

Teoria e pratica dell'orientamento nella scuola italiana contemporanea: competenze orientative e disuguaglianze nella società della conoscenza

Franca Settembrini

Università di Pisa

Riassunto

L'articolo analizza alcuni aspetti della concezione dell'orientamento scolastico e professionale rintracciabile nei provvedimenti e nelle dichiarazioni di intenti emanati a partire dagli anni '90 da attori istituzionali nazionali, come il MIUR, e internazionali, come la Commissione europea. Dopo una breve ricognizione del dibattito in corso tra sostenitori e critici del modello europeo delle competenze, l'autrice prosegue esaminando la definizione del concetto di *competenze orientative*. Vengono poi discussi alcuni ostacoli che limitano l'applicazione pratica di tali principi nella quotidianità scolastica del nostro Paese. In particolare, vengono messi a fuoco alcuni aspetti controversi della pratica del "consiglio orientativo": recenti ricerche hanno infatti documentato l'esistenza, nei suggerimenti di molti docenti di terza media, di una distorsione sistematica che, scoraggiando l'iscrizione ai percorsi liceali di alunni di basso status sociale, rischia di perpetuare le disuguaglianze sociali. Nelle conclusioni si sottolinea la necessità di valorizzare maggiormente le funzioni affidate ai docenti responsabili dell'orientamento e di garantire loro una adeguata formazione, ma anche di rafforzare la collaborazione delle scuole secondarie con enti ed esperti esterni, in particolare con il mondo accademico.

Parole chiave: Orientamento scolastico, modello europeo delle competenze, competenze orientative, consiglio orientativo, disuguaglianze sociali

Abstract. *Theory and Practice of Guidance in Contemporary Italian School System: Vocational Competences and Inequalities in the Knowledge Society*

This paper discusses the notion of educational and vocational guidance identifiable in national and international laws and recommendations, such as those issued since the 1990s by MIUR (Italian Ministry of Education) and by the European Commission. After a short discussion of the ongoing debate on the European competences model, the author examines the concept of vocational competences. Some obstacles undermining the implementation of such principles in Italian daily school life are taken into consideration, including some controversial implications of educational counseling (consiglio orientativo). Recent researches have shown that many middle school teachers' recommendations are systematically biased, so that low SES students are dissuaded from enrolling in academic tracks (licei), and thus social inequalities risk to be maintained. The importance of teachers' role in guidance practices is finally stressed, emphasizing the need for a better specific training addressed to teachers and for a stronger collaboration between schools and other experts and institutions, especially those belonging to the academic research field.

Keywords: Teachers' guidance, European competences model, vocational competences, educational counselling, social inequalities

DOI: 10.32049/RTSA.2019.1.03

1. Introduzione

Nella lingua italiana il verbo transitivo *orientare* presenta anche la forma riflessiva *orientarsi* e il sostantivo *orientamento* – nel significato metaforico che qui è evidentemente in gioco – rispecchia tale duplicità semantica: oggi, infatti, quando si parla di *orientamento scolastico e professionale* ci si riferisce sia alla capacità del soggetto di orientarsi, cioè di autodeterminarsi, sia alle azioni di aiuto tese a sviluppare la sua autodeterminazione e la sua abilità di gestire con successo le vicissitudini della vita formativa e professionale. Si tratta di un processo composito e multifattoriale, oggetto di ricerca e di intervento da parte di studiosi e di esperti di aree diverse, oltre che di numerosi provvedimenti e di importanti

dichiarazioni programmatiche da parte di attori istituzionali nazionali e internazionali. Nel nostro Paese le responsabilità di tale funzione sono attribuite a istituzioni differenti: l'orientamento scolastico è di pertinenza del Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca, mentre quello professionale è affidato alle Regioni e agli altri Enti locali (Varesi, 2010). In concreto è arbitrario distinguere nettamente i due ambiti, poiché spesso le scelte scolastiche sono condizionate dalla conoscenza del mercato del lavoro, così come molte di quelle professionali risultano vincolate dall'iter formativo pregresso. Inoltre, nella società della conoscenza i modelli di apprendimento, di vita e di lavoro sono soggetti ad una rapida trasformazione: come sintetizzava nell'ottobre del 2000 la Commissione europea nel *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, mentre fino al secolo scorso il passaggio dal mondo dell'istruzione a quello del lavoro era un evento che generalmente accadeva una sola volta nell'esistenza delle persone,

oggi, può succedere a chiunque di noi di aver bisogno di informazioni e consigli sulla "strada da prendere" in diversi momenti della nostra vita e in maniera pressoché imprevedibile. Il cambiamento diventa parte integrante della pianificazione e dell'attuazione permanente di un progetto di vita in cui il lavoro retribuito non rappresenta che una delle componenti, per importante che sia. [...] In tale contesto, è necessario adottare un nuovo metodo che preveda l'orientamento come un servizio accessibile a tutti in permanenza, senza più distinguere tra orientamento scolastico, professionale e personale, e si rivolga ad un pubblico nuovo. Vivere e lavorare nella società della conoscenza richiedono cittadini attivi che vogliono gestire autonomamente il loro percorso personale e professionale. Ciò significa che tali servizi devono essere non più incentrati sull'offerta, bensì sulla domanda, focalizzando l'interesse sui bisogni e le esigenze degli utenti (Commissione delle Comunità Europee, 2000).

Nelle pagine che seguono l'attenzione si concentrerà sulle pratiche di orientamento dedicate ai più giovani, cioè a coloro che devono ancora concludere il loro percorso scolastico, e quindi si metterà a fuoco il ruolo svolto dalle scuole pubbliche italiane e dalle reti di cui esse talvolta fanno parte, insieme ad altri soggetti (come Università, Enti locali, organismi del Terzo Settore, esperti, imprese): a partire dagli anni '90, infatti, ai docenti di ogni ordine e grado sono stati assegnati compiti sempre più importanti in materia di orientamento; in particolare è stato loro attribuito l'incarico di favorire nelle nuove generazioni lo sviluppo di *competenze orientative*. Questo concetto è al centro degli studi e delle proposte operative elaborate in ambito psicologico da Maria Luisa Pombeni, alla luce

del dibattito internazionale sull'avvento della *Knowledge Society*. Prima di esaminare il contributo di questa studiosa, metteremo in evidenza molto sommariamente alcuni punti essenziali di tale dibattito, anche se non sarà possibile in questa sede analizzare in dettaglio le numerose definizioni che sono state proposte per il concetto più generale, al tempo stesso attraente e ambiguo, di *competenza* (Benadusi e Molina, a cura di, 2018); né si potrà dare pienamente conto dell'accesa controversia che nei primi anni del nostro secolo ha avuto luogo soprattutto nei Paesi francofoni, e in seguito anche in Italia, relativa ai rischi e ai vantaggi della cosiddetta "didattica per competenze"¹.

2. *Lifelong Learning*, competenze e orientamento

Certamente tale concetto nei documenti internazionali appare connesso in modo strettissimo al tema del *Lifelong Learning*, a sua volta, come si legge nel *Memorandum* sopra citato, intrinsecamente legato al nuovo modo di intendere l'orientamento nel terzo millennio. Come sintetizza Anna Grimaldi, questa nuova concezione si basa sul presupposto che l'individuo sia chiamato a essere «gestore proattivo» della propria carriera lavorativa, cioè capace di rispondere all'evoluzione dei propri bisogni, ma anche «ai cambiamenti della natura e struttura dell'occupazione e dei rapporti di lavoro (contratti a tempo determinato, lavoro saltuario, progressiva riduzione del lavoro a tempo indeterminato e a tempo pieno, ecc.), all'inarrestabile processo di globalizzazione e alle continue richieste di apprendimento lungo l'intero arco della vita professionale» (Grimaldi, 2010, p. 28). Se il cambiamento nel corso della vita lavorativa è diventato così frequente nelle società contemporanee, da richiedere un radicale ripensamento delle pratiche orientative, ciò non significa soltanto che le innovazioni del mondo della tecnica e della produzione negli ultimi decenni hanno determinato l'obsolescenza di molti profili professionali e l'emergere di molti altri, del tutto inediti. Significa anche che il lavoro è divenuto precario per un numero sempre crescente di cittadini, soprattutto nelle generazioni più giovani. Com'è noto, il superamento del sistema organizzativo fordista e il passaggio a una struttura produttiva orizzontale "a rete", che assume dimensioni transnazionali, negli ultimi decenni ha infatti portato alla scomparsa di molte posizioni lavorative e al moltiplicarsi di occupazioni instabili, spesso sottopagate e

¹ Si veda ad esempio in proposito Hirtt (2009) e, per l'Italia, il numero 2 della nuova serie della rivista *Scuola Democratica*, pubblicato nel giugno del 2011.

prive di tutele. Il risultato è che oggi anche nel ricco Occidente le dinamiche indotte dalle trasformazioni tecnologiche e dalla globalizzazione ostacolano l'accesso di molti a un *lavoro dignitoso*, un lavoro, cioè, che sia liberamente scelto e svolto in condizioni eque e soddisfacenti². Secondo il sociologo francese Pierre Bourdieu, la fine della società industriale del '900, in cui il lavoro salariato era relativamente stabile e lo Stato sociale provvedeva a garantire sicurezza ai lavoratori, ha coinciso con l'avvento della precarietà lavorativa; questa, spesso descritta come una naturale conseguenza dell'espansione economica, costituisce in realtà, a suo avviso, la chiave di volta di una modalità di dominio di nuovo genere, fondata sull'istituzionalizzazione generalizzata e permanente di insicurezza: i lavoratori sono spinti ad accettare le nuove forme di sfruttamento senza ribellarsi, perché convinti di non avere reali alternative. In una cultura individualistica e in cui hanno largo spazio narrazioni relative alle infinite possibilità offerte all'individuo, questa nuova forma di dominio rischia di indurre isolamento e depressione: l'esperienza della precarietà viene, cioè, vissuta dai singoli come uno scacco personale, una vergogna da sopportare in silenzio (Deriu, 2015; Giannini, 2016). Scrive Bourdieu: «mi sembra quindi che ciò che viene presentato come un regime economico gestito dalle leggi flessibili di una sorta di natura sociale, sia in realtà un regime politico che può instaurarsi solo con la complicità attiva o passiva dei poteri specificamente politici» (1999, p. 98).

La stessa diffidenza, o addirittura avversione, manifestata da molti intellettuali e docenti per la didattica per competenze si comprende meglio se considerata non solo come espressione della preferenza di alcuni per una visione umanistica e disinteressata della formazione scolastica: deve essere anche inquadrata all'interno di tale più ampia interpretazione delle dinamiche economiche e politiche del mondo globalizzato. Molti critici del modello europeo delle competenze temono infatti che, nell'attuale fase economica,

² Come recita l'articolo 23 della Dichiarazione Universale dei Diritti umani: «1. Ogni individuo ha diritto al lavoro, alla libera scelta dell'impiego, a giuste e soddisfacenti condizioni di lavoro e alla protezione contro la disoccupazione. 2. Ogni individuo, senza discriminazione, ha diritto ad eguale retribuzione per eguale lavoro. 3. Ogni individuo che lavora ha diritto ad una remunerazione equa e soddisfacente che assicuri a lui stesso e alla sua famiglia una esistenza conforme alla dignità umana ed integrata, se necessario, da altri mezzi di protezione sociale. 4. Ogni individuo ha diritto di fondare dei sindacati e di aderirvi per la difesa dei propri interessi» (United Nations General Assembly, 1948). La produzione di norme giuridiche internazionali in materia di lavoro ha il suo principale laboratorio nell'Organizzazione Internazionale del Lavoro, OIL, con sede a Vienna. Tra le molte Convenzioni OIL si segnala la numero 22, relativa alla politica dell'occupazione, in cui si parla del diritto ad una «occupazione piena, produttiva e liberamente scelta». Purtroppo, come osserva Antonio Papisca, questa prospettiva rimane molto lontana per milioni di esseri umani. Tra gli obblighi degli Stati che hanno sottoscritto la Dichiarazione, oltre a quelli di assicurare non discriminazione, pari opportunità ed eguaglianza, c'è quello di adottare misure che assicurino che le misure di privatizzazione non ledano i diritti dei lavoratori. In particolare, il Comitato delle Nazioni Unite afferma senza mezzi termini che «specifiche misure destinate a incrementare la flexicurity dei mercati del lavoro non devono rendere il lavoro meno stabile o ridurre la protezione sociale dei lavoratori» (2009).

puntare sullo sviluppo di caratteristiche individuali, quali l'adattabilità e lo spirito imprenditoriale³, abbia come obiettivo quello di scaricare sulle spalle dei singoli lavoratori tutto il peso della precarietà.

Il testo della Commissione europea che costituisce il riferimento fondamentale dei successivi documenti europei e italiani in materia di formazione e di orientamento, cioè il *Libro bianco su Istruzione e formazione* (Cresson e Flynn, 1995), mette in effetti in primo piano la necessità che i lavoratori si adattino alle nuove esigenze delle imprese. Ma bisogna dire, a onor del vero, che sottolinea anche con forza il valore della cultura generale, la necessità di sviluppare lo spirito critico dei cittadini e di combattere la dispersione scolastica e l'esclusione sociale, se necessario anche con misure di discriminazione positiva. Questi principi sono stati fatti propri dalla Commissione nel *Memorandum* e da altri documenti programmatici europei e italiani successivi.

La stessa OCSE, con il noto programma PISA, persegue non solo l'obiettivo di misurare l'efficacia dei sistemi educativi, ma anche la loro equità e, oltre a verificare quale sia il "ritorno" economico dell'istruzione, si occupa di rilevare quanto questa contribuisca ad aumentare la mobilità sociale e la partecipazione civica (Benadusi, Campione e Giancola, 2011⁴). Il ricorrente richiamo a tali finalità democratiche e solidaristiche, insomma, impedisce di ricondurre a una sola radice, cioè alla logica neoliberista e all'imperativo della competitività del sistema produttivo, la filosofia che guida gli organismi internazionali citati e che fa perno sulle nozioni di *competenza* e di *apprendimento per tutta la vita*. L'analisi delle fonti mostra che il polisemico concetto di competenza ha numerose radici tra loro in gran parte indipendenti: la sua penetrazione nel mondo della scuola non deve dunque essere considerata alla stregua di una sorta di colonizzazione, o di una meccanica trasposizione nel campo educativo di principi provenienti dal mondo aziendale, poiché molte delle idee dei sostenitori della didattica per competenze sono state anticipate dai protagonisti di una lontana e gloriosa stagione di innovazioni pedagogiche, come John Dewey (1963), e devono essere distinte da ogni forma di *praticismo*, che svaluta il ruolo della conoscenza e del pensiero critico nei processi educativi: «bersaglio comune della critica deweyana alla scuola di allora e di quella dei sostenitori dell'approccio per competenze alla scuola di oggi è una

³ Il riferimento qui è in particolare una delle otto competenze-chiave definite dal *Lifelong Learning Programme* (Consiglio dell'Unione europea, 2006; 2018).

⁴ L'indagine PISA è partita «da un concetto di competenza definita come la capacità dei singoli di affrontare con successo richieste complesse in diversi contesti, attraverso la mobilitazione di risorse cognitive e sociali, comprensive di conoscenze e abilità, motivazioni, atteggiamenti e altre componenti sociali e comportamentali» (Benadusi, Campione e Giancola, 2011, p. 14).

concezione nozionista e trasmissiva della sua funzione, dove la conoscenza viene considerata un bene preconfezionato da trasmettere ai discenti perché venga da questi memorizzato ed esibito a richiesta degli insegnanti» (Benadusi e Molina, a cura di, 2018, p. 92), invece che padroneggiato e usato per interpretare la realtà in modo critico e autonomo.

D'altra parte, nel campo dell'istruzione, come in ogni altro, alla solenne enunciazione di un elenco di nobili principi o di buone intenzioni devono poi seguire provvedimenti politici concreti, ad opera dei parlamenti e dei governi nazionali. E non è affatto scontato che questi provvedimenti si trasformino in azioni che consolidano effettivamente la partecipazione democratica e promuovono la libera scelta dei soggetti nella costruzione della loro identità e dei loro progetti esistenziali: tutto ovviamente dipende da come vengono interpretate e applicate le raccomandazioni europee e le prescrizioni ministeriali nella concreta prassi educativa quotidiana; e ciò, a sua volta, è l'esito dell'interazione di una molteplicità di condizionamenti culturali, politici ed economici⁵. Alcuni hanno sperato che la didattica per competenze potesse costituire una valida alternativa all'impianto ancora fondamentalmente idealistico della scuola del nostro Paese; ma chi conosce la realtà scolastica italiana dall'interno sa che purtroppo in molti casi, soprattutto nella secondaria superiore, si è avverata la profezia di coloro che ritenevano che la retorica ufficiale delle competenze si sarebbe tradotta nell'espletamento di vuote procedure burocratiche (Hirtt, 2009; Ajello, 2011). Ciò non sorprende, se si pensa che persistono larghi margini di incertezza nella definizione delle competenze e nella loro traduzione operativa in ambito scolastico (Allulli, 2017; Benadusi e Molina, 2018); ma soprattutto se si considera che negli stessi anni in cui in Italia venivano emanati importanti provvedimenti, come il riordino degli istituti di istruzione secondaria superiore (realizzato con i decreti del Presidente della Repubblica del 15 marzo 2010, n. 87, n. 88 e n. 89, relativi, rispettivamente, agli istituti professionali, agli istituti tecnici ed ai licei) e le *Indicazioni nazionali per il primo ciclo* del 2012 (MIUR 2012), i governi che si sono succeduti hanno tagliato i fondi per l'istruzione e hanno mantenuto in piedi un'organizzazione scolastica assai poco compatibile con le innovazioni pedagogiche che pure venivano raccomandate e che avrebbero dovuto portare al superamento degli steccati tra le discipline e della didattica puramente trasmissiva.

⁵ L'odierna crisi di legittimità delle istituzioni europee sembra comunque confermare i limiti del progetto delle *élite* che le hanno guidate, convinte di poter facilmente conciliare i valori liberal-democratici con le dirompenti conseguenze della globalizzazione e delle trasformazioni tecnologiche. Questa analisi critica è condivisa anche da politologi di orientamento assai diverso da quello di Bourdieu, come Ernesto Galli della Loggia (2019).

3. Teoria e pratica dell'orientamento scolastico in Italia

Entriamo ora nel vivo dell'analisi di quel particolare tipo di competenze che Pombeni definisce *orientative* e che a suo avviso possono essere sviluppate durante il percorso scolastico principalmente grazie all'azione educativa dei docenti. Le prime ricerche e proposte di intervento della studiosa e dei suoi collaboratori su questo tema risalgono agli anni '80 del secolo scorso (Pombeni, Ariosi e Ciacco, 1987; Pombeni, 1988; Pombeni, Bianco e Magagnoli, 1989; Pombeni, 1990) e hanno quindi anticipato, e in parte ispirato, i più importanti documenti programmatici e interventi normativi che, negli anni '90 e dei primi due decenni del nuovo secolo, hanno dettato la linea da seguire nel campo dell'orientamento scolastico in Italia⁶. Negli scritti di Pombeni troviamo una concezione dell'orientamento che rispecchia le tendenze della letteratura specialistica internazionale degli ultimi decenni (si vedano Gysbers, Heppner e Johnston, 2000; Guichard, 1995; e i più recenti Savickas *et al.*, 2009) e che, in estrema sintesi, concepisce i momenti delle scelte formative e professionali come parte di un più ampio processo di sviluppo umano, che dura tutta la vita e in cui ciascuno è chiamato a fronteggiare alcune tappe "naturali", nel senso di prevedibili (come la scelta della scuola superiore), e talvolta anche situazioni critiche impreviste (come ad esempio un fallimento scolastico, o un licenziamento). Per affrontare con successo questi *compiti di sviluppo* il soggetto fa leva sulle proprie risorse interiori (auto-orientamento) e può essere aiutato dal suo ambiente sociale, in particolare dalla famiglia e dalla scuola, a sviluppare quelle caratteristiche personali, definite appunto *competenze orientative* (un insieme di abilità, atteggiamenti e motivazioni) che gli permettono di rispondere alle richieste ambientali progettando il suo futuro in modo efficace, soggettivamente soddisfacente e in linea con i suoi «ancoraggi valoriali» più

⁶ Un cenno, seppur brevissimo, alla finalità orientativa della scuola dell'obbligo è presente già nell'articolo 1 della legge 1859 del 31 dicembre 1962, una legge che "democratizzò" la scuola unificando i due percorsi nella scuola media statale unica; si torna a parlare di orientamento anche nei Programmi Ministeriali per la Scuola Media Statale del 1979. Per la scuola secondaria di secondo grado, dobbiamo attendere l'art. 5 della legge 426 del 6 ottobre 1988 e la circolare ministeriale 283 del 10 agosto 1989 per trovare un riferimento normativo, stavolta più circostanziato: con tali atti viene infatti introdotta per la prima volta una figura dedicata, quella del Coordinatore dei Servizi di Orientamento scolastico. Ma il suo ruolo è rimasto residuale e poco influente, per poi sparire del tutto, in quanto le norme introdotte a partire dal 1997 (prima con la *Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti* n. 487 del 6 agosto 1997 e poi soprattutto con il decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275) hanno affidato all'intero corpo docente parte delle sue funzioni, mentre nuove figure di insegnanti "specialisti", presenti in ogni scuola (figure-obiettivo o, più recentemente, referenti per l'orientamento), hanno avuto l'incarico di gestire i due più importanti momenti di transizione, quelli del passaggio dalla scuola secondaria inferiore a quella superiore e quello della scelta post-diploma. In questi ultimi due provvedimenti, come anche negli atti ministeriali successivi, come la circolare 43 del 15 aprile 2009 e le *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* (approvate dalla Conferenza unificata Stato-Regioni nel dicembre 2013 e trasmesse dal MIUR nel febbraio 2014) è evidente il riferimento alla prospettiva introdotta da Maria Luisa Pombeni e dai suoi collaboratori.

profondi (Guichard, 1995), in modo, cioè, da soddisfare i fondamentali bisogni di coerenza, di continuità e di significato. Condizione necessaria perché questo possa accadere è, ovviamente, il possesso di alcune condizioni oggettive di partenza: il diritto di cittadinanza, l'accesso all'istruzione, le pari opportunità. Ma la scuola ha un ruolo essenziale: deve promuovere sia le *competenze orientative propedeutiche e a-specifiche* – ma non per questo meno importanti –, sia quelle *di auto-monitoraggio*, sia infine quelle *di sviluppo* (Pombeni, 2008a). Di che cosa si tratta? Nel primo caso (competenze propedeutiche), tutti i docenti sono chiamati a esplicitare il loro ruolo educativo, fin dalla scuola per l'infanzia, per far maturare nella persona, grazie alla *didattica orientativa* (Marostica, 2002; 2011) *un atteggiamento ed uno stile di comportamento proattivo* rispetto alla gestione della propria storia personale: devono essere poste le basi, cioè i prerequisiti minimi per affrontare poi in modo positivo gli “snodi”, i momenti di svolta del percorso scolastico e professionale e per rendere possibile un effettivo auto-orientamento.

Le *competenze di auto-monitoraggio*, invece, rendono la persona capace di «mantenere un livello di consapevolezza critica sulle esperienze in corso e di saper valutare *in maniera preventiva* eventuali fattori di rischio» (Pombeni, 2008a, corsivo nostro): si fa qui riferimento a tutte le attività finalizzate a scongiurare il fallimento scolastico e in particolare a quelle con cui i docenti verificano in itinere il grado di adattamento di ciascun alunno all'ambiente della scuola e alle sue richieste e promuovono le sue capacità di autovalutazione. È quindi chiaro che in questa prospettiva – come già previsto dal *Memorandum* europeo del 2000 – le attività di orientamento tendono a convergere con le strategie di prevenzione della dispersione. È altresì evidente, dall'analisi delle prime due classi di competenze orientative citate, che la nozione di orientamento che queste presuppongono è estremamente ampia, fin quasi a coincidere con l'azione formativa nel suo complesso, come del resto viene raccomandato dalla normativa scolastica italiana⁷: in questo contesto orientare significa sostenere il processo di maturazione di risorse cognitive ed emotive negli studenti, con lo scopo di fare in modo che nessuno di loro “si perda per strada”. Orientamento non solo scolastico e professionale, quindi, ma anche e prima di tutto

⁷ Si veda ad esempio l'articolo 1 della direttiva ministeriale 6 agosto 1997, n. 487: «L'orientamento – quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado – costituisce parte integrante dei curricoli di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia. Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile». In proposito si veda anche Viglietti (1989).

personale, che punta ad aiutare l'individuo a sviluppare o a riappropriarsi delle sue risorse e a farne buon uso rispetto ai suoi bisogni e ai suoi desideri, sulla base del presupposto che tutti abbiano diritto a una vita soddisfacente e a una positiva partecipazione sociale (Pombeni, 2007).

Ma nell'approssimarsi del momento delle scelte, gli individui hanno anche bisogno di poter contare su competenze orientative di un terzo tipo, chiamato *di sviluppo*, che «hanno a che fare con la capacità di darsi degli obiettivi di crescita (personale e/o professionale), di investire delle energie per il raggiungimento di un obiettivo, di costruire dei progetti individuali assumendosi responsabilità e rischi connessi alla loro realizzazione» (Pombeni, 2008a).

In sintesi, quindi, le attività di orientamento che la scuola dovrebbe promuovere rispondono a tre diverse finalità:

- potenziare i pre-requisiti delle capacità di progettazione e di scelta (*competenze propedeutiche*);
- accompagnare gli alunni monitorandone l'andamento, per prevenire gli insuccessi e sostenere i momenti di passaggio da un percorso ad un altro (*competenze di monitoraggio*);
- sostenere i processi decisionali e la progettualità personale alla conclusione di un ciclo di studi, ma anche in eventuali momenti critici, come un cambio di indirizzo o un fallimento scolastico (*competenze di sviluppo*) (Pombeni, 2008a).

Le funzioni di accompagnamento e quelle di sviluppo richiedono una preparazione professionale specifica: devono essere quindi affidate a docenti specialisti, quali i referenti per l'orientamento e i tutor scolastici, o anche a figure esterne al sistema scolastico stesso, come formatori, consulenti, psicologi ed educatori, comunque connesse in rete alle istituzioni scolastiche, idealmente secondo "una logica da sistema integrato".

In quale misura questa logica risulta effettivamente applicata e queste competenze orientative concretamente promosse nelle scuole italiane? Per quanto riguarda i compiti affidati a tutto il personale docente, incaricato di sviluppare le abilità propedeutiche allo sviluppo successivo di competenze più specifiche, è chiaro che gli insegnanti di tutte le discipline, fin dall'inizio del percorso scolastico, possono fornire agli alunni strumenti e occasioni per individuare le loro attitudini e potenziare le loro abilità, in modo da rendere il

loro apprendimento significativo (Marostica, 2002)⁸. L'interrogativo sembra dunque traducibile in una più generale domanda sulla qualità educativa della scuola italiana, sulla sua capacità di concorrere alla formazione della personalità degli alunni che la frequentano, in modo da favorire quelle caratteristiche individuali che consentono a ciascuno di esprimere i propri talenti e di partecipare attivamente alla vita civile del Paese. Una risposta a tale quesito potrebbe arrivare da indagini capaci di rilevare, in vasti campioni, non solo i risultati "accademici" e le abilità cognitive, ma anche alcune competenze "non cognitive", o *socio-emotive*, come ad esempio la capacità di lavorare con gli altri, quella di gestire le proprie emozioni e quella di perseverare per raggiungere i propri obiettivi (OECD, 2015). I dati disponibili non consentono per ora di trarre conclusioni, anche perché nella comunità scientifica è ancora in corso il dibattito sui costrutti teorici implicati e quindi anche sulle strategie di rilevazione⁹. Un'opzione teorica e metodologica che sembra destinata ad avere larga risonanza è quella dell'OCSE, che nel 2016 ha avviato un'indagine internazionale – i cui risultati saranno pubblicati nel 2020 – per rilevare il livello di conseguimento delle *social and emotional skills* in studenti di 10 e di 15 anni di vari Paesi del mondo e per mettere questa variabile in relazione con numerosi dati di contesto¹⁰.

Per quanto riguarda, invece, il bilancio delle attività volte alla promozione delle competenze orientative più specifiche, lo stesso MIUR riconosceva pochi anni fa nelle *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* che gli interventi di orientamento non sono attuati in modo sistematico e capillare nelle scuole di tutta la penisola, anche a causa della carenza di docenti dedicati espressamente a questa attività, che implica «compiti organizzativi e competenze professionali allargati rispetto alla funzione docente» (MIUR, 2014). Ma – concludeva il documento ministeriale – per riuscire a rendere queste figure realmente efficaci occorre risolvere «questioni di natura contrattuale e organizzativa». Questioni che, come si accennava prima, ancora oggi risultano aperte. Da tempo comunque molte scuole progettano e coordinano azioni di accompagnamento nelle transizioni più difficili (si veda ad esempio Marostica, 2008) e tessono una tela di rapporti con enti esterni

⁸ Gli insegnanti possono inoltre costituire modelli di ruolo e oggetti di identificazione, suscitando negli alunni l'interesse per il campo disciplinare insegnato e per le professioni che richiedono l'applicazione di tali conoscenze disciplinari. Ma questa opportunità sembra seriamente limitata dalla progressiva perdita di autorevolezza e di prestigio dei docenti nella società italiana.

⁹ Come sintetizza Francesco Pisanu (2017) a proposito di alcuni aspetti del dibattito in corso, le "competenze non cognitive" sono un costrutto ancora in divenire.

¹⁰ Il principale riferimento teorico e metodologico di questa importante indagine internazionale è costituito dalla teoria dei *Big Five*, di Robert R. McCrae e Paul T. Costa (1992). Per l'Italia partecipa alla ricerca OCSE *The Study on Social and Emotional Skills* un campione di studenti della città di Roma (v. <http://www.oecd.org/education/ceri/thestudyonsocialandemotionalskills.htm>, 02/02/2019).

«per accogliere tutte le proposte/risorse presenti sul territorio e metterle a disposizione della scuola in una logica effettiva di rete» (come indicato nelle ultime *Linee guida nazionali*): ma spesso queste attività, in mancanza di risorse economiche e organizzative adeguate, sono affidate alla buona volontà di docenti, che non sempre si sentono sufficientemente preparati per la complessità del compito (Grimaldi, 2010) e che di frequente finiscono per svolgere almeno parte del lavoro a titolo gratuito. Anche per questo motivo le buone pratiche faticano a stabilizzarsi, a evolvere e a estendersi al di là dei loro confini territoriali¹¹.

4. Docenti e famiglie di fronte al consiglio orientativo

C'è invece un compito che tutte le scuole secondarie di primo grado espletano regolarmente ogni anno entro la scadenza dei termini per le iscrizioni al primo anno delle scuole superiori, in quanto previsto dal decreto del Presidente della Repubblica 14 maggio 1966, n. 362, ovvero la formulazione del *consiglio orientativo* per gli alunni che frequentano la terza media¹². Questo atto amministrativo presenta alcuni aspetti controversi; infatti è obbligatorio per i docenti, che devono scriverlo e motivarlo (alla luce del profitto scolastico, ma anche delle potenzialità e degli interessi di ciascun alunno), ma non è vincolante per alunni e famiglie, che possono non tenerne conto al momento della decisione della scuola superiore; esso appare a molti il residuo di una visione ormai superata, che sopravvive accanto alla più moderna concezione (o talvolta, purtroppo, alla sola retorica) dell'educazione all'auto-orientamento, che affida un ruolo centrale al soggetto e alla sua autonomia. Inoltre alcune indagini mostrano che sia gli insegnanti che i genitori vivono spesso con disagio e in un clima di latente conflittualità il momento della comunicazione del suo contenuto, poiché molte famiglie si sentono “valutate” dal corpo docente e molti insegnanti temono, talvolta a ragione, che le loro indicazioni verranno contestate e disattese (Colombo, 2009, 2011; Romito, 2016).

¹¹ Recentemente il progetto Erasmus+ *Guiding Cities* ha individuato alcune best practices europee, tra le quali sono presenti anche progetti realizzati in varie regioni italiane; si veda: <http://www.guidingcities.eu/best-practices/> (02/02/2019). Si vedano anche Chiesa, Guglielmi e Mazzetti (2017), che peraltro rilevano come la pratica della continuità tra primo e secondo ciclo scolastico, necessaria per la lotta alla dispersione, sia ancora largamente carente.

¹² «Il consiglio di classe esprime [...], per gli ammessi all'esame, un consiglio di orientamento sulle scelte successive dei singoli candidati, motivandolo con un parere non vincolante» (art. 2, comma 2 del decreto del Presidente della Repubblica. 14 maggio 1966, n. 362).

Del resto, la scelta del percorso formativo successivo alla terza media, benché non coincida più con la fine dell'obbligo scolastico, costituisce davvero un momento cruciale, giacché la scuola che sarà poi frequentata avrà un peso determinante sul futuro formativo e professionale degli studenti, sul loro status e sulle loro chances di vita. È in seguito a questa decisione che le strade di coloro che scelgono indirizzi tecnici e professionali si allontanano da quelle dei liceali, una categoria "privilegiata", non solo per la minor incidenza della dispersione scolastica, ma anche per le maggiori probabilità per chi ha conseguito il diploma di intraprendere gli studi universitari e di portarli a termine. È noto da tempo che in questa categoria sono sovra-rappresentati gli studenti dei ceti sociali superiori, il cui rendimento scolastico è mediamente migliore fin dalla scuola primaria (Ballarino e Schizzerotto, 2011; AlmaDiploma, 2018).

In base a una sorta di legge non scritta, ma comunque ferrea, al termine della scuola media gli alunni vengono istruati ai diversi indirizzi di scuola superiore non tanto in base ai loro interessi, quanto in funzione dei loro livelli di profitto¹³; così, l'indicazione dei licei per i più bravi e della formazione tecnica o professionale per i più deboli è scontata per coloro che conseguono rispettivamente i voti più alti e quelli più bassi nella prima metà dell'anno scolastico (quando il consiglio orientativo deve essere comunicato) e che presumibilmente confermeranno questo rendimento all'esame di terza media. Ma sulla base di quali criteri si fondano i consigli orientativi destinati a coloro che hanno risultati intermedi, che sono spesso la maggioranza? Recenti evidenze quantitative e qualitative mostrano che i docenti sono in genere più propensi – *a parità di valutazione del profitto scolastico e di livello di competenze misurate dal test Invalsi in terza media* – a consigliare il percorso liceale agli alunni di estrazione sociale medio-alta, e soprattutto ai figli di laureati, mentre si mostrano più inclini a indirizzare gli altri, di ceto sociale più basso, spesso figli di immigrati, verso l'istruzione tecnica o professionale (Checchi, 2010; Romito, 2016; Argentin, Barbieri e Barone, 2017)¹⁴. La distorsione appare sistematica, poiché si riscontra in tutto il territorio

¹³ Anche i dati OCSE PISA relativi al nostro Paese, secondo cui i livelli di apprendimento più elevati vengono raggiunti dagli studenti dei Licei, mentre gli iscritti agli Istituti tecnici, agli Istituti professionali e all'Istruzione e Formazione professionale ottengono risultati più modesti, confermano indirettamente tali meccanismi di selezione. Infatti, poiché la rilevazione viene effettuata su studenti 15enni, differenze così profonde tra livelli di apprendimento, quali quelle riscontrate dalle indagini nazionali e internazionali, difficilmente possono essere imputate alla sola frequenza di poco più di un anno di scuola: è più plausibile concludere che tali differenze siano in gran parte "ereditate" dalla scuola del primo ciclo (Allulli, 2017).

¹⁴ Nel campione studiato da AlmaDiploma (2018), a parità di condizioni, i diplomati che hanno ritenuto più rilevante il parere dei genitori si sono iscritti con maggiore probabilità a un percorso tecnico o professionale, rispetto a chi ha dato maggiore importanza al parere degli insegnanti, che si è iscritto più spesso al liceo. Ciò contrasta con quanto emerge dalla citata ricerca di Argentin, Barbieri e Barone e merita di essere approfondito da ulteriori indagini; è chiaro comunque che i dati non sono del tutto confrontabili, poiché la ricerca di AlmaDiploma ha registrato quanto

nazionale, e non sembra nascere da un atteggiamento discriminatorio, quanto da una stima delle risorse culturali ed economiche del contesto familiare: si vuole evitare che gli alunni di bassa estrazione socio-culturale vadano incontro a difficoltà e fallimenti, non potendo ricevere dalla famiglia un supporto adeguato. Questo atteggiamento protettivo «anche se comprensibile, finisce però per inglobare di fatto nella raccomandazione criteri anti-meritocratici, che contribuiscono alla riproduzione delle disuguaglianze esistenti. Mentre l'orientamento scolastico potrebbe contribuire a contrastarle» (Argentin e Barone, 2018). In realtà, anche se in tutti i membri della famiglia è diffusa la percezione di una grande autonomia decisionale della generazione più giovane, i genitori hanno in genere un ruolo determinante sulle scelte scolastiche dei loro figli alla fine della terza media e spesso un basso livello di fiducia nei confronti delle capacità orientative degli insegnanti (Colombo, 2011): ciò accade soprattutto nelle famiglie di ceto sociale elevato, che più frequentemente delle altre scelgono di disattendere la raccomandazione fatta dai docenti nel consiglio orientativo, se questo indirizza l'alunno verso il proseguimento degli studi nel segmento meno prestigioso della scuola italiana (Romito, 2016). Le famiglie di ceto sociale più basso, invece, più spesso si allineano a quanto la scuola consiglia, accettando così anche di ridurre significativamente le prospettive di mobilità intergenerazionale ascendente della prole. Alla luce di tali dati, sembrano ancora pertinenti le considerazioni di Bourdieu in merito ai meccanismi sociali che portano gli studenti delle classi subalterne all'accettazione del divieto di sognare l'impossibile (Bourdieu e Passeron, 1964) e riguardo alla violenza simbolica che gli stessi dominati tendono a legittimare e riprodurre, dando per scontato l'ordine delle cose.

Un recente esperimento condotto in Puglia, nell'ambito di una ricerca longitudinale dell'Istituto Cattaneo, mostra comunque che tali meccanismi sono modificabili: nella fase in cui viene presa questa decisione cruciale, è possibile, cioè, agire sulle percezioni e sui timori delle madri di basso ceto sociale, in modo da indurre queste ultime a riflettere sull'opportunità che il figlio o la figlia con un buon rendimento scolastico si iscriva a un liceo, e a rivedere perciò “verso l'alto” la scelta verso cui erano inizialmente orientate (Barone *et al.*, 2017). E poiché i primi dati del *follow up* – condotto per monitorare l'andamento dei liceali nel primo anno di scuola superiore – sono incoraggianti, la loro

ricordavano i soggetti oltre cinque anni dopo la scelta della scuola superiore, mentre la fonte principale dell'altra indagine è l'Anagrafe Studenti del MIUR.

diffusione potrebbe rassicurare molti docenti e ridurre la distorsione sistematica che è stata individuata¹⁵.

5. Conclusioni

È quindi auspicabile che nella formazione degli insegnanti si tenga conto della ricerca scientifica sui processi in cui essi si trovano talvolta a essere attori inconsapevoli. Più in generale, l'analisi fin qui condotta conferma la necessità di riconoscere e valorizzare maggiormente le importanti funzioni affidate ai responsabili dell'orientamento, ma anche di promuovere ed estendere la collaborazione delle scuole con enti ed esperti esterni, e in particolare con il mondo accademico: è grazie a queste sinergie che sul territorio italiano sono sorte molte diverse iniziative, il cui impatto dovrebbe essere oggetto di indagini longitudinali e comparative, per consentire una sempre maggiore efficacia e diffusione delle buone pratiche.

Anche i professionisti dell'orientamento sono stati accusati di contribuire al mantenimento delle disuguaglianze sociali, in quanto per molto tempo hanno dedicato i loro interventi quasi esclusivamente ai privilegiati, che possono permettersi il lusso di progettare la propria carriera, e trascurato coloro che si collocano nei gradini più bassi della scala sociale. Come riconoscono Anna Maria Di Fabio e Maureen E. Kenny (2016), queste critiche non sono del tutto infondate. Negli ultimi anni si sta tuttavia affermando, a livello internazionale e anche in Italia, una prospettiva inclusiva, che concepisce le pratiche di orientamento come finalizzate a garantire una reale uguaglianza delle opportunità in ambito formativo e lavorativo, offrendo a individui e gruppi svantaggiati occasioni per sottrarsi alla narrazione dominante sulla propria identità e per progettare il futuro con coraggio, liberi da condizionamenti socio-culturali (si vedano ad esempio Blustein, 2006; Winslade, 2007; Soresi, Nota e Ginevra, 2016). La psicologia dell'orientamento può dare un contributo rilevante alla lotta alle disuguaglianze, elaborando e realizzando modelli di intervento

¹⁵ In queste pagine non è stato possibile soffermarsi sui limiti del modello "stratificato", caratteristico della scuola italiana, che dopo la terza media si biforca nei due rami dell'istruzione liceale e di quella tecnico-professionale. Tale biforcazione, che come abbiamo visto determina in tutto il Paese forti disuguaglianze nelle opportunità formative, in alcune regioni non sembra neppure favorire in modo significativo l'occupabilità: nell'indagine condotta da Carlo Barone e dai suoi collaboratori, infatti, le madri si sono convinte a "osare" l'iscrizione dei figli al segmento formativo più prestigioso dopo aver appreso che oggi nell'Italia meridionale istituti tecnici e professionali non hanno alcun vantaggio competitivo sui licei, in termini di possibilità dei diplomati di trovare un impiego (Barone *et al.*, 2017).

sempre più adeguati ad aiutare gli individui a sviluppare le capacità per costruire la loro vita personale e professionale nel mondo globalizzato. Ma – concludono le due ricercatrici – deve essere chiaro che tali interventi non possono in alcun modo sostituire quelli di natura politica, economica e organizzativa, necessari per garantire che per i cittadini del nuovo millennio «progettare e costruire la propria vita» non equivalga ad adattarsi all'insicurezza delle prospettive e all'iniqua distribuzione delle risorse, ma poter contare su uguali opportunità di accesso a un lavoro dignitoso.

Bibliografia

- Ajello A.M. (2011). Le competenze e il rinnovamento della didattica come prospettiva culturale nella scuola. *Scuola Democratica*, 2, nuova serie: 98. Testo disponibile all'indirizzo web: <http://www.scuolademocratica.it/wp-content/uploads/2012/07/Note-e-punti-di-vista.pdf> (04/02/2019).
- Allulli G. (2017). *Europa 2020. Una bussola per orientarsi*. Roma: Edizioni Cnos-Fap. Testo disponibile all'indirizzo web: http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/europa2020_0.pdf. (04/02/2019).
- AlmaDiploma (2018). *Profilo dei diplomati 2018. Prima e dopo il diploma*. Testo disponibile all'indirizzo web: https://www.almadiploma.it/info/pdf/convegno2018/B_Prima%20e%20dopo%20il%20diploma%20AD2018.pdf (10/02/2019).
- Argentin G., Barbieri G., Barone C. (2017). Origini sociali, consiglio orientativo e iscrizione al liceo: un'analisi basata sui dati dell'Anagrafe Studenti. *Politiche Sociali*, 1: 53. DOI: 10.7389/86412.
- Argentin G., Barone C. (2018). Contro le disuguaglianze prescrivere il liceo. *lavoce.info*, 20 aprile 2018. Testo disponibile all'indirizzo web: <https://www.lavoce.info/archives/52614/le-disuguaglianze-si-riducono-consigliando-il-liceo/> (04/02/2019).
- Assemblea Generale delle Nazioni Unite (1948). *Dichiarazione Universale dei Diritti umani*. New York. Testo disponibile all'indirizzo web: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf (21/01/2019).

- Ballarino G., Schizzerotto A. (2011). Le disuguaglianze intergenerazionali di istruzione. In Schizzerotto A., Trivellato U., Sartor N., a cura di, *Generazioni disuguali*. Bologna: il Mulino.
- Barone C., Assirelli G., Abbiati G., Argentin G., De Luca D. (2017). Social Origins, Relative Risk Aversion and Track Choice: A Field Experiment on the Role of Information Biases. *Acta Sociologica*, 61, 4: 441. DOI: 10.1177/0001699317729872.
- Benadusi L., Campione V., Giancola O. (2011). Comparare per apprendere. La sfida di PISA ai sistemi educativi nazionali. Intervista a Andreas Schleicher. *Scuola Democratica*, nuova serie, 2: 10. Testo disponibile all'indirizzo web: <http://www.scuolademocratica.it/wp-content/uploads/2011/07/schleicher.pdf> (04/02/2019).
- Benadusi L., Molina S., a cura di (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: il Mulino.
- Besozzi E., a cura di (2011). *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*. Roma: Carocci.
- Blustein D.L. (2006). *The Psychology of Working*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bourdieu P. (1999). Oggi la precarietà è dappertutto. In Bourdieu P., *Controfuochi. Argomenti per resistere all'invasione neoliberista*, Milano: I libri di Reset.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit.
- Checchi D. (2010). Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore. *RicercaAzione*, 2, 2: 215. Testo disponibile all'indirizzo web: <https://www.iprase.tn.it/documents/20178/277714/RicercaAzione+-+Volume+2+Numero+2.pdf/60adb25e-ea95-4fb0-b0ea-c0de782f8aa2> (28/03/2019).
- Chiesa R., Guglielmi D., Mazzetti G. (2017). Orientamento e (dis)orientamento nei momenti di passaggio. *Rivista dell'istruzione*, 6: 36. Testo disponibile all'indirizzo web: <https://shop.periodicimaggioli.it/preview/downloadRivistaGratuita?id=45> (28/03/2019).
- Colombo M. (2009). Insegnanti e studenti: orientamenti valoriali, aspettative, agire di ruolo. In Besozzi E., a cura di, *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Bologna: il Mulino.
- Colombo M. (2011). Educational Choices in Action: Young Italians as Reflexive Agents and the Role of Significant Adults. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3, 1: 14. DOI: 10.14658/pupj-ijse-2011-1-2.

- Commissione delle Comunità europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles: Commissione delle Comunità europee.
- Consiglio dell'Unione europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Testo disponibile all'indirizzo web: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32006H0962> (21/01/2019).
- Consiglio dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Testo disponibile all'indirizzo web: [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (21/01/2019).
- Costa P.T., McCrae R.R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI- R) and the NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cresson É., Flynn P., Eds. (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning – Towards the Learning Society*. Luxembourg: European Commission. Testo disponibile all'indirizzo web: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf (21/01/2019).
- Deriu M. (2015). La capacità di aspirare nell'epoca del precariato. *Animazione sociale*, 289: 14.
- Dewey J. (1963). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Fabio A., Kenny M. (2016). From Decent Work to Decent Lives: Positive Self and Relational Management (PS&RM) in the Twenty-First Century. *Frontiers in Psychology*, 7: 1. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00361.
- Galli Della Loggia E. (2019). Che cosa hanno sbagliato le élite del globalismo. *Corriere della Sera*, 10 gennaio 2019.
- Giannini M. (2016). Epistemologia della condizione precaria: oltre il declino del lavoro salariato. *Quaderni di teoria sociale*, 2: 97. Testo disponibile all'indirizzo web: <https://philarchive.org/archive/CORJHU> (28/03/2019).
- Grimaldi A., a cura di (2010). *Rapporto orientamento 2009. L'offerta di orientamento in Italia*. Roma: ISFOL. Testo disponibile all'indirizzo web: http://isfoloa.isfol.it/jspui/bitstream/123456789/1443/1/Isfol_FSE140.pdf (28/03/2019).

- Guichard, J. (1995). Quels cadres conceptuels pour quelle orientation à l'aube du XXIème siècle? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24, 1: 55.
- Gysbers N.C., Heppner M.J., Johnston J.A. (2000). Conseil et développement de carrière tout au long de la vie. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 29, 1: 91.
- Hirtt N. (2009). L'approche par compétences: une mystification pédagogique. *L'école démocratique*, 39: 1. Testo disponibile all'indirizzo web: <http://sel-syndicat.e-monsite.com/medias/files/hirtt-nico-approche-par-competences-mystification-pedagogique.pdf> (28/03/2019).
- Marostica F. (2002). Costruire competenze orientative nella scuola. Didattica orientativa e azioni di orientamento. *Innovazione educativa*, 21, 6: 12. Testo disponibile all'indirizzo web: <http://kids.bo.cnr.it/irrsaeer/rivista/numero602.pdf> (28/03/2019).
- Marostica F. (2008). Alcune esperienze significative nelle scuole. In Pombeni M.L., a cura di, *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*. Roma: Carocci.
- Marostica F. (2011). *Lo sguardo di Venere. Orientamento formativo o Didattica orientativa/orientante per la costruzione di competenze orientative di base*. Bologna: Labanti@Nanni.
- MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*, numero speciale, 88, 58. Testo disponibile all'indirizzo web: http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf (24/01/2019).
- MIUR (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. Testo disponibile all'indirizzo web: http://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf (21/01/2019).
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. OECD Skills Studies*. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264226159-en.
- Papisca A. (2009). Commento all'Articolo 23 della Dichiarazione universale dei diritti umani. Padova: Centro Diritti Umani, Università di Padova. Testo disponibile all'indirizzo web: <http://unipd-centrodirittiumani.it/it/schede/Articolo-23-Per-un-lavoro-dignitoso/27> (28/03/2019).
- Pisanu F. (2017). Le competenze non cognitive, un costrutto in divenire. *RicercaAzione*, 9, 1: 7. Testo disponibile all'indirizzo web: https://www.ufficiostampa.provincia.tn.it/content/download/62590/963366/file/Ricercazione_9-1_web.pdf (28/03/2019).

- Pombeni M.L. (1990). *Orientamento scolastico e professionale: un approccio socio-psicologico*. Bologna: il Mulino.
- Pombeni M.L. (2007). Metodologie per lo sviluppo delle competenze orientative. Il contributo della scuola nel processo di orientamento. Intervento al Convegno *Tavolo per l'orientamento*, organizzato dall'Assessorato all'Istruzione della Provincia Autonoma di Trento e dal Comprensorio delle Giudicarie, Tione (Trento), 20 ottobre 2007.
- Pombeni M.L. (2008a). *Il contributo della scuola al processo di auto-orientamento*. Seminario *Ambiti, contesti e figure dell'orientamento*, Provincia di Torino, 9 maggio 2008.
- Pombeni M.L., a cura di (2008b). *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*. Roma: Carocci.
- Pombeni M.L., Ariosi V., Ciacco A. (1987). *L'orientamento dalla parte dell'insegnante*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pombeni M.L., D'Angelo M.G. (1994). *L'orientamento di gruppo. Percorsi teorici e strumenti operativi*. Roma: NIS.
- Pombeni M.L., Bianco O., Magagnoli C. (1989). *Progetto scelta. Un manuale di orientamento per unità didattiche*. Firenze: Le Monnier.
- Romito M. (2016). *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Milano: Guerini Scientifica.
- Savickas M.L., Nota G., Rossier J., Dawalder J.P., Duarte M.E., Guichard J., Soresi S., van Esbroeck R., van Vianen A.E.M. (2009). Life Designing: A Paradigm for Career Construction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75: 239. DOI: 10.1016/j.jvb.2009.04.004.
- Soresi S., Nota L., Ginevra M.C., a cura di (2016). *Il counselling in Italia. Funzioni, criticità, prospettive e applicazioni*. Padova: Cleup.
- Varesi P.A. (2010). Seconda questione - Orientamento e questione istituzionale: nota su un problema aperto. In Grimaldi A., a cura di, *Rapporto orientamento 2009. L'offerta di orientamento in Italia*. Roma: ISFOL.
- Viglietti M. (1989). *Orientamento: una modalità educativa permanente*. Torino: SEI.
- Winslade J. (2007). Constructing a Career Narrative Through the Care of the Self. In Maree K., Ed., *Shaping the Story*. Pretoria: Van Schaik Publishers.