

MeTis

Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions



ANNO V - Numero 1 - 06/2015

“L’EDUCAZIONE AI TEMPI DELLA CRISI”. RICOSTRUIRE UN’IDEA DI FUTURO NELLA SOCIETA’ DEL DISINCANTO

Rivista scientifica internazionale di pedagogia e didattica edita semestralmente dalla Progedit - Progetti editoriali s.r.l.
via De Cesare 15 - 70122 Bari - t. 0805230627 f. 0805237648
www.progedit.com
www.metis.progedit.com
metis@progedit.com

Reg. Tribunale di Bari n°43 del 14 dicembre 2011

MeTis è classificata in fascia A dall’ANVUR
per i settori 11/D1 – 11/D2

ISSN 2240-9580

Direttore scientifico

Isabella Loiodice (Università di Foggia)

Comitato di direzione scientifica

Giuseppe Annacontini (Università del Salento); Daniela Dato (Università di Foggia); Barbara De Serio (Università di Foggia); Rosa Gallelli (Università di Bari); Anna Grazia Lopez (Università di Foggia); Berta Martini (Università di Urbino).

Comitato scientifico

Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini (Università di Bologna); Patrizia De Mennato (Università di Firenze); Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmam Yassine (Ecole Nationale d’Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); María Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simonetta Ulivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchał (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej).

Comitato di redazione

Giuseppe Annacontini (responsabile); Severo Cardone; Rossella Caso; Daniela Dato; Barbara De Serio; Gianluca Di Giovine; Rossella D’Ugo; Rosa Gallelli; Manuela Ladogana; Anna Gazia Lopez; Valentina Mustone; Francesco Mansolillo; Pasquale Renna.

IN QUESTO NUMERO

Parafrasando il titolo di un celebre romanzo (*L’amore ai tempi del colera*) di Gabriel Garcia Márquez, questo numero della rivista intende riflettere su uno degli aspetti più problematici della società contemporanea: quello cioè della rinuncia a progettare il futuro, schiacciati su di un presente che non si riesce neanche a vivere pienamente e consapevolmente, perché voracemente inghiottito da una velocità fine a se stessa.

In una pubblicazione del 2008 intitolata *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell’effimero*, Bauman raffigura il tempo della modernità come un insieme di punti sparsi che non indicano alcuna traiettoria futura ma invitano a vivere momento per momento, senza consentire progetti, desideri, sogni da realizzare ma “occasioni” da consumare secondo una logica che motiva solo a godere dell’effimera possibilità dell’ora, vivendo nella dimensione del momentaneo come forma di protezione dall’angoscia di una vita priva di prospettive.

La defuturizzazione è figlia della cultura dell’effimero e le vittime privilegiate sono soprattutto i giovani a cui, invece, dovrebbe appartenere – quasi costitutivamente – la dimensione del futuro. I giovani *sono* il futuro: il loro futuro personale ma anche quello della società cui appartengono e che deve poter e saper riprogettarsi insieme a loro e attraverso di loro.

La stagnazione in un “presente onnipresente”, più subito che vissuto, ingigantisce gli aspetti più deleteri di una crisi generalizzata, materiale e immateriale, con cui si è soliti identificare la società contemporanea: si parla di crisi economica, finanziaria, politica, sociale, ma anche di crisi valoriale ed educativa, cogliendo del termine solo la sua accezione negativa (che peraltro pare abbia preso il sopravvento soltanto nel secondo Novecento) rispetto al significato in positivo di trasformazione, di cambiamento, quindi anche di evoluzione e di emancipazione.

Questo numero, quindi, richiama l’attenzione sulle possibilità e sulle capacità che il sapere pedagogico, e le scienze umano-sociali in generale, hanno di *educare a costruire futuro*, con uno sguardo preferenziale alle giovani generazioni: perché sappiano ri-apprendere a sognare, a sperare, a progettare una vita proiettata verso il futuro.

Com’è giusto che sia.



INDICE - TABLE OF CONTENTS

L'EDITORIALE - EDITORIAL

di Isabella Loiodice

Educare a costruire il futuro al di là del “presente onnipotente”, p. 5

INTERVENTI - ARGUMENTS

di Roberto Albarea

La nostalgia del futuro: mantenere l'instabile all'insegna della sostenibilità, p. 7

SAGGI - ESSAYS

di Michele Corsi

The adults are the problem of the young. Pedagogical itineraries and educational emergencies, p. 16

di Antonia Cunti, Alessandra Priore, Sergio Bellantonio

Superare la crisi coltivando il desiderio. Per una formazione che orienti nella società del disincanto, p. 26

di Lorena Milani

Transdisciplinarietà come progetto politico. La crisi sociale come crisi culturale e di senso, p. 41

di Maria Grazia Riva

Previous generations have already “eaten” everything. Some reflections about contemporary social anxiety in the step University-World of work, p. 49

di Maria Vinella

Sindrome da iper-visione. Lo stress percettivo degli immaginari giovanili, p. 63

di Vasco D'Agnesse

Progetto e possibilità in Heidegger: la radicale apertura dell'educazione come sfida al nichilismo, p. 73

di Giuliano Franceschini

Crisi e formazione: dai mutamenti del sistema produttivo al rinnovamento dei sistemi formativi, p. 82

di Catia Giacconi

Young people with disability: educational challenges for new inclusive spaces, p. 91

di Marco Milella

Esplorare il possibile per costruire il futuro, p. 103

di Furio Pesci

Un futuro liquido per giovani postmoderni?, p. 114

di Marco Piccinno

Insegnare la scienza per formare la persona. Per una didattica orientata al futuro, p. 123

di Stefano Polenta

Defuturizzazione e fragilità del sé. Essere attori del proprio progetto di vita, p. 133

di Massimiliano Stramaglia

Gli adolescenti e la grande rete. Opportunità e livelli di comunicazione, p. 153

di Gabriella Armenise

Verso una pedagogia che consenta all'umanità “nuova” di “abitare il disincanto”, p. 163

di Micaela Castiglioni

È ancora possibile educare e formare nell'età adulta?, p. 172

di Matteo Cornacchia

L'educazione di fronte alla crisi: dal rischio di vederla scomparire alla necessità di doverla riaffermare, p. 178

di Claudio Crivellari

Scuola e agenzie educative nell'età della crisi, p. 186

Daniela Dato

Pedagogia della domanda e “crisis skills”, p. 191

di Daniela De Leo

Educare a costruire il futuro: tra filosofia e pedagogia, p. 200

di Barbara De Serio

Quando il corpo cambia, la mente cambia: suggerimenti di lettura a partire da alcune considerazioni montessoriane, p. 207

di Tiziana Iaquina

Educare al dolore, p. 216

di Paola Martino

Gli acrobati del disincanto. L'educazione tra ascesi e funambolismo, p. 231

di Marisa Musai

Dalla paura verso il futuro alla ricerca di possibilità: riflessioni pedagogiche per educare l'identità personale, p. 241

di Alessandro Ferrante, Cristina Palmieri

Aver cura del divenire. Verso un milieu educativo post-umanista, p. 248

di Monica Parricchi

Educare alla cittadinanza economica, percorsi per una pedagogia del benessere, p. 261

di Micaela Sánchez Martín

Jóvenes, formación y empleo en España, p. 268

di Roberto Travaglini

Educare alla crisi, p. 273

di Federico Zamengo, Nicolò Valenzano

La defuturizzazione e l'egemonia presentista. Il pensiero utopico come risorsa per uscire dalla crisi, p. 279

di Severo Cardone

Orientarsi nella società liquido-moderna. Ripensarsi e riprogettarsi per donare nuove forme e direzioni al futuro, p. 286

di Angela De Piano

Il futuro delle persone con disabilità: quando futuro vuol dire integrazione e autonomia, p. 294

di Tommaso Fratini

Prospettiva temporale, giovinezza e nuovi disagi della civiltà: considerazioni pedagogiche, p. 305

di Francesco Mansolillo

L'orientamento delle giovani generazioni: un'emergenza educativa, p. 316

di Laura Selmo

Ridare voce al desiderio di realizzazione attraverso la cura di sé: un possibile antidoto al tempo di crisi, p. 329

EX ORDIUM

di Mattia Baiutti

La competenza interculturale per pensare insieme un futuro possibile, p. 332

di Federica Cirulli

Le opportunità dei percorsi gratuiti per la formazione universitaria in Europa e in Italia: l'Open Education e i MOOC, p. 340

di Viviana De Angelis

Nuove tecnologie, fede e formazione dell'umano, p. 350

di Emanuela Fiorentino

Il senso della temporalità nella società dell'incertezza: il ruolo della scuola, p. 365

di Luca Giuseppe Ingrosso

Dalla crisi delle culture al progetto interculturale. Il "caso" dei Paesi Bassi, p. 370

di Paola Alessia Lampugnani

La sfida pedagogica alla trasformazione culturale, p. 385

di Elisa Maia

L'Aquila: finis terrae. Ripensare il territorio in chiave pedagogica, p. 396

di Valentina Pennazio

Giovani disabili e progetto di vita nella società del disincanto, p. 408

di Claudio Pignalberi

Guardare oltre! Verso nuove traiettorie di apprendimento nella direzione del capability approach, p. 416

di Silvia Corral Robles

La importancia de la competencia emocional en la sociedad educativa actual, p. 426

di Mario Salcuni

Dai MOOC alle recenti forme di consumo collaborativo: nuove sfide della pedagogia in tempi di crisi, p. 437

di Antonello Talarico, Raffaella Belfiore

Progettare il cambiamento: itinerari di autoriflessione sulle prassi educative, p. 444

di Gabriella Vitale

Essere dropout: la dimensione del fallimento tra rinuncia al presente e assenza del futuro, p. 450

BUONE PRASSI - GOOD PRACTICES

di Maritza del Valle Rodríguez, Gracia González-Gijón, Susana Torio López

Los valores feministas en la obra de Olga Nolla: creación de un modelo axiológico, p. 459

di Giuseppe Annacontini

Studiare all'università. Rappresentazioni e percezioni degli studenti per ripensare il sistema delle missioni, p. 473

di Raffaele Mantegazza

A scuola di politica. Resoconto critico di una esperienza pedagogico-politica, p. 490

di Mariarosaria De Simone

La pratica della mindfulness nella formazione universitaria: un laboratorio di educazione alla responsabilità, p. 494

di Monica Bianchi, Alessia Travaglini

Insegnanti e allievi: due prospettive di ricerca a confronto, p. 518

di Carlo Macale

Parlare del futuro a partire dal sé. Un'esperienza tra i banchi di un Centro di Formazione Professionale, p. 528

di Alessandra Romano

"La riflessione educativa ai tempi della crisi". L'agire educativo come progettualità di apprendimento condiviso per il futuro, p. 541

OPERA PRIMA

di Carmen Colangelo

Diversity Management e diversabilità. Il caso del progetto Equal Meccenate, p. 561

di Silvia Della Posta

Investire nelle competenze digitali per educare al futuro. L'esperienza del Basso Lazio: Aquino, Pontecorvo, Roccasecca, p. 569

RECENSIONI*di Alessandra Altamura*

Pati, L. (a cura di) (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola, p. 579

di Giuseppe Annacontini

Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci, p. 584

di Sergio Bellantonio

Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli, p. 587

di Marco Brancucci

Pirè, V. (2014). *Carcere e potere. Interrogativi pedagogici*. Roma: Aracne, p. 590

di Enrica Fontani

Brown, S., & Race, P. (1995). *Assess Your Own Teaching Quality*. London: Routledge Falmer, p. 593

di Rosa Gallelli

Rossini, V. (2015). *Educazione e potere, Significati, rapporti, riscontri*. Milano: Guerini, p. 596

di Luca Giuseppe Ingrosso

Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci, p. 598

di Maria Grazia Lombardi

Clarizia, L. (2013). *La relazione. Alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia, p. 603

di Rosaria Pace

Limone, P. (2012). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Roma: Carocci, p. 605

di Franca Pinto Minerva

Burgio, G. (2012). *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Mimesis: Milano, p. 609

di Alessandra Romano

Strollo, M. R. (a cura di) (2014). *Promuovere la "democrazia cognitiva". Scritti in memoria di Bruno Schettini*. Napoli: Luciano, p. 611

di Paolo Serreri

Di Rienzo, P. (2012). *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'Università*. Roma: Anicia, p. 615

**Superare la crisi coltivando il desiderio.
Per una formazione che orienti nella società del disincanto**

di Antonia Cunti, Alessandra Priore, Sergio Bellantonio

I giovani impegnati nei contesti di educazione formale sperimentano nell'attuale periodo storico condizioni di vita differenti rispetto al passato. La postmodernità, con i suoi connotati di liquidità e di precarietà, ha influenzato in maniera decisiva i processi di scelta dei giovani, con ripercussioni sulla progettazione e gestione della loro vita. L'articolo, a partire da alcune premesse sulla crisi diffusa che caratterizza la postmodernità, affronta il tema dell'*orientamento formativo*, quale specifica qualità educativa dei contesti formali, dove gli interventi di *counseling educativo* sembrano essere i più funzionali alla progettazione e alla gestione del progetto di vita.

Young adults actually involved in educational formal contexts experience different living conditions than in past decades. Postmodernity, liquid and uncertain, has hugely influenced young adults choice processes, with implications in design and manage their own lives. The paper, starting from the widespread crisis that characterizes postmodernity, talks about *educational guidance* as a specific quality of formal education, where *educational counseling* strategies seem to be the most adequate to manage and life design.

1. I giovani tra crisi della formazione e crisi del lavoro (1)

I giovani impegnati nei contesti di educazione formale si trovano a sperimentare nell'attuale temperie storica condizioni di vita radicalmente differenti rispetto al passato, con importanti conseguenze sui processi di scelta e, dunque, sulla loro capacità di progettare il proprio percorso di vita in maniera autonoma. Le capacità di progettazione esistenziale dei soggetti sono intimamente connesse all'immagine di sé nel futuro, chiamando in causa il loro modo di vedersi come futuri adulti. È opinione alquanto diffusa che nelle società occidentali l'approdo all'età adulta sia ancora strettamente legato alla necessità di acquisire un certo grado di stabilità che si incrementi nel tempo, in quanto il soggetto adulto viene ritenuto capace di scegliere coerentemente con i propri bisogni e orientando, così, il personale progetto di vita (Cunti, 2015); d'altronde, come ben noto, gli individui compongono la loro esistenza proprio in relazione a quelle rappresentazioni sociali del mondo culturalmente rese manifeste da parte delle differenti collettività di appartenenza (Farr, Moscovici, 1984/1989). Da questa prospettiva, l'idea che si riferisce all'essere adulto è ancora rappresentata nell'immaginario comune come una meta da raggiungere, un traguardo dell'esistenza caratterizzato da capacità decisionali, in presenza di una concezione di staticità di tale fase della vita (Demetrio, 2003). Questo significato condiviso, se ha trovato la sua ragion d'essere in quegli ambiti di vita e in quei sistemi di credenze tipici della società premoderna, che peraltro lo hanno generato, come il sistema della parentela, la comunità locale di appartenenza, la cosmologia religiosa e l'insieme di credenze e pratiche della tradizione (Giddens, 1994), si presenta del tutto inadeguato all'attuale periodo storico. La crisi generalizzata che caratterizza la postmodernità ha, infatti, prodotto una frantumazione di questi *sistemi di fiducia* (Lyotard, 1981), con importanti conseguenze sui processi di scelta e, dunque, sulla costruzione e progettazione della propria vita.

La ricerca di uno spazio per sé nel mondo è certamente legata alle capacità progettuali dei soggetti; in tal senso, è possibile pensare che essi coltivino una serie di aspettative *traazione* – ciò che io faccio e scelgo per me – e *accadimento* – ciò che ottengo come conseguenza dell'esercizio della libertà di scelta individuale, aspettative queste che di sovente restano però disattese in un periodo storico di forte crisi circa la possibilità di vedere realizzati i propri bisogni. A questo punto, comprendiamo bene quanto sia la linearità dei percorsi esistenziali sia il nesso causale tra azione e accadimento siano oramai superati in una società caratterizzata da liquidità, incertezza e precarietà, dimensioni

queste che coinvolgono direttamente l'esistenza, sempre più frammentaria e discontinua (Bauman, 2006, 2002; Lash, 1996). Come sottolineato da Bauman (2006), infatti, la *liquidità* rappresenta proprio il tratto distintivo della società postmoderna, dal momento che le situazioni nelle quali gli uomini sperimentano la propria vita si modificano in maniera rapidissima, dapprima che esse consentano ai soggetti di consolidare determinate forme comportamentali.

Possiamo ben comprendere, a questo punto, quanto le caratteristiche della postmodernità generino una condizione di crisi diffusa, che si acuisce in tutti quei giovani impegnati nei percorsi di educazione formale, dal momento che la società richiede loro il superamento di una serie di compiti evolutivi che sono funzionali a un loro riconoscimento sociale in quanto adulti; se rispetto al passato i giovani sono chiamati a scegliere in prima persona e se nell'attualità le possibilità di scelta sono aumentate in maniera vertiginosa, pur tuttavia, la crisi giovanile è connessa proprio sia alla imprescindibilità di dover scegliere circa il proprio futuro sia all'imprevedibilità circa le conseguenze alle quali determinate scelte, privilegiate rispetto ad altre, potrebbero condurre (Cunti, 2008). La crisi è, pertanto, da riferire anche al cambiamento, laddove la difficoltà di porre fiducia nel futuro sospinge tantissimi ad attestarsi sul presente, cosicché una delle conseguenze del *disincanto* (Cambi, 2006), che contraddistingue l'attuale periodo storico, risiede in un senso di inquietudine che non si stempera nella ricerca di nuovi e continui equilibri.

È a partire da questo senso di crisi generalizzata che si pone un problema educativo per il sapere pedagogico; in buona sostanza, ci si domanda quali strategie formative la pedagogia possa promuovere affinché i giovani riescano a superare questo *impasse* e ad operare scelte consapevoli per il proprio futuro, nonché per il futuro delle collettività di riferimento, tenendo in debito conto sia i tratti di unicità che contraddistinguono ogni singolo individuo sia la percezione individuale e collettiva del clima di crisi nel quale ci si trova a vivere (Lo Presti, 2014). Da questa prospettiva, sembra allora essere in gioco la dimensione *prefigurativa* dell'essere umano, intesa come la capacità di immaginarsi in una veste altra rispetto al tempo presente; questa è importante perché in grado di consentire al soggetto di alimentare sogni, desideri e aspettative per il futuro. Tutto ciò interessa da vicino il tema della gestione dell'*inatteso*, quale possibile strada da percorrere per poter affrontare il tratto di imprevedibilità della condizione postmoderna; come afferma Morin (2000), "l'abbandono delle condizioni deterministe della storia umana che credevano poter predire il nostro futuro, l'esame dei grandi avvenimenti ed accidenti del nostro secolo, nessuno dei quali previsto, il carattere oramai sconosciuto dell'avventura umana, devono incitarci a preparare gli spiriti ad attendersi l'inatteso per affrontarlo" (Id., 2001, p. 14).

Le strategie educative che sembrano essere più adeguate alla formazione dei giovani che vivono la postmodernità fanno capo a un paradigma di tipo antropocentrico, attualmente ampiamente accreditato dalle scienze umane, anche in quelle dell'educazione, in cui il soggetto che vive il tempo presente diventa il protagonista attivo dei processi di conoscenza (Pourtois & Desmet, 2006), e quindi anche di scelta; il soggetto, da questa prospettiva, diviene una sintesi complessa di dimensioni, come quella affettiva, cognitiva, sociale e morale. Alla formazione, ancor di più quando avviene in contesti formalizzati, è allora affidato il compito di proporre interventi che sappiano tenere in debito conto le diverse sfaccettature identitarie del soggetto, alimentando sogni e desideri, ancor di più quando questi sembrano essere messi a repentaglio da una condizione di crisi e di sfiducia dalla portata così vasta (Cambi, 2008). Se alla pedagogia può essere affidato un significato "militante", nel senso di scienza teorico/pratica che gioca le proprie prospettive formative tra promozione dell'individualità dei soggetti e mediazione con i contesti, in maniera co-adattativa, allora gli ambiti di formazione formale assumono un ruolo di primo piano nell'educazione dei soggetti, divenendo formidabili contesti di insegnamento/apprendimento in grado di poter "educare il pensiero per costruire il futuro" (Cunti, 2008, p. 35).

Il clima di grande crisi che caratterizza la postmodernità non ha risparmiato né la scuola né l'università, dal momento che quel valore della coltivazione di sé come *Bildung* – ovvero processo di formazione olistica di sé – attraversa anch'esso un periodo di grande decadenza. Nell'attualità, infatti, si può registrare come la relazione che viene stabilendosi tra soggetto e saperi formalizzati

diventa significativa nel momento in cui i “guadagni” in termini di formazione diventano “spendibili” in ambito lavorativo, relegando il processo di conoscenza come un qualcosa fine a se stesso (Lyotard, 1981); come afferma Habermas (1973), d'altronde, la conoscenza sembra perdere oggi il proprio valore d'uso, anche in ragione del fatto che ad aumentati livelli d'istruzione dei soggetti non corrisponda una coerente ed agevole immissione nel mondo del lavoro. Ci troviamo, allora, dinanzi a una crisi che investe sia il mondo della formazione sia quello del lavoro, generando nei soggetti un senso di sfiducia e una scarsa disponibilità all'azione, all'impegnarsi per raggiungere una meta, a divenire qualcuno per sé e per gli altri; in definitiva, siamo in presenza di molti giovani che hanno disimparato a sognare, a credere nella possibilità di un cambiamento in positivo, alla speranza di un futuro migliore, elementi questi rintracciabili in quel ritardo nel processo di transizione all'età adulta, socialmente visibile.

Seppur sia significativamente aumentato il livello d'istruzione nel nostro Paese, negli ultimi decenni le opportunità lavorative per i giovani restano ancora molto scarse, con una tardiva immissione nel mondo del lavoro, una riduzione dei salari e una grande discontinuità del percorso lavorativo, che inducono a un abbassamento delle prospettive future in termini di carriera (ISTAT, 2014); tutto ciò ha contribuito ad alimentare il senso di sfiducia nei confronti della formazione formale, in quanto risorsa poco spendibile in un clima di precarietà lavorativa, con un incremento dei tassi di dispersione scolastica e una transizione più lenta alla formazione universitaria, dilatando il tempo medio per il conseguimento del titolo di laurea (ISTAT, 2014). A tal proposito, se in passato era ampiamente condivisa l'idea che al prolungamento della fase di transizione alla vita adulta corrispondesse una condizione sociale privilegiata, perché permetteva ai soggetti di acquisire conoscenze e competenze culturali da impegnare successivamente in ambito professionale, nell'attualità questo periodo di formazione che si dipana nel tempo sembra essere diventato il viatico per posporre quell'assunzione di responsabilità circa il proprio futuro che caratterizza l'età adulta, dilatando in tal modo il tempo delle scelte (Palmonari, 2001). In buona sostanza, sembra che i soggetti non solo si trovino nella difficoltà di scegliere ma, ancor di più, nell'insofferenza ad accettare il rischio e la sfida per il futuro (Cunti, 2015). Questo atteggiamento, potremmo dire “remissivo” nei confronti dell'incerto, spinge i giovani a non intendere la formazione come un valore; questo aspetto, insieme all'effettiva mancanza di un inserimento lavorativo, ha fatto emergere la cosiddetta categoria sociale dei *NEET - Not in Education, Employment or Training*, quella quota di popolazione tra i 15 e i 29 anni non impegnata né in percorsi di formazione formale né in percorsi lavorativi (2). Secondo i più recenti dati a cui si sta facendo riferimento in questa sede, i *NEET* rappresentano in Italia circa il 22% dei giovani, percentuale questa che sembra essere destinata ad aumentare nel corso del tempo (ISTAT, 2014).

L'atteggiamento di sfiducia e di rinuncia dei giovani di fronte alla crisi economica sarebbe allora il frutto della cosiddetta *learned helplessness* (Seligman, 1975), ovvero dello sviluppo di un “senso di impotenza appreso” derivante dall'esposizione reiterata dei soggetti a stimoli ambientali negativizzanti; in questa sede, il fenomeno è riferito al mondo del lavoro, tuttavia esso assume una portata talmente grande da divenire emergenza educativa in senso molto più ampio. Se è sì importante, infatti, fronteggiare il fenomeno in questo specifico ambito, probabilmente diviene ancor più necessario studiarlo nel più ampio raggio della formazione umana e della costruzione del progetto di vita, affinché questo atteggiamento di sfiducia non si estenda oltre lo specifico dominio lavorativo, andando a influenzare le altre tante dimensioni della soggettività. Del resto, come sottolinea Seligman (1975), il senso di impotenza prelude stadi depressivi sostenuti da un pessimismo imperante; è infatti ipotizzabile pensare che soggetti esposti in maniera continuativa a condizioni di vita che non consentono loro di autodeterminarsi in qualche dominio, sviluppino atteggiamenti e “posture” nei confronti della loro esistenza tali da indurli a pensare di non essere in alcun modo in grado di poter gestire attivamente la propria vita in ogni ambito dell'esperienza.

Possiamo ben comprendere, a questo punto, quanto la categoria dei giovani interessi da vicino il discorso pedagogico, chiamando in causa la tematica dello sviluppo secondo una prospettiva autoemancipativa, nell'ottica del paradigma antropocentrico a cui prima brevemente accennato. Il reale sviluppo dei

soggetti necessita, allora, di potenziare le capacità umane (Hesse & Ostrom, 2009) e di sostenere le risorse personali; tutto questo chiama in causa i sistemi politici e di istruzione, quali ambiti primariamente di educazione, nell'ottica di una promozione dell'autorealizzazione di ogni cittadino; come afferma Nussbaum (2010), infatti, "il fine dello sviluppo globale, come quello di una buona politica nazionale, è di mettere in grado le persone di vivere un'esistenza piena e creativa, sviluppando il loro potenziale e organizzandosi una vita significativa e all'altezza della loro uguale dignità umana" (p. 175).

Lo sviluppo si configura come *sviluppo umano*, a patto però che il soggetto possa scegliere e raggiungere gli obiettivi attraverso una trasformazione delle risorse personali in possibilità concrete per poter scegliere da sé e per sé; da questo punto di vista, Sen (2000a) delinea un continuum tra *capacità* e *libertà*, ovvero la determinazione del soggetto è strettamente legata alla sua libertà di scegliere, agire e sperimentare le proprie capacità. La possibilità di fare e la libertà di scelta interessano direttamente i contesti di formazione, in quanto parte fondamentale dell'autentico sviluppo umano; alla formazione formale è allora affidato il compito di promuovere lo sviluppo delle *capabilities* (*Ibidem*), intese come l'insieme delle risorse di cui una persona dispone, delle sue capacità di poterle fruire e, quindi, di poter concretamente agire; la promozione delle *capabilities* si presenta come una specifica qualità della formazione in grado di sostenere il nesso *essere-fare*, dove i desideri del soggetto sono sostenuti dall'effettiva *capacità* di poterli agire e sperimentare per promuovere un reale cambiamento. Questa prospettiva presuppone che il soggetto possa essere sostenuto nell'individuare, scegliere e realizzare cosa è giusto per sé. A questo proposito, è lecito chiedersi attraverso quali strategie i contesti di formazione formale possano sostenere questa libertà di scelta, laddove emerge una problematicità diffusa proprio su tale capacità; in altre parole, come è possibile sostenere la libertà di scelta se nella postmodernità i soggetti si trovano proprio in un clima generalizzato di crisi delle scelte stesse?

Una risposta potrebbe essere trovata nelle strategie di orientamento da proporre e più nello specifico nella valenza orientativa dei saperi negli ambienti della formazione formale, affinché in un clima di crisi diffusa che produce senso di impotenza e di spaesamento, i soggetti possano cambiare innanzitutto quella che si presenta come una generalizzata *visione del mondo* (Jaspers, 1950). Come ben noto, l'esistenza umana si costruisce nel tempo sotto le influenze dei fattori educativi, sociali, culturali ed esperienziali che, integrandosi nel soggetto, costruiscono rappresentazioni sociali più o meno modificabili. *Le visioni del mondo*, di tipo diffuso, come ad esempio quelle che inducono a pensare che un futuro migliore non possa esistere in questo particolare periodo storico, e le *immagini del mondo* (*Ibidem*), di tipo individuale, che comprendono l'idea che il soggetto ha di se stesso come individuo capace di agire sul e nel contesto, rappresentano un campo di azione interessante per la pedagogia dell'orientamento. Cambiare il punto di vista rappresenta, dunque, quello spazio educativo nel quale la pedagogia trova una proprio specifico raggio d'azione. Un cambio di prospettiva in questa direzione può essere auspicabile attraverso strategie di orientamento volte a scardinare credenze e aspettative circa il futuro, le quali tendono ad organizzarsi e strutturarsi secondo una profezia che si auto-adempie; in tal senso, se il soggetto pensa che ogni sforzo formativo sia inutile, in quanto sconnesso alla spendibilità della formazione in ambito lavorativo, persisterà un rapporto di sfiducia nei confronti della formazione stessa, rinforzando il pensiero che l'ha creato.

Questo lavoro volto al cambiamento si compie, allora, nella relazione educativa e, nello specifico dei contesti di formazione formale, l'orientamento può fungere da strategia di educazione del pensiero, affinché le giovani generazioni riacquistino entusiasmo e volontà di formarsi e di continuare a farlo, sostenendo in tal modo quell'*io formativo* (Cunti, 2008, p. 115), da intendere quale strumento di conoscenza di sé e del mondo per la costruzione di un personale e autentico progetto di vita.

2. Costruire formazione per realizzare desideri: il ruolo dell'educazione formale (3)

Il processo formativo degli individui esprime la tensione costante ad esercitare il proprio diritto/libertà ad esserci nei propri contesti di vita nei modi che in misura maggiore consentano la manifestazione di sé e della personale spinta emancipativa. Se ciascuno di noi è, evidentemente, il frutto

delle esperienze e delle rappresentazioni sociali interne ai propri nuclei di appartenenza, è pur vero che il primo piano su di sé e sulla realizzazione della propria *mission* induce l'attivazione di azioni trasformative che modifichino l'ambiente e i sistemi di relazione. L'educazione, in specie quella formale, essendo intimamente legata alla società di cui è espressione, ne incarna tutte le contraddizioni ma anche la possibilità/necessità di un'evoluzione della cultura, nei suoi aspetti materiali e immateriali, che coniughi, come spesso si tende a dire, la tradizione con l'innovazione.

I sistemi di educazione formale (4), che attraverso l'impiego sistematico delle discipline e dei saperi sostengono *in primis* la crescita culturale delle persone e la loro possibilità di esercitarla sui diversi piani sociali, sono immersi a tutto tondo nella complessità delle dinamiche e delle spinte vitali che gli altri sistemi rappresentano. L'imprescindibile interazione sistemica, allorquando sia carente il perseguimento sistematico della propria specificità educativa, nel senso della componente che differenzia il compito educativo principalmente della scuola e dell'università da quello di altre agenzie, può provocare una sorta di appiattimento sull'esistente, a svantaggio della piena realizzazione del benessere dei singoli come delle collettività. Il saper conciliare la valenza dell'"apertura" sistemica con quella della "chiusura", valoriale e teorica, organizzativa e strategico-procedurale, continua a rappresentare per l'educazione formale una sfida di primaria importanza.

È come se i luoghi di istruzione/educazione esprimessero un eccesso di apertura senza i necessari filtri, cosicché la funzione riproduttiva, spesso messa in atto in funzione difensiva, sembri ancora avere la meglio su quella trasformativa. Se nei decenni precedenti all'affermazione delle caratteristiche della postmodernità, con i suoi connotati di liquidità e di precarietà, di reversibilità e di provvisorietà, di pluralità e di incertezza, tali sistemi hanno fatto prevalere una forma di "chiusura", nel senso di una decisionalità significativa in merito a modelli individuati di uomo/donna, cittadino/cittadina, nell'attuale temperie storica, tali caratteristiche hanno per tanti versi invaso l'ambito valoriale oltre che dell'analisi sociale. A questo punto, è il caso di chiedersi se sia auspicabile che i contesti di educazione formale ritrovino una rinnovata "solidità" ed in che modo essa potrebbe esprimersi.

È sotto gli occhi di tutti che le nostre scuole e le nostre università continuano per lo più ad esprimere dei modelli culturali e didattici di trasmissione delle conoscenze e dei saperi che sul piano della formazione degli individui si rivelano inadeguati oltre che insufficienti, laddove sembri che non riescano ad offrire risposte circa il senso e il significato di tali conoscenze e saperi per la vita di ciascuno e il come sia possibile usarli per divenire consapevoli dei propri bisogni/desideri e provare a corrisponderli/realizzarli.

La qualità educativa di tali sistemi non può che risiedere, infatti, nell'essere rivolta alla formazione in sé, nell'insegnare a saper prendersi cura della propria formazione, nel creare e sostenere nell'arco della vita un'"attitudine" ad imparare, ad individuare, a definire e a sostenere il proprio desiderio, individuale, emancipativo e dinamico, una forma di sostegno, quindi, metodologica, connaturalmente orientante (Cunti, 2014).

Alimentazione della capacità e della motivazione a formarsi ed orientamento sono, allora, un tutt'uno (de Sanctis, 2011, p. 20), e non possono che essere incentrati sul soggetto, perché in esso risiede la possibilità non solo di tramandare cultura ma soprattutto di cambiarla.

È possibile individuare alcuni tratti propri dell'educazione formale che rispecchino alcuni *trend* affermati in decisivi ambiti socio-politici ed economici; si tratta di forme di continuità che contribuiscono a far divenire certi modi di guardare alle esistenze individuali e al futuro come delle opzioni valoriali, e quindi carichi di desiderabilità e di aspettativa sociale. Un primo interessante rilievo è l'accento, posto in ogni dove, dai documenti europei (in particolare, si vedano le *Strategie di Europa 2020*, Comunicato della Commissione Europea, 2010 e il *Lifelong Learning for All*, OECD, 1997) alle nostre indicazioni ministeriali per l'istruzione superiore, sull'apprendimento. Ai tempi della riforma universitaria, il mettere al centro l'apprendimento equivaleva all'invito a valorizzarne, cioè osservarne, analizzarne e promuoverne, i processi, evidentemente individuali, la cui prerogativa è che nella scuola, ma potremmo dire anche nell'università, si compiono in un ambiente collettivo. Il cambiamento è stato inizialmente, ingenuamente, salutato come un notevole salto di qualità,

nel senso di una modificazione epocale della prospettiva, dall'insegnamento, e dunque da colui che insegna, nel significato di mettere un segno coincidente con le conoscenze da trasmettere, ai soggetti, protagonisti dei propri processi di formazione. I cosiddetti obiettivi di apprendimento avrebbero potuto, allora, rappresentare una precisa indicazione a pensare ad un insegnamento, e dunque ad una didattica, che utilizzi risorse, strategie, procedure, climi d'aula e quant'altro, in sintesi, situazioni didattiche (*setting*) plurali ed adeguate nel loro insieme a consentire a persone diverse di conseguire risultati simili. È proprio questo modo di intendere l'insegnamento che passa in secondo ordine, laddove, in primo piano è sì il soggetto ma più che altro dal punto di vista del suo essere in grado di apprendere conoscenze/competenze che corrispondano alle richieste sociali ed occupazionali. In questo modo, si è compiuta indirettamente sia l'operazione di tornare a responsabilizzare il soggetto rispetto alla qualità degli obiettivi effettivamente raggiunti, a discapito del processo e di una valutazione autenticamente formativa, sia quella di confermare di fatto un insegnamento che eroga conoscenze e che tutt'al più mette in condizione di esercitarle, sia, infine, una sorta di "appropriazione e ri-significazione della nozione di *learning* da parte di un lessico dell'economia, culminante nel Rapporto del OECD, in cui il *lifelong learning* è prevalentemente [...] interpretato nel senso di "promuovere occupazione e sviluppo economico" (OECD, 1997, citato da Striano & Oliverio, 2012, p. 12).

La questione ha immediatamente a che fare con quella dell'orientamento e di una formazione che orienti, dal momento che richiama una concezione dell'apprendimento coincidente con il corrispondere a qualcosa di precostituito, e, dunque, con la capacità di adeguarsi a quelle dimensioni, a quei tratti dell'apprendimento considerati vincenti, perché in grado di consentire un'affermazione personale e sociale riconosciuta. L'apprendimento auspicato, più che essere volto ad essere ciò che si desidera diventare, coerentemente con le proprie esperienze e la possibilità di elaborarle in vista di traguardi, pur transitori, emancipativi e trasformativi, è, tutto sommato, appiattito su di un essere già deciso, che l'educazione formale sollecita a fare proprio. La valenza pressoché estromessa dall'apprendimento è quella inerente alla libertà cosiddetta "di", tutt'al più prevedendo dei tentativi, spesso poco sistematici e improvvisati, nel percorrere quella libertà cosiddetta "da" (Berlin, 1989), nella fattispecie accolta come impegno educativo a rimuovere ostacoli che potrebbero frapporsi alla conquista delle mete individuate. In tal senso, del resto, si muove anche l'esercizio della professione da parte di tantissimi docenti (Cunti, 2014, pp. 107-116), i quali a tutt'oggi pongono al centro la linearità di un percorso educativo-didattico del genere lezione-interrogazione-verifica, salvo a immettere nell'analisi del processo componenti contestuali, individuali, relazionali ed emozionali, inerenti a se stesso e ai discenti, allorquando l'andamento considerato regolare si inceppi ed occorra, pertanto, procedere attraverso dei percorsi collaterali che possano consentire poi di ritornare sulla via maestra.

Altra dimensione fondamentale dell'educazione formale riguarda lo specifico di dover concorrere alla formazione culturale attraverso la conoscenza degli approcci scientifici delle discipline ed il sapere ricorrervi per comprendere e analizzare fenomeni, per individuare e risolvere problemi. In primo piano, è il rapporto tra cultura e scienza, il ruolo che ciascun soggetto attribuisce ai processi di conoscenza per una crescente consapevolezza di se stessi e della realtà in cui si è immersi e il nesso tra educazione formale, crescita della capacità e motivazione ad apprendere e trasformazione, emancipativa e critica, della propria forma identitaria (formazione).

Non è questa, evidentemente, la sede per addentrarsi nell'analisi di quello che si potrebbe intendere per cultura e per formazione culturale; tuttavia, è importante che si espliciti il rimando reciproco tra una qualità di esercizio e di espressione della cultura, i modi di alimentarla e il ruolo che possono giocare dal punto di vista formativo i saperi scientifici.

È sotto gli occhi di tutti coloro che operano nei contesti scolastici ed universitari che alla diffusività delle conoscenze ed alla conseguente possibilità di disporre di una mole molto ampia di informazioni in tempi rapidi corrisponda il più delle volte un livello superficiale di fruizione delle conoscenze. Ciò che è carente è proprio un approccio colto e consapevole in grado di utilizzare strumenti più sofisticati di organizzazione ed elaborazione del pensiero. Alla grande disponibilità di accesso

alle conoscenze scientifiche non corrisponde un livello significativo di crescita della cultura. Ci si chiede, a questo punto, se l'educazione formale e l'uso che essa in linea di massima privilegia dei saperi disciplinari sia funzionale alla capacità di costruire punti di vista ragionati e documentati, di elaborare idee articolate, di saper disporre di concezioni personali e di saperle esprimere. Si tratta, nella fattispecie, di una valenza orientativa intrinseca all'apprendimento dei saperi formali, a patto però che esso si svolga lungo un idoneo itinerario metodologico; è vero, in altri termini, che le discipline scientifiche sono in se stesse orientative, ma presupponendo determinate qualità di gestione formativa e didattica delle stesse. È la dimensione interna alla scienza, quella relativa ai processi di costruzione della conoscenza, di argomentazione, dimostrazione e interpretazione, che forgia la qualità del pensiero in direzione del suo divenire in grado di individuare e definire problemi, immaginare ipotesi e percorsi di soluzione, metterli alla prova acquisendo conoscenze significative e addivenire, così, a soluzioni più o meno efficaci (conoscenze trasformative). Le conoscenze di per sé, in tal senso, non formano la capacità di pensare secondo criteri di razionalità, laddove non richiamino categorie interpretative e critiche e, dunque, non si prepari il terreno affinché siano accolte all'interno di contenitori cognitivi che imprimano loro un senso culturale e significati trasversali di tipo storico e sociale. Le capacità metodologiche rappresentano un indispensabile valore caratterizzante per l'educazione culturale e scientifica di soggetti in grado di crescere sul piano personale e professionale attraverso la formazione, laddove l'evoluzione della capacità di continuare a formarsi e della motivazione a farlo esprimono condizioni che concorrono in via prioritaria alla realizzazione di sé stessi, nonché all'essere in grado di orientare la propria vita e le proprie scelte verso tale direzione (Cunti, 2008).

Così come non è possibile immaginare cultura senza scienza, perché in tal caso avremmo un contenitore che opera esclusivamente con conoscenze empiriche, esperienziali, non guidate, supportate e trasformate dai saperi scientifici, allo stesso modo, acquisire conoscenze alla stregua di informazioni che restano tra di loro separate, che non rinviano ad altro sapere e rispetto alle quali sfuggono le ragioni della loro esistenza sia sul piano interno, della logica del procedere della conoscenza scientifica, sia su quello esterno, dello sviluppo delle collettività umane e dei loro territori, non costituisce un terreno fertile per la crescita dei soggetti e delle collettività di cui fanno parte.

Paradossalmente, la scienza oggi sembra produrre più conoscenze che cultura, la prima si traduce spesso in un saper fare tecnico, la seconda può addivenire ad un saper fare riflessivo. Il modo di entrare in relazione con i saperi è la conseguenza del *criterio d'uso* che si pone in gioco, a sua volta strettamente connesso alla concezione che di tali saperi si possiede. La dinamica in questione riguarda, ovviamente, molto da vicino la qualità orientativa dei processi di formazione che le scuole e le università possono attivare e sostenere; potremmo dire, in sintesi, che è la qualità delle esperienze di formazione che vengono promosse a decidere in forte misura dei processi di orientamento delle persone.

Il prevalere delle conoscenze sulla cultura genera in tanti casi un approccio strumentale e consumistico alla formazione, che assume, all'interno di tale logica, un valore positivo soprattutto se consente di conseguire un risultato concreto ed apprezzabile in tempi brevi; in tal senso, la formazione perseguita finisce per essere soprattutto quella che contiene una maggiore valenza esecutiva, cosicché accade che essa si risolva nell'acquisizione di saper fare di tipo tecnico, in cui la scienza è in subordine e tante volte oscurata.

Questi generi di approcci alla formazione e alla cultura sono probabilmente da connettere anche alla scarsa considerazione del valore dei luoghi del non formale e dell'informale per la crescita personale, in particolare degli adolescenti e dei giovani adulti (Cunti, 2010; Tramma, 2011); i cosiddetti contesti della vita quotidiana, pur valorizzati dai documenti europei e da una parte significativa della letteratura sull'educazione degli adulti (Loiodice, 2004), attraverso ad esempio le *lifewide skill*, pur tuttavia, si presentano nell'immaginario collettivo, ma spesso anche nelle pratiche d'uso, essenzialmente come un non luogo della cultura, in cui anzi l'importante per tanti è il riuscire ad evadere, quasi a rinnegare l'altro tempo, quello espressamente ed istituzionalmente dedicato alla formazione e alla cultura, tempo troppo spesso contrassegnato da demotivazione e da noia (Galimberti, 2007).

Il modo di guardare alla formazione non può essere scisso nell'analisi da quello di concepire e di vivere la dimensione del lavoro; in cosa sembra consistere oggi la desiderabilità del lavoro? Su questo terreno affonda le sue radici un volto della disuguaglianza sociale di particolare gravità, che attiene alle caratteristiche della distribuzione di un modo di concepire il lavoro, e di viverlo, come “mera necessità” oppure come “gratificazione” personale (Urbinati, 2008). Il lavoro che sviluppa i talenti, il lavoro voluto e cercato, costituisce sempre più un privilegio per pochi; viceversa, il lavoro spesso mal remunerato, il lavoro-fatica, che ci dà da vivere, che consente una condizione sociale abbastanza dignitosa, molto difficilmente è quello desiderato, bensì rappresenta ciò che si ha avuto la fortuna di incontrare. Questa condizione, inerente al modo in cui tantissimi giovani e adulti vivono il loro rapporto con il lavoro, segna in modo fortemente negativo anche il rapporto con la formazione, sempre più lontana dalla cultura e sempre più vicina a un bene puramente strumentale, mezzo per conseguire un utile; paradossalmente, l'avvicinamento della formazione al lavoro e la sua diffusività hanno anche significato l'esaltazione di una valenza di tipo opportunistico. I nessi tra sviluppo di una democrazia, qualità del lavoro, realizzazione dei desideri delle persone e ruolo imprescindibile della formazione vengono ben esplicitati nei seguenti passaggi di Nadia Urbinati: “una società democratica non può disinteressarsi della formazione delle opportunità né della qualità del lavoro. E non può neppure tradire se stessa organizzando servizi sociali e formazione scolastica in modo da distribuire opportunità diverse a seconda della classe sociale o del ceto culturale di appartenenza, ignorando quindi le persone e quello che possono essere o fare. [...] è davvero nell'interesse delle persone e della società che la parte più energica, attiva e naturalmente creativa della popolazione, quella giovanile appunto, sia costretta in una condizione lavorativa che è di mancanza di speranza? Con buona pace degli ideologi della destra, che identificano incertezza e precarietà con libertà e rischio, l'incertezza per il futuro non è la stessa cosa del rischio e della libertà di scelta. È una condizione paralizzante perché non consente di fare progetti e quindi scoraggia l'iniziativa, dequalifica il lavoro, deprime la produttività. Infine, incatenata alla propria condizione non meno del vituperato posto fisso [...] benché l'aspetto della necessità non possa essere eliminato dal lavoro, l'aspetto qualitativo o della gratificazione non può essere considerato come una questione puramente personale, un fatto lasciato al ‘caso’ e alla ‘fortuna’; non può essere, infine, un privilegio di pochi. Diceva giustamente John Rawls che ‘il modo in cui gli esseri umani lavorano insieme per soddisfare i loro desideri presenti condiziona quelli che saranno i loro desideri futuri o il tipo di persone che diventeranno. Per questo, una società democratica non può accettare che esista una divaricazione come quella che esiste oggi in Italia tra lavoro come mera necessità e lavoro come gratificazione; tra lavoro come fatica senza nome e invisibile sudore (‘lavoro a tempo’) e come realizzazione di sé”.

La difficoltà ad immaginare un futuro in cui sia possibile realizzare i propri desideri induce ad amplificare e ad enfatizzare il presente, fenomeno che insieme a quello consequenziale della procrastinazione delle azioni, caratterizza in particolare il mondo giovanile (Benasayag & Schmit, 2004). Ci si chiede, allora, in che modo l'educazione formale possa agire sui processi di formazione per arginare il diffondersi e, soprattutto, il forte condizionamento sui pensieri, sui sentimenti e sulle pratiche, di un modo di guardare al futuro che tende a palesare soprattutto le sue componenti di pericolo anziché di speranza?

La prospettiva pedagogica che attribuisce in via prioritaria ai processi di apprendimento una dinamica generativa e trasformativa (Mezirow, 2003) può costituire una valida cornice teorica di riferimento laddove si ritenga che il sapere personale (de Mennato, 2006; 2003), ossia la qualità della conoscenza di ciascuno e i modi in cui essa si alimenta, è intimamente connesso con le proprie storie di vita che a loro volta lo forgianno; quindi, poiché la conoscenza non viene ricevuta passivamente ma costruita dal soggetto “conoscente”, non è tanto ciò che accade alle persone a determinare il percorso della conoscenza personale e il corso di vita futura, quanto il modo in cui esse interpretano le vicende che li coinvolgono e il senso che vi attribuiscono per se stessi e per la loro vita.

A partire da ciò, è evidente che scuole ed università non possano evitare di tematizzare *la costruzione formativa del desiderio di realizzare se stessi come persona e come lavoratore*, non potendosi limitare a favorire l'acquisizione di strutture cognitive e il possesso di abilità e talvolta di compe-

tenze, pur se il modo in cui ciò si compie è di particolare importanza ai fini della maturazione di un pensiero critico ed orientato alla scelta; ad esse si chiede, con sempre maggiore decisione ed urgenza, di alimentare il processo di conoscenza di sé e della propria storia, di individuazione e valorizzazione delle proprie specificità, di ricerca e di verifica di percorsi possibili, contrastando e contenendo pur legittime paure ed aprendo su quegli spazi di libertà in cui si possa lavorare per quella “capacità di agire” che Sen (2000a) re-interpreta come il divenire in grado di determinare in forme nuove, di dare inizio a qualcosa che prima non c’era, di immaginare situazioni inedite e di orchestrare strategie idonee, di guardare a se stessi e al proprio futuro in modi differenti da quelli che sembrano destini già scritti (Cunti, 2008, p. 35). Probabilmente, richiamando ancora Sen (2000a), che opportunamente riferisce l’essere capace all’essere libero, quella di saper determinare se stesso nel corso della vita, ascoltando la propria dimensione desiderante, è la più importante capacità/competenza di cui giovani e meno giovani sentono il bisogno, al di qua dell’essere in grado di riprodurre e di agire conoscenze e procedure tecnico-operative.

In tale direzione, una piena assunzione e realizzazione della qualità orientante dei processi di conoscenza e di quelli di scelta, per la costruzione di un *io formativo* (Cunti, 2008, p. 115) che implichi l’essere in grado di agire il proprio processo di crescita e di cambiamento, in direzione della realizzazione di se stessi nei diversi ambiti dell’esistenza, non può che essere una delle principali sfide pedagogiche e delle istituzioni che sono state preposte proprio ad accompagnare e a sostenere la crescita culturale e umana di bambini, giovani ed adulti.

È evidente che si configura, a questo punto, un’interpretazione ed una pratica dell’orientamento che superi approcci di tipo diagnostico-attitudinale, e dunque predittivi, oppure informativi sulle prerogative degli itinerari formativi o degli sbocchi occupazionali, o ancora basati sulla messa alla prova di competenze scolastiche in contesti lavorativi, a vantaggio di una rifondazione prospettica e di una “riorganizzazione organica” (Cunti, 2015; Di Rienzo & Serreri, 2015) che prenda in cura la capacità – come libertà – di apprendere per tutta la vita, di scegliere di sé e per sé nei contesti evolutivi delle relazioni umane.

I presupposti e i requisiti delineati sembra possano essere coltivati nell’ambito di un orientamento inteso come *counseling educativo*, ossia come una forma di consulenza (Simeone, 2002) e di accompagnamento metodologico che, attraverso un modo di procedere al contempo critico e clinico, crei le condizioni per l’attivazione e per una piena espressione delle capacità di scelta, per un *empowerment* volto all’incrementabilità delle risorse personali ed ambientali. In primo piano sono, allora, sia i modi in cui i soggetti vivono i propri universi relazionali, per consentire un’esplorazione di quanto, ad esempio, caratterizza od ostacola la realizzazione delle personali spinte espressive ed esistenziali, sia la discesa nel regno del desiderio, ancorandolo alla propria storia, alle proprie manifestazioni identitarie (Savickas 2005; 2002; Guichard, 2010; 2005).

3. Teorie e interventi di orientamento per la formazione: dal *matching* al *counseling educativo* (5)

Dinanzi alla visione di un orizzonte finito e dai confini sempre meno attraenti, gli individui si dividono tra chi adotta strategie per affrontarlo ammettendo la possibilità di perdersi e chi procrastina il tempo delle scelte, facendo un passo indietro per la paura di correre rischi. Tollerare il dubbio e accogliere il desiderio vuol dire protendere verso una costruzione di quel Sé desiderato (tesi dell’individuo) che non manchi di confrontarsi con le richieste reali (l’antitesi del mondo) al fine di giungere ad una sintesi di entrambi (Savickas, 2014). Il solo desiderio, sganciato dalla concretezza delle possibilità, infatti, non è sufficiente, così come l’adesione totale ad una identità conferita sulla base di forme di adattamento rassicurante.

Oggi pensare e progettare il futuro significa rischiare, esplorare lo sconosciuto, tollerare l’incertezza, ma anche desiderare, sperare, scegliere; tutte prerogative, queste, che rendono il futuro il *tempo dell’umano* (Morace, 2013), pertanto, un tempo da educare rivolgendosi ai soggetti che verso di esso sono proiettati. È, infatti, all’educazione che spetta il compito di ri-dare senso e credi-

bilità al futuro in un tempo in cui questo più che essere concepito come promessa e possibilità è vissuto come una minaccia (Benasayag & Schmit, 2004). È proprio Morin (2001) ad insegnarci che l'educazione per prima deve riconoscere le incertezze e guidare il soggetto, in "quell'avventura ignota" che è la vita, alla ricerca di piccoli "arcipelaghi di certezze" che illuminino il suo cammino. In questa prospettiva, i luoghi dell'educazione formale, oltre ad essere deputati alla costruzione dei saperi, divengono crogiuolo di una profonda riforma fondata sulla missione di "insegnare a vivere" (Morin, 2015), ovvero permettere ad ognuno di sviluppare la propria individualità, sperimentandosi nel qui ed ora in vista di un futuro immaginato e preparandosi ad affrontarlo. Dal punto di vista educativo, ciò significa non lasciare il soggetto in crescita in uno stato di solitudine, ma porlo nelle condizioni di sapersi assumere la responsabilità della costruzione delle sue scelte e del suo futuro, affrontando insieme la componente ineludibile dell'incertezza, trasformando il limite in opportunità. Sperimentare e coltivare la scelta nei luoghi della formazione, nello specifico sviluppando percorsi di apprendimento che promuovano nel soggetto la capacità di gestire il Sé in relazione al cambiamento, consente di prepararsi al cospetto della necessità di dover anche scegliere all'improvviso e nelle fasi di transizione più critiche, in cui ci si sente disarmati e a volte strumentalizzati, perciò incapaci di scegliere pienamente. Purtroppo si sta assistendo ad un trend, che connota molto chiaramente l'orientamento, più spesso universitario, nei modi in cui esso viene realizzato, caratterizzato da tratti strategici volti *almarketing*, a suggestionare e ad attrarre orde di studenti nelle quali l'individualità di ognuno viene annullata; tale evenienza richiama la necessità di una deontologia dell'orientamento che ristabilisca chiaramente le direzioni e le finalità da perseguire (Demarie & Molina, 2007).

Le dimensioni individuale e istituzionale delle agenzie formative si dovrebbero richiamare vicendevolmente, laddove i bisogni insiti nella prima, di progettare, di costruire e dare senso all'esistenza, divengano finalità per l'altra. Le scelte individuali necessitano, infatti, di essere considerate esse stesse oggetto di un processo di apprendimento sempre attivo e processo esse stesse, da ri-orientare e ri-definire quotidianamente. Oramai i cambiamenti della società postmoderna impongono di ripensare i tradizionali modelli teorici e di intervento, in tema di orientamento, i quali, basati sulla stabilità dei percorsi professionali e di vita, sono carenti nel rispondere a percorsi di sviluppo individuali fondati sulla flessibilità e sul cambiamento. Necessaria diventa, quindi, una riflessione pedagogica proiettata alla realizzazione di un progetto *lifelong*, che sostenga gli individui nella costruzione di quella capacità di riflettere criticamente sulla propria esperienza che è alla base di ogni processo emancipativo.

Lo sviluppo del Sé, la capacità di autovalutarsi, di compiere scelte autonome, di costruire un proprio progetto di vita, di saper gestire la propria vita personale e professionale si pongono, infatti, proprio come questioni pedagogiche ed educative, la cui chiave interpretativa sembra essere chiaramente individuabile nella capacità riflessiva dell'individuo. Uno specifico compito è, allora, quello di educare a saper realizzare soste riflessive che contemplino e accolgano il cambiamento (Cunti, 2015), di creare i presupposti che portino alla formazione di un "professionista riflessivo" (Schön, 1987) attraverso un approccio sistemico che colleghi i saperi e le esperienze del soggetto alla luce di apprendimenti significativi, quindi trasformativi (Mezirow, 2003). In altri termini, si vuole dire che orientare i soggetti significa anche accompagnarli nella coltivazione di quelle competenze, anche relazionali, che i contesti di educazione formale considerano invisibili e per questo non perseguibili, ma che rappresentano l'elemento necessario alla progettazione consapevole di percorsi di vita coerenti nei quali il voler fare corrisponda al voler essere.

La scomparsa di strutture stabili e traiettorie prevedibili ha determinato un processo di maggiore individualizzazione del percorso di vita (Beck, 2002) che richiede di essere affrontato con un orientamento concepito come *counseling*, ovvero come accompagnamento del soggetto nell'acquisizione di un atteggiamento attivo e critico, come approccio educativo permanente. Gli interventi di *counseling*, in progressiva diffusione e affermazione nella pratica orientativa, sono considerati di particolare pertinenza nell'attuale contesto storico, poiché attraverso il *counseling* l'orientamento può trasformarsi in auto-orientamento e l'educazione in una relazione d'aiuto che metta al centro

del processo formativo del soggetto la costruzione di sé piuttosto che la realizzazione di un Sé essenziale che esiste a priori (Savickas, 2014). Ovviamente, cambia la *ratio* e cambiano di conseguenza le metodologie e gli strumenti, così come eccellentemente ricostruito da Blustein (2013) che mostra come nel corso del XXI secolo le teorie tradizionali sulla scelta, e gli interventi orientativi a loro ispirati, possano essere ridotti a tre importanti filoni: le teorie sull'adattamento persona-ambiente, le teorie sullo sviluppo e le teorie socio-cognitive.

Le teorie sull'adattamento persona-ambiente, anche definite teorie sul *matching*, descrivono la scelta come il miglior risultato del rapporto tra le caratteristiche dell'individuo e quelle dell'ambiente. Sviluppate a partire dal contributo di Parsons sui tratti e suoi fattori (1909), queste teorie trovano la loro evoluzione e sistematizzazione grazie al contributo di Holland (1997; 1959) sui sei tipi di personalità vocazionale, caratterizzati da specifici interessi, concetto di sé, valori e competenze di natura prototipica, da connettere ad attività lavorative consone.

Le teorie sullo sviluppo, invece, adottano una prospettiva *life-span* e *life-space* e superano la concezione che vede la scelta come legata ad un singolo momento, per concentrarsi sulle influenze che nel corso della vita determinano gli interessi e le aspirazioni degli individui e delineare stadi lineari e prevedibili che conducono l'individuo ad acquisire la capacità di padroneggiare le prove di sviluppo e affrontare gli stadi associati alle transizioni (Super, 1957). Solo più di recente (Gottfredson, 1996), si è affermato un approccio teorico secondo cui si iniziano a vedere le scelte come ristrette e ridimensionate dai processi di delimitazione e compromesso.

Infine, le teorie socio-cognitive che utilizzano i costrutti di Bandura di *self-efficacy outcome expectation*, ovvero le aspettative sulle conseguenze di un'azione, si focalizzano sulle costruzioni personali associate ai processi di decisione, considerando anche gli interessi e la soddisfazione (Hackett & Betz, 1981).

Le teorizzazioni descritte hanno dato luogo a differenti interventi di orientamento che, se analizzati attraverso una prospettiva diacronica, disegnano l'evoluzione che nel tempo ha condotto agli attuali interventi di *counseling*. Secondo la ricostruzione di McAdams e Olson (2010), le prime teorie avevano una ricaduta in termini di interventi di *orientamento professionale* finalizzati a creare un *matching* tra l'attore e l'occupazione; quelle che adottavano una prospettiva soggettiva, basata sulle differenze individuali e sullo sviluppo, in linea con interventi di *career education*, guardavano al soggetto come ad un agente che affronta i suoi compiti di sviluppo; infine, si è giunti oggi a interventi di *career counseling*, secondo una prospettiva progettuale di costruzione di sé, nella quale il soggetto è un autore che utilizza la storia autobiografica per riflettere e costruire il proprio percorso. Pertanto, il percorso che ha caratterizzato il cambiamento negli approcci è coinciso con una differente concezione del soggetto di fronte alla scelta, prima attore, poi agente, infine autore. Anche Savickas (2011; 2001) cerca di interpretare in termini simili la distinzione tra *orientamento professionale*, *career education* e *career counseling* rintracciandola prima nei temi, tratti e compiti, e poi in oggetto, soggetto, progetto.

Volendo ricapitolare, possiamo dire, in sintesi, che è occorso un cambiamento della riflessione teorica che ha avuto importanti ricadute nella progettazione degli interventi di orientamento; ciò riguarda, in particolare, lo spostamento d'attenzione sull'individuo e sulla sua partecipazione attiva e consapevole nella costruzione di un progetto professionale e di vita piuttosto che nello sviluppo di traiettorie lineari e precostituite che corrispondono in modo prototipico a certe caratteristiche sue e dell'ambiente.

È proprio a partire dalla necessità di ripensare modelli teorici e di intervento, considerati ormai anacronistici, e di renderli rispondenti allo scenario delle società del XXI secolo che nasce il paradigma costruttivista del *Life designing* (Savickas et al., 2009), fondato su due modelli, uno più chiaramente centrato sulla costruzione professionale (*Career construction*) di Savickas (2015; 2005; 2002) e l'altro più generale basato sull'approccio di costruzione di sé (*Self-construction*) di Guichard (2012; 2010; 2005). Dal punto di vista applicativo, questa prospettiva non trascura di affrontare e suggerire il modo in cui tale discorso teorico possa concretizzarsi in interventi orientativi efficaci, definiti appunto *Life-designing counseling*, che scelgono di adottare un punto di vista: *olistico*, di costruzione

del Sé, a partire da una visione d'insieme dei diversi ruoli che la persona assume nella vita; *life-long*, nel senso che mira a far sviluppare abilità e competenze utili per tutta la vita; *contestuale*, in quanto enfatizza il ruolo dell'ambiente, inteso come insieme di ambiti e "teatri di vita"; *preventivo*, soprattutto in termini di un intervento teso a preparare e supportare l'individuo al cambiamento e alle transizioni (Guichard & Di Fabio, 2010; Savickas et al., 2009). La rottura rispetto al passato di un modello di un orientamento concepito come *counseling* è il focus sul processo che conduce alla costruzione di progetti di vita come frutto di dinamiche complesse che interagiscono nei processi decisionali individuali, nei quali ricopre una funzione rilevante il processo di significazione delle realtà narrative dell'individuo (Savickas et al., 2010).

La permanente co-evoluzione del soggetto e del complesso ecosistema dinamico in cui è inserito richiede una costante auto-organizzazione reciprocamente adattiva, nella quale l'individuo sia guidato dalla propria interpretazione soggettiva del mondo. È Guichard (2005) ad affermare che nell'era del futuro incerto più che affidarsi a capacità di *plannings* sarebbe opportuno che gli individui possedessero una *strategic mindset*, ovvero una mentalità strategica che parte dalla lettura della realtà attuale per riconoscere opportunità future, realizzabili solo attraverso un processo riflessivo profondo che riguarda se stessi, le proprie attività, intenzioni, aspettative, conoscenze e desideri, in altre parole, solo se ci si impegna in un lavoro di *personalizzazione* (Guichard, 2012). Seppure Guichard non parli espressamente di desiderio, questo sembra rintracciabile in quella che definisce *forma dell'identità soggettiva ambita (FISA)*, come forma dell'identità più importante che aiuta l'individuo a immaginare il proprio futuro, legando coerentemente tutto il sistema dinamico delle identità pensate o sperimentate. Nel lavoro costruttivo sull'identità, la riflessività assume un ruolo fondamentale ed essa viene descritta come strumento dialogico *dimaking oneself self* (Guichard & Pouyaud, 2015).

Entrambi i modelli hanno in comune un'idea di processo orientativo come di costruzione di sé, attraverso una lettura soggettiva dell'esperienza che, nel caso di Guichard, corrisponde all'attività riflessiva sulle forme di identità, nel caso di Savickas, alla *narrabilità* che dà senso all'esperienza di ognuno. In una pratica di *career counseling* definita *Narrative Career Counselling* (McIlveen & Patton, 2007) in fondo l'una ha vita grazie all'altra: è proprio l'attività riflessiva che rende narrabile l'esperienza ed è quest'ultima che alimenta la disposizione a riflettere su di essa.

In definitiva, secondo diversi modelli teorici, gli interventi orientativi dovrebbero non solo rispondere al bisogno di svelare qualcosa di predeterminato attraverso una scelta vocazionale illuminante, riconoscendo talenti già esistenti, quanto piuttosto aiutare gli individui a creare una certa intenzione di *disegnare* la propria vita (Guichard, 2009). Si profila la necessità di un preciso itinerario educativo che conduca il soggetto alla piena conoscenza di sé e della meta desiderata (Zanniello, 1992), lungo un processo *lifelong* in cui egli possa integrare aspetti del passato, del presente e del futuro. Intendere l'orientamento soprattutto come percorso educativo (Cunti, 2008; Lo Presti, 2010) vuol dire riconoscere concretamente l'interconnessione tra due dimensioni fondamentali, quella educativa e quella di consulenza (Simeone, 2002) che soprattutto nel loro interagire lo qualificano. Tali dimensioni rappresentano aspetti che troppo spesso sono stati, infatti, presi in considerazione in modo distinto, come se privilegiare una delle due relegasse l'altra in una posizione secondaria; forse anche per questo non è sempre stata chiaramente esplicitata la chiave educativa dell'orientamento, che merita, invece, nell'attuale temperie storica, una specifica e approfondita attenzione (Del Core, Ferraroli & Fontana, 2005).

In linea con quanto espresso anche dai modelli sopra descritti, le scelte devono essere indagate non solo come esiti di processi decisionali, ma piuttosto come parti di un progetto personale al quale va rivolto l'orientamento educativo (Girotti, 2006); l'esigenza che emerge è quella del riconoscimento del primato della dimensione educativa dell'orientamento che vede il *counseling* non solo come supporto in situazione di difficoltà ma anche come strumento trasversale per la costruzione, la presa in carico e la cura dei propri processi di conoscenza e non solo, dal momento che questi possono intenzionare il soggetto verso scelte future consapevoli ed emancipative.

Note

- (1) Il primo paragrafo è di Sergio Bellantonio, phd, Assegnista di ricerca in Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Napoli “Parthenope”.
- (2) Più nello specifico, l’indicatore si riferisce ai giovani impegnati in qualsiasi percorso di istruzione, sia scolastico sia universitario, e di formazione formale; sono esclusi, invece, tutti i soggetti coinvolti in attività formative di tipo informale, come l’autoapprendimento, nonché non-formali.
- (3) Il secondo paragrafo è di Antonia Cunti, straordinario di Pedagogia generale e sociale presso l’Università degli Studi di Napoli “Parthenope”.
- (4) Si preferisce usare il termine “formazione” ad indicare il processo di cambiamento delle forme identitarie e del proprio Sé, nell’arco dell’esistenza, e il termine “educazione” riferito all’azione di accompagnamento delle personali evoluzioni.
- (5) Il terzo paragrafo è di Alessandra Priore, Dottore di ricerca in Scienze Psicologiche e Pedagogiche, Università degli Studi di Napoli “Federico II”.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2006). *Vita Liquida*. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 2005).
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Bari: Laterza. (Original work published 2000).
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2004). *L’epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli. (Original work published 2004).
- Berlin, I. (1989). *Quattro saggi sulla libertà*. Milano: Feltrinelli. (Original work published 1969).
- Blustein, D.L. (2013). *The Oxford Handbook of the Psychology of Working*. Oxford: University Press.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET.
- Cambi, F. (2008). La “questione del soggetto” come problema pedagogico, *Studi sulla Formazione*, Firenze: FUP.
- COM (2010). *Europa 2020: Un’agenda per nuove competenze e per l’occupazione: Un contributo europeo verso la piena occupazione*.
- Cunti, A. (2006). *Scuola e professionalità. Immagini in costruzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A. (2008). *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarci*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A. (2010). Il ruolo del non formale tra formazione, cultura e lavoro. Un’indagine *in progress* nella Regione Campania. Lo sfondo teorico. In G.L. De Luca Picione (a cura di), *La governante del lifelong learning nelle istituzioni campane. Gli attori sociali e le azioni di sistema* (pp. 213-219). Roma: Carocci.
- Cunti A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti, A. (2015). Orientarsi da giovani adulti. Educare al desiderio tra formazione e lavoro. *Pedagogia Oggi*, 335-355.
- de Mennato, P. (2003). *Il sapere personale. Un’epistemologia della professione docente*. Milano: Guerini Scientifica.
- de Mennato, P. (a cura di). (2006). *Progetti di vita come progetti di formazione*. Pisa: ETS.
- de Sanctis, O. (2011). L’orientamento come dimensione del processo formativo. In O. de Sanctis & M. D’Ambrosio, (a cura di). *L’orientamento nei processi formativi*. Napoli: Liguori.
- Del Core, P., Ferraroli, S. & Fontana, U. (2005). *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*. Padova: LAS Editrice.
- Demarie, M. & Molina, S. (2007). “Istruire la pratica”: cinque domande sulla scelta universitaria. In AA.VV. *La scelta universitaria: Istruire la pratica. Un rapporto della Fondazione Giovanni Agnelli*. Torino: Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, 2007.
- Demetrio, D. (2003). *L’età adulta. Teorie dell’identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Di Rienzo, P. & Serreri, P. (2015). Biografie adulte in transizione. L’orientamento universitario come processo di accompagnamento basato sulle competenze. *Pedagogia oggi*, 1, 231-253.

- Farr, R. M. & Moscovici, S. (Eds) (1989). *Rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino. (Original work published 1984).
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Giddens, A. (1994). *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*. Bologna: Il Mulino. (Original work published 1990).
- Girotti, L. (2006). *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*. Milano: Vita e Pensiero.
- Gottfredson, L. S. (1996). A theory in circumscription and compromise. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: applying contemporary theories to practice* (pp. 179-232). San Francisco: Jossey-Bass.
- Guichard, J. (2005). Life-Long Self-Construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 2, 111-124.
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258.
- Guichard, J. (2010). *Les théories de la construction des parcours professionnels et de la construction de soi: Deux approches de la construction de la vie individuelle*. Paper presented at Colloque International INETOP, Paris, France.
- Guichard, J. & Di Fabio, A. (2010). Life-designing counseling: specificità e integrazioni della teoria della costruzione di carriera e della teoria della costruzione di sé. *Counseling*, 3, 3, 277-289.
- Guichard, J. (2012). How to Help Emerging Adults Develop their Career and Design Their Lives in an Age of Uncertainty? *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 7, 4, 298-310.
- Guichard, J. & Pouyaud, J. (2015). Processes of identity construction in liquid modernity: actions, emotions, identifications, and interpretations. In R. A. Young, J. F. Domene & L. Valach, *Counseling and action. Toward Life-Enhancing Work, Relationships, and Identity* (pp. 91-114). New York: Springer.
- Habermas, J. (1973). *Conoscenza e interesse*, Bari: Laterza. (Original work published 1973).
- Hackett, G. & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocation Behavior*, 18, 326-339.
- Hesse, C. & Ostrom, E. (2009). *La conoscenza come bene comune. Dalla teoria alla pratica*. Milano: Mondadori.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 35-45.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa FL: PAR.
- ISTAT (2014). Il mercato del lavoro negli anni della crisi. *Rapporto annuale 2014*.
- Jaspers, K. (1950). *Psicologia delle visioni del mondo*. Roma: Astrolabio.
- Lash, C. (1996). *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*. Milano: Feltrinelli. (Original work published 1984).
- Lo Presti, F. (2010). *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*. Roma: Carocci.
- Lo Presti, F. (2014). Formare al sé riflessivo per il progetto di vita. La funzione orientativa dell'educazione. *Educational Reflective Practices*, 2, pagine
- Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Lytard, J. F. (1981). *La condizione postmoderna*, Milano: Feltrinelli (Original work published 1979).
- McAdams, D. P. & Olson, B. D. (2010). Personality development: continuity and change of the life course. *Annual Review of Psychology*, 61, 517-542.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore. (Original work published 1991).
- Morace, F. (2013). *Che cos'è il futuro. Diagnosi, prognosi e terapia del nostro tempo*. Milano: Mind Edizioni.

- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 2000).
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 2014).
- Nussbaum, M. C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna: Il Mulino. (Original work published 2010).
- OECD (1997). *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD.
- Palmonari, A. (a cura di) (2001). *Gli adolescenti*. Bologna: Il Mulino.
- Parson, F. (1909). *Choosing a vocation*. Garrett Park, MD: Garrett Park Press.
- Pourtois, J.P. & Desmet, H. (Eds.) (2006). *L'educazione postmoderna*. Tirrenia-Pisa: Del Cerro.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University: Belknap Press.
- Savickas, M. L. (2001). Toward a comprehensive theory of career development: Disposition, concerns and narratives. In F. T. L. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology: A volume in honor of Samuel H. Osipow* (pp. 295-320). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction. A developmental theory of vocational behavior. In Brown D. and associated, *Career choice and development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In Brown S. D. & Lent R. W. (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2015). Designing Projects for Career Construction. In Young R. A., Domene J., Valach L. (Eds.), *Counseling and Action* (pp. 16-17). New York: Springer.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, 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, 239–250.
- Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Savickas, M. L. (2014). *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Trento: Erickson.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*, San Francisco: Freeman.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Towards a New Design for Teaching and Learning in The Profession*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sen, A. K. (2000a). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori. (Original work published 1999).
- Sen, A. K. (2000b). *La ricchezza della ragione. Denaro, valori, identità*. Bologna: Il Mulino.
- Simeone, D. (2002). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Striano, M. & Oliverio, S. (2012). Cerchiamo talenti. Un'esperienza di orientamento agli studi universitari nella scuola secondaria di secondo grado a Napoli e provincia. *MeTis*, II, 1.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of career. An introduction to vocational development*. New York: College Entrance Examination Board.
- Tramma, S. (2011). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Urbinati, N. (2008). Il valore del lavoro. *La Repubblica*, 29 luglio.
- Zanniello, G. (1992). La concezione pedagogica dell'orientamento. In G. Zanniello (a cura di), *L'orientamento nella scuola media. Come insegnare agli alunni ad auto-orientarsi*. Palermo: Palumbo.