un futuro dato, ma protendendosi verso l'esplorazione (e persino la legittimazione alla creazione) di diversi futuri possibili e progettabili⁷, esercitando la propria “capacità di aspirare”⁸.

Passaggio apparentemente semplice sul piano degli auspici – come se si trattasse di una correzione ortografica dal singolare al plurale: futuro-futuri –, questo processo è alquanto articolato poiché, sebbene “le aspirazioni ad un futuro migliore per tutti (non solo per sé) siano vive e diffuse tra le giovani generazioni di oggi” è evidente (ai più?) che “la loro rimozione dal dibattito pubblico sia da intendere come specifica dinamica politica”⁹. Il tempo attuale pare, infatti, essere “terreno di lotta tra forme di elaborazioni di futuro moderne ma “agonizzanti” e forme di futuro che tentano di nascere dalla crisi della narrazione del Progresso [e quindi] di lotta tra “probabilità” e “possibilità””¹⁰.

Pertanto,

occuparsi oggi di orientamento richiede di abbandonare ogni visione riduttiva, semplicistica e lineare e di riflettere a proposito di come fronteggiare il futuro e [le] preoccupanti minacce [che si affacciano all'orizzonte, sempre più evidenti e non più ignorabili]: disuguaglianza, polarizzazione della ricchezza e del lavoro, fenomeni di migrazione, esaurimento delle risorse naturali, impatto della tecnologia sul lavoro e sulla qualità della vita, condizioni di lavoro sempre più precarie e poco dignitose ecc.¹¹

Questo scenario sollecita una riflessione in merito al valore attribuito alle competenze, svelandone la curvatura neoliberista. La classificazione delle Abilità e competenze trasversali stilata dalla Commissione Europea¹² mostra come si sia andati nettamente oltre l'essenzialità della “capacità di leggere, scrivere e far di conto”, in coerenza con la complessità del mondo contem-

⁷ Per un affondo in merito ai processi di costruzione professionale, cfr. Ginevra M.C. *et al.*, *Orientamento e progettazione professionale: il ruolo dell'adattabilità professionale, della speranza, dell'ottimismo e del coraggio*, in Menegoni F., De Carlo N.A. (a cura di). *Etica e mondo del lavoro. Razionalità, modelli, buone prassi*, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp. 123-139.

⁸ A. Appadurai, *The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition*, in V. Rao, M. Walton (Eds.), *Culture and Public Action*, Stanford, Stanford University Press, 2014.

⁹ V. Pellegrino, *Futuri possibili. Il domani per le scienze sociali di oggi*, Verona, ombre corte, 2019, p. 12.

¹⁰ *Ivi*, p. 13.

¹¹ S. Soresi, L. Nota, *L'orientamento e la progettazione professionale*, Bologna, Il Mulino, 2020, pp. 115-116.

¹² Si rimanda al sito della Commissione Europea: https://esco.ec.europa.eu/en/classification/skill_main [consultato in data 21.05.2024].

poraneo, ma con ambiguità rispetto al fine: competenze da far evolvere o da certificare? Nell'intreccio tra molteplici ambiti della vita (personale, culturale, professionale, contestuale ecc.) al centro c'è la persona o la sua occupabilità? Maggiormente intrisa di termini e significati neolibéristi si presenta la declinazione proposta dal Network Definition and Selection of Competences (DeSeCo), che attribuisce alle competenze un valore di preferenza economico e una marcata correlazione con il mercato del lavoro:

Le competenze rappresentano la “moneta” della quale è costituito il “capitale umano”, inteso come il “patrimonio potenziale” di una comunità che, in un determinato contesto, si identifica con le “persone” che possono partecipare attivamente al “mercato del lavoro”, e costituisce uno dei prerequisiti non solo della cooperazione sociale e delle attività organizzate, ma anche il fattore economico più determinante. Le competenze sono “le abilità di rispondere con successo e di adempiere a richieste complesse, in un particolare contesto, attivando prerequisiti psicosociali (incluse le facoltà cognitive, quanto quelle non-cognitive)¹³.

Lo sviluppo di competenze è inevitabilmente di natura processuale e situata¹⁴ perché parte strutturale del processo di costruzione della propria identità, del proprio ruolo sociale, di una progettualità personale e familiare. Boarelli, pertanto, invita a guardare con sospetto

l'approccio per competenze [che] si basa su un'adesione alla realtà esistente come se questa possedesse una razionalità propria [...]. Non si propone di sottoporla ad una lettura critica, tanto meno a cambiarla. Il suo scopo è – al contrario – quello di fornire a ciascuno gli strumenti per adattarvisi¹⁵.

Ancora:

il discorso sulle competenze si sviluppa intorno a quattro elementi principali. Il primo è la retorica della complessità: per far fronte ad essa ciascun individuo deve imparare a risolvere problemi (*problem solving*) in situazioni specifiche, inedite, sempre mutevoli. [...] La seconda componente del discorso è la sua dimensione totalizzante [riguardando] potenzialmente ogni aspetto della vita. [...] [Terzo elemento:] le competenze sono uniformi: esse non prevedono deviazioni di forma. [...] Ma la generalizzazione rende omogeneo ciò che invece dovrebbe essere differenziato; inoltre [...] nessuna competenza può esistere al di fuori di un contesto specifico. [...] Il discorso sulle competenze si convalida da sé, in modo autoreferenziale, attraverso la cancellazione dei contesti in cui dovrebbe trovare applicazione. Ogni riferimento concreto a tali contesti metterebbe in crisi l'intero sistema, che trova ulteriore rinforzo in un quarto tema: la fram-

¹³ Il Network opera dal 1997 per conto dell'OCSE – Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico; si rimanda al sito: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm> [consultato in data 30.05.2024].

¹⁴ M. Cornacchia, *Natura e sviluppo della competenza professionale*, in P. Sorzio (a cura di), *Diventare un professionista esperto nei Servizi Educativi. Competenze, transizioni e processi di crescita*, Lecce, Pensa Multimedia, 2016, pp. 23-36.

¹⁵ M. Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, Bari-Roma, Laterza, 2019, p. 25.

mentazione. Infatti, le competenze vengono suddivise in unità sempre più piccole, fino a raggiungere l'esito paradossale di inglobare l'individuo nella sua interezza spezzettandolo – però – in parti minuscole¹⁶.

L'orientamento formativo contemporaneo dovrebbe avere la forza di prendere le distanze da questo modello, sostenendo il valore dell'esperienza e della sua sedimentazione all'interno delle storie di vita personali e collettive, delle culture locali, territoriali e globali; monitorando i rischi di frammentazione, semplificazione e omologazione per sostenere processi di lettura della contemporaneità; scavando in profondità, sotto la superficie, così da riconoscere le situazioni in cui è fondato "il sospetto che dietro l'ipotesi dell'educare per competenze" ci sia il tentativo di addestrare le persone alla flessibilità e alla precarietà"¹⁷.

Questa presa di posizione rende percorribile la proposta di restituire al lavoro la propria dignità – valorizzandone le dimensioni intellettuale, morale e sociale – e di promuovere la ricerca della qualità della vita lavorativa¹⁸:

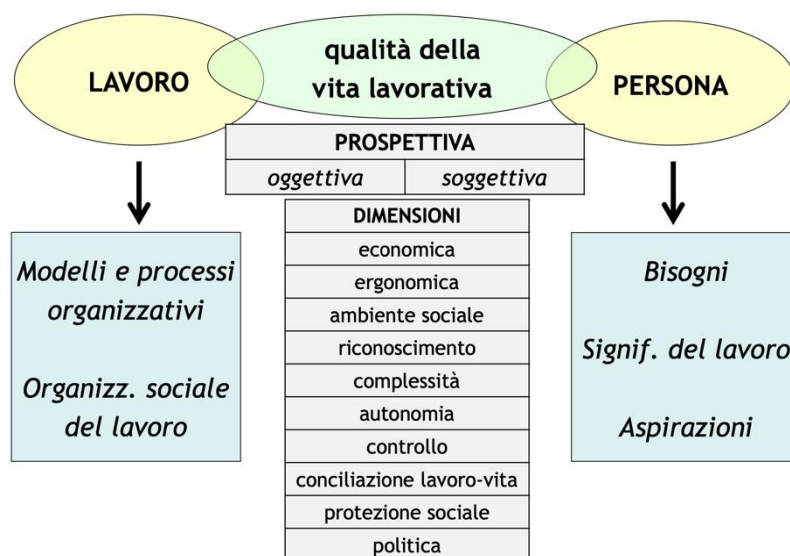


Figura 1 – Quadro di sintesi del modello di analisi della qualità della vita lavorativa (Gosetti, 2022, p. 155)

Non tutte le dimensioni analizzate da Gosetti (Figura 1) hanno la possibilità di svilupparsi pienamente all'interno dei contesti e delle esperienze di lavoro delle persone; in particolare, si pensi a soggetti che attraversano situazioni di vulnerabilità o discriminazione, che vivono in

¹⁶ *Ivi*, pp. 27-28.

¹⁷ S. Soresi, L. Nota, *L'orientamento e la progettazione professionale*, cit., p. 150.

¹⁸ G. Gosetti, *La qualità della vita lavorativa. Lineamenti per uno studio sociologico*, Milano, FrancoAngeli, 2022.

contesti territoriali e relazionali deprivanti oppure si trovano costretti ad accettare condizioni di lavoro al limite dell'illegalità e dello sfruttamento per rispondere a vincoli capestro esogeni di ordine economico o normativo ecc. Livelli micro, meso e macro non possono mantenersi separati, anzi

Le istituzioni, le società, la politica devono costruire sistemi e dispositivi formativi e di accompagnamento che, grazie all'intreccio di più variabili, realizzino contesti capacitanti (Nussbaum, 2012; Sen, 2000) – comunitari, inclusivi, partecipativi – lungo l'arco della vita. Essi vanno predisposti in modo tale da permettere ai soggetti di esprimersi (Dato, 2020; Batini, 2015) e di poter trasformare le potenzialità in nuce in competenze effettive (Mannese, 2020; Margottini, 2017), indicando vie per realizzare l'emancipazione tanto invocata a voce, ponendosi come perno di un approccio democratico alla società e alle relazioni intergenerazionali¹⁹.

Nussbaum sollecita la costruzione di contesti capacitanti, riportando l'accento delle responsabilità dai singoli individui all'ambiente in cui possono (o meno) vivere in condizioni sostenibili e rispettose della dignità umana²⁰. Riformulato in termini di mission del lavoro educativo – riprendendo Tramma – ogni soggetto individuale e collettivo dovrebbe avere la possibilità di muoversi verso il compimento di “un’auspicata condizione adulta e una permanenza più lunga possibile”²¹ all'interno del suo perimetro²².

3. L'orientamento si confronta con la vulnerabilità

L'orientamento formativo stimola, dunque, una riflessività dialogica intorno a questioni fondamentali, come la complessità della contemporaneità, la prospettiva preventiva, i processi di scelta, l'immaginazione di futuri sostenibili e inclusivi, la qualità della vita lavorativa e il lavoro dignitoso, i diritti e la giustizia sociale.

Negli ultimi anni sta maturando (in larga misura in correlazione con gli investimenti PNRR) una prospettiva d'analisi delle potenzialità dell'orientamento formativo in ambito scolastico e

¹⁹ M.G. Riva, *Per un orientamento pedagogico e sostenibile*, in M. Fabbri et al., *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*, Lecce, Pensa Multimedia, 2023, pp. 42-43.

²⁰ In una società decente e civile, queste si manifestano nel momento in cui tutte le persone raggiungano un adeguato livello di capacità in dieci sfere considerate centrali: vivere una vita degna; godere di buona salute; potersi muovere liberamente; essere in grado di usare pensiero e immaginazione; crescere in ambienti che proteggono lo sviluppo emotivo; essere in grado di programmare la propria vita; potersi impegnare con e per gli altri; essere in grado di vivere in relazione con il mondo animale e vegetale; saper ridere e giocare; poter partecipare attivamente alle scelte politiche (Nussbaum M., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna, Il Mulino, 2012).

²¹ S. Tramma, *Pedagogia sociale* (Terza edizione), Milano, Guerini, 2018, p. 71.

²² Questa condizione auspicata si sostanzia in: disporre di un reddito; accedere ai servizi; essere in grado di praticare una attività professionale; disporre di una rete di relazioni familiari e sociali soddisfacenti; godere di una “buona salute”; fornire prestazioni psichiche e fisiche; disporre di un livello di istruzione sufficiente; esercitare capacità critica rispetto alla propria condizione individuale e sociale; essere autosufficiente (massimo livello possibile); partecipare al benessere collettivo; essere in grado di prendersi cura degli altri (cfr. *ivi*).

universitario, anticipandolo fin alla prima infanzia. Meno diffuse sono le esplorazioni concettuali e metodologiche lungo la linea del tempo in direzione opposta: in riferimento a interventi di orientamento rivolti a persone adulte, in situazioni di marginalità e vulnerabilità, le linee sono solo debolmente tratteggiate e molte domande restano sospese.

In particolar modo, pensare a percorsi di orientamento formativo rivolti a persone adulte che vivono in condizioni di privazione della libertà all'interno di istituti penitenziari richiede eticamente di spingersi oltre l'opacità e la retorica.

Tra i contesti capacitanti descritti da Nussbaum a fatica si inserisce il carcere, dove la privazione della libertà crea una frattura e un distanziamento forzato dai contesti relazionali e ambientali d'appartenenza, producendo radicali spaesamenti identitari, emotivi, cognitivi e progettuali²³. Le persone detenute sono raggiunte da molteplici sollecitazioni all'assunzione di responsabilità personali e sociali – considerabili tratti tipici della maturità adulta –, sebbene siano al contempo assoggettate a pratiche di infantilizzazione, dipendenza e sospensione. Laddove si protragga nel tempo, l'indebolimento dell'autonomia d'azione e dell'autodeterminazione produce un vissuto d'impotenza, degradazione e insicurezza diffusa, che mina la possibilità di sviluppare *agency* e progettualità trasformative nonché di andare oltre l'autoreferenzialità per compiere un movimento di decentramento che porti a pre-occuparsi non solo del futuro personale, ma anche sociale e collettivo.

Nel paradigma formativo orientare una persona significa aiutarla a sviluppare competenze di autorientamento, con la finalità complessiva della definizione di un progetto di vita. Ci sono le scelte (il plurale è d'obbligo) immediate o future, ci sono direzioni da prendere, c'è una lettura più complessa e articolata di un contesto esistenziale e/o professionale [...]. Al centro dell'intero processo c'è la persona, il suo vissuto, la sua biografia personale, formativa e professionale, la storia dei suoi eventi apicali e dei modi in cui li ha affrontati, il suo modo di percepirsi e raccontarsi e come vorrebbe essere [...]. L'orientamento, nella sua declinazione migliore, aiuta a trovare un equilibrio tra le diverse dimensioni temporali: consente di conoscere e risignificare il proprio passato, di approfondire il presente, la propria attuale identità e quella desiderata, di conoscere meglio il modo in cui agiamo e la rappresentazione che hanno gli altri di noi, aiuta a esplorare bisogni e desideri e ne fa scoprire di nuovi, invita all'immaginazione e poi alla progettazione del proprio futuro, insegna a fare ipotesi sul domani, imparando a cogliere la possibilità della variazione e la bellezza dello scarto²⁴.

L'orientamento rimanda a un tempo dinamico, in evoluzione, carico di pensabilità, potenzialità e futuribilità. Il carcere, per converso, intrappola spesso in un eterno presente al quale è difficile riconoscere un significato formativo; tempo sospeso e vuoto, proteso, al più, verso il fine pena: unico benchmark che può segnare un (possibile ma non scontato) ritorno al mondo sociale dal quale si è stati esclusi.

²³ F. Oggioni, *Cosa resta dell'identità adulta nell'esperienza carceraria* in Cornacchia M., Tramma S. (a cura di). *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Roma, Carocci, 2019, pp. 227-243; R. Bezzi, F. Oggioni (a cura di), *Educazione in carcere. Sguardi sulla complessità*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

²⁴ G. Guglielmini, F. Batini (a cura di), *Orientarsi nell'orientamento*, Bologna, Il Mulino, 2024, pp. 44-45.

Laddove troppo deboli, in carcere si rischia di confondere i futuri possibili con i futuri passati, che possono essere molto ingombranti e ai quali ci si può aggrappare con tenacia senza interrogarsi sui motivi per cui siano stati immaginati, ma non realizzati²⁵.

L'immaginazione di futuro/i è fortemente limitata anche dal potere cristallizzante dello stigma sociale, che può essere interiorizzato al punto da agire processi di auto-stigmatizzazione, che tengono i soggetti molto lontani da possibilità di empowerment, di sviluppo di autostima, riconoscimento di autoefficacia, di partecipazione e di inclusione sociale²⁶.

I principi costituzionali attribuiscono alle pene una funzione emancipativa e risocializzante, da perseguire attraverso azioni volte allo sviluppo di una coscienza critica; le norme offrono ampi spazi in cui azioni di orientamento, rivolte a persone recluse, potrebbero essere progettate e realizzate. Ma i confini della loro possibile pensabilità ed efficacia sono tracciati in primis dallo sguardo politico che condiziona quello degli operatori penitenziali²⁷. Pare urgente pensare a pratiche di ri-orientamento di questi sguardi verso il riconoscimento del portato tras-formativo delle attività trattamentali, fortemente intrise (almeno potenzialmente) di prospettive di orientamento e di riprogettazione personale, relazione, professionale, abitativa ecc.

Infatti, la giustizia sociale necessita di azioni di contrasto e "rimozione di quelli che Wolff e De-Shalit chiamavano *svantaggi corrosivi*"²⁸ che la politica dovrebbe evidenziare, scegliendo di "investire le scarse risorse a disposizione per cercare di rimuoverli, come priorità assoluta. Spesso questi svantaggi sono conseguenza di emarginazione, stigma e altre forme di impotenza in termini di gruppo" per cui richiedono "rimedi in termini di gruppo, anche se lo scopo deve sempre essere il pieno potenziamento di ogni individuo"²⁹.

Nel lavoro con adulti in condizioni di grave vulnerabilità e marginalizzazione, spesso (è in-negabile) gli interventi non riescono a spingersi oltre un tentativo di contenimento dei livelli di problematicità o di tutela rispetto a livelli minimi di diritti e garanzie sociali; e la prospettiva preventiva-riabilitativa lascia il passo ad azioni di riduzione del danno.

Non è possibile, dunque, in queste condizioni limitative, parlare di orientamento?

Stimolare il riconoscimento dell'importanza di tendere verso la qualità della vita lavorativa potrebbe qui non trovare appigli motivazionali e di senso; questa azione orientativa potrebbe però essere contemplata laddove utilmente anticipata da uno spazio di riflessione in merito alla qualità della vita³⁰ in senso lato, in cui trova spazio anche la dimensione lavorativa. Per persone che vivono in condizioni di marginalità o reclusione, ragionamenti intorno al concetto di lavoro dignitoso avranno l'accento puntato non tanto sul lavoro in sé – essendosi ridotto ad attività

²⁵ V. Pellegrino, *Futuri possibili. Il domani per le scienze sociali di oggi*, cit.

²⁶ P. Carozza, *Contrastare lo stigma della malattia mentale: obiettivo dei servizi di salute mentale di comunità*, in "Journal of Health Care Education in Practice", 3(2), 2021, pp. 15-26.

²⁷ S.T. Walters S.T et al., *Motivare gli autori di reato al cambiamento. Guida al colloquio motivazionale per gli operatori della giustizia*, Roma, Carocci, 2008.

²⁸ M. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, cit., p. 98.

²⁹ *Ivi*.

³⁰ Per un approfondimento in merito all'analisi della qualità della vita detentiva, cfr. F. Oggioni, *Osservare la complessità del carcere per illuminare le zone d'ombra*, in R. Bezzi, F. Oggioni (a cura di), *Educazione in carcere. Sguardi sulla complessità*, cit., pp. 15-30.

strumentale ai fini del sostentamento quotidiano, raramente coerente con le competenze possedute o le aspirazioni che sono andate sfumando nel corso del tempo – ma sulla possibilità di recuperare il contatto con una parte della propria identità e del proprio ruolo sociale, specie in riferimento alla famiglia.

La questione, dunque, è complessa e richiede un'attenta declinazione del concetto di sostenibilità personale, sociale, economica, professionale al fine della costruzione di futuri inclusivi e (appunto) sostenibili.

Il rischio di discorsi retorici è piuttosto alto. I comportamenti virtuosi hanno bisogno di diventare strutturali, di andare oltre le norme (necessarie, ma non sufficienti) per farsi applicazioni globali realmente (e non solo idealmente) volte al contrasto della violazione dei diritti umani e dello sfruttamento umano, economico, ambientale per solo profitto. Ma quanto sono socialmente e culturalmente solidi, oggi, gli ancoraggi (concreti, non astrattamente *politically correct*) ai principi della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, che li concepisce come innati, inviolabili e inalienabili, concernenti i molteplici piani interconnessi della vita (macro-meso-micro) civile, politica, economica, sociale e culturale? Siamo certi che l'universalità e la dignità siano considerati valori fondativi ancora vitali? In relazione a criticità sociali della contemporaneità nazionale, l'orientamento pare essere stato elevato a strategia risolutiva; ma come può da solo concorrere a una democratizzazione e partecipazione che possa fare la differenza?

Il quadro si presenta spesso desolante e disarmante, specie faticando a riconoscere un solido e incisivo posizionamento del pedagogico, che rischia di colludere con la logica miope degli interventi emergenziali e residuali, anziché concorrere a riportare al centro del dibattito sociale e politico le questioni sostanziali, sottese a criticità evidenti quanto invisibili.

6. Bibliografia di riferimento

Appadurai A., *The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition*, in V. Rao, M. Walton (Eds.), *Culture and Public Action*, Stanford, Stanford University Press, 2014.

Batini F., Giusti S., *Nuove competenze per la scuola e didattica orientativa. Un nuovo approccio alla professione docente*, in "Quaderni di Orientamento", 31, 2007, pp. 4-13.

Bauman Z., *Modernità liquida*, Bari-Roma, Laterza, 2011.

Bauman Z., *Stranieri alle porte*, Bari-Roma, Laterza, 2016.

Bezzi R., Oggioni F. (a cura di), *Educazione in carcere. Sguardi sulla complessità*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

Brambilla L., Rizzo M. (a cura di), *Giovani, modelli e territori. Esplorazioni pedagogiche attorno al divenire di ragazzi e ragazze nella contemporaneità*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

Boarelli M., *Contro l'ideologia del merito*, Bari-Roma, Laterza, 2019.

Carozza P., *Contrastare lo stigma della malattia mentale: obiettivo dei servizi di salute mentale di comunità*, in "Journal of Health Care Education in Practice", 3(2), 2021, pp. 15-26.

Cornacchia M., *Natura e sviluppo della competenza professionale*, in Sorzio P. (a cura di), *Diventare un professionista esperto nei Servizi Educativi. Competenze, transizioni e processi di crescita*, Lecce, Pensa Multimedia, 2016, pp. 23-36.

Cunti, A., Priore, A., *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

Decembrotto L., *Marginalità vissute tra carcere e strada. Analisi, sfide, idee per una progettazione educativa oltre la detenzione*, Napoli, Liguori, 2019.

Gosetti G., *La qualità della vita lavorativa. Lineamenti per uno studio sociologico*, Milano, FrancoAngeli, 2022.

Guglielmini G., Batini F. (a cura di), *Orientarsi nell'orientamento*, Bologna, Il Mulino, 2024.

Mancino E., Rizzo M. (a cura di), *Educazione e neoliberismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità*, Bari, Progedit, 2022.

Nussbaum M., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna, Il Mulino, 2012.

Oggoni F., *Cosa resta dell'identità adulta nell'esperienza carceraria*, in Cornacchia M., Tramma S. (a cura di). *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Roma, Carocci, 2019, pp. 227-243.

Pellegrino V., *Futuri possibili. Il domani per le scienze sociali di oggi*, Verona, ombre corte, 2019.

Pozzebon G., *Figlie dell'immigrazione. Prospettive educative per giovani con background migratorio*, Roma, Carocci, 2020.

Riva M.G., *Orientamento: una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee-guida e condizionamenti* in "Pedagogia più didattica", 6(2), 2020, pp. 37-50.

Riva M.G., *Per un orientamento pedagogico e sostenibile*, in Fabbri M. et al., *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*, Lecce, Pensa Multimedia, 2023, pp. 40-44.

Savickas M.L., *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*, Trento, Erickson, 2014.

Shön D.A., a cura di M. Striano, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, tr. it, Milano, FrancoAngeli, 2016.

Soresi S., Nota L., *L'orientamento e la progettazione professionale*, Bologna, Il Mulino, 2020.

Tramma S., *Pedagogia sociale*, Milano, Guerini, 2018³.

Walters S.T et al., *Motivare gli autori di reato al cambiamento. Guida al colloquio motivazionale per gli operatori della giustizia*, Roma, Carocci, 2008.

Data di ricezione dell'articolo: 12 giugno 2024

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 1 e 5 luglio 2024

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 7 luglio 2024