

Il valore inclusivo dell’orientamento nella Scuola secondaria di secondo grado: la parola ai/alle docenti orientatori/orientatrici

Mirca Montanari, Alessia Travaglini

Abstract – *The educational guidance activities aimed at the secondary School, which started in the 2023/24 school year, represent a means of accompanying each pupil towards global growth and the construction of his or her own future, in full recognition of his or her own limits and capabilities. The innovative interventions, promoted by Ministerial Decree no. 328/2022 and by the subsequent new Guidelines for school orientation for the first and second cycle of education, envisage the institution of the new figures of the tutor teacher and the guidance teacher to support the choices of all students in the continuation of their course of study or in entering the world of work. This contribution proposes a case study conducted at two upper secondary schools in Rome from which positions, reflections, considerations and evaluations by the guidance teachers emerge regarding the degree of incisiveness and/or criticality of the educational practices of guidance.*

Riassunto – *Le attività di orientamento formativo rivolte alla Scuola secondaria di secondo grado, avviate dall’a.s. 2023/24, rappresentano un mezzo per accompagnare ciascun alunno verso una crescita globale e verso la costruzione del proprio futuro, nel pieno riconoscimento dei propri limiti e dalle proprie funzionalità. Gli interventi innovativi, promossi dal D.M. n. 328/2022 e dalle successive nuove Linee Guida per l’orientamento scolastico per il I° e al II° ciclo d’istruzione, prevedono l’istituzione delle nuove figure del docente tutor e del docente orientatore a supporto delle scelte di tutti gli studenti nella prosecuzione del percorso di studi o nell’ingresso del mondo del lavoro. Il presente contributo propone uno studio di caso condotto presso due scuole secondarie superiori di Roma dal quale emergono posizioni, riflessioni, considerazioni e valutazioni da parte dei docenti orientatori in merito al grado di incisività e/o di criticità delle pratiche educativo-esistenziali dell’orientamento.*

Keywords – guidance, upper secondary school, inclusion, oriented teacher, life project

Parole chiave – orientamento, scuola secondaria superiore, inclusione, docente orientatore, progetto di vita

Mirca Montanari, Ph.D in Studi umanistici, è Ricercatrice in Pedagogia e Didattica Speciale presso l’Università degli Studi della Toscana. Le sue ricerche si concentrano su educazione inclusiva, scuola e bisogni educativi speciali, formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno e orientamento universitario. Tra le sue pubblicazioni: *I bisogni educativi nella scuola e i contesti inclusivi. Alcune indagini esplorative sul territorio* (Milano, FrancoAngeli, 2020); *Dialoghi pedagogici nell’ipercomplessità* (a cura di, in coll. con R. Persi, Pisa, ETS, 2022); *Orientamento e formazione universitaria. In prospettiva inclusiva* (Roma, Anicia, 2023).

Alessia Travaglini, Ph.D. in Teoria e Ricerca educativa, è Ricercatrice di Pedagogia e Didattica Speciale presso l’Università degli Studi di Urbino, dove insegna *Pedagogia Speciale*. I suoi interessi di ricerca sono la didattica inclusiva, le rappresentazioni della disabilità e la formazione dei docenti. Tra le sue pubblicazioni: *Una scuola su misura. Costruire azioni di didattica inclusiva* (in coll. con M. Buccolo e F. Pilotti, Milano, FrancoAngeli, 2021).

L'articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra le due Autrici. Ai soli fini delle attribuzioni, sono da ascrivere a Mirca Montanari i paragrafi 1 e 2, ad Alessia Travaglini i paragrafi 3 e 4.

1. Orientarsi nella costruzione delle pratiche educativo-esistenziali dell'orientamento

Nell'attuale fase storica post-pandemica i processi e le attività di orientamento sono sempre più al centro delle politiche scolastiche e universitarie¹, in quanto oggetto di attenzione da parte sia delle recenti normative² sia dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (*Missione 4 "Istruzione e Ricerca-Riforma 1.4 "Riforma del sistema di Orientamento"*)³. L'orientamento viene sostanzialmente considerato un processo di individuazione di percorsi di formazione o di lavoro che devono essere innescati, ma anche di pratiche educative che devono essere adottate e acquisite, in chiave trasformativa e inclusiva, mediante azioni formative centrate sulla persona, con l'obiettivo primario di renderla capace di operare scelte e di pianificare il proprio progetto esistenziale⁴.

Prendendo avvio dalla persona, il costrutto di orientamento si interfaccia inevitabilmente con il paradigma della complessità e della precarietà nella pluralità dei contesti di vita contemporanei⁵ richiedendo sempre maggiori competenze, formazione ed esperienze, in particolar modo nell'ambito del mondo del lavoro che viene plasmato da continue metamorfosi (si pensi all'innovativo ruolo dell'Intelligenza Artificiale e del forte impatto dell'automazione sulle attività professionali con il rischio di una loro notevole riduzione)⁶. Di fronte alla pluridimensionalità della società ipercomplessa che reclama il superamento dei modelli d'orientamento tradizionali, emerge con evidenza la prospettiva di percorsi che ricoprano l'intero arco esistenziale dell'individuo, secondo un'ottica di accompagnamento trasformativo, consapevole, sostenibile e generativo⁷. L'orientamento non è solo finalizzato a fornire informazioni e suggerimenti in merito alle scelte formative e professionali, ma tende a supportare le persone nella comprensione di sé stesse, nella costante e autonoma riflessione sul proprio Progetto di Vita (d'ora in poi PdV) nella

¹ Cfr. M. Montanari, *Orientamento e formazione universitaria. In prospettiva inclusiva*, Roma, Anicia, 2023.

² Nell'attuare la riforma dell'orientamento, il D.M. 328/2022, all'interno delle azioni declinate dal PNRR, ha promosso un raccordo tra i cicli di istruzione diretto da un lato alla valorizzazione delle attitudini e dei talenti degli studenti, dall'altro al contrasto alla dispersione e all'abbandono, ma anche alla riduzione del *mismatch* tra formazione e mercato del lavoro. La centralità dell'orientamento scolastico occupa un "ruolo strategico nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo" (C.M. n. 43 del 15 aprile 2009).

³ Cfr. EU, *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza-Next Generation EU*, 2021, <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>.

⁴ Cfr. R. Biagioli, *L'orientamento formativo. Modelli pedagogici e prospettive didattiche*, Pisa, ETS, 2023.

⁵ Cfr. A. Badiou, *Osservazioni sul disorientamento del mondo*, Milano, Neri Pozza, 2023.

⁶ Cfr. E. Mingione, *Lavoro: la grande trasformazione. L'impatto sociale del cambiamento del lavoro tra evoluzioni storiche e prospettive globali*, Milano, Feltrinelli, 2020.

⁷ Cfr. M.G. Riva, *Per un orientamento pedagogico e sostenibile*, in M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (a cura di), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2023, pp. 40-44.

veste di protagonisti attivi “nella ricerca mai conclusa di orientarsi”⁸. Superando modalità desuete, come la ricerca della persona giusta al posto giusto o l’acquisizione di informazioni circa i futuri sbocchi professionali promossi dall’eccesso di offerte formative, l’orientamento si prefigge di dare dignità e valore ai diritti umani, di promuovere la costruzione di originali e singolari traiettorie del sé⁹ nei micro e macro contesti socio-culturali, secondo l’utopica – quanto mai, oggi, necessaria – visione di un futuro equo e inclusivo per tutti e per ciascuno.

Si delinea, dunque, il ruolo dell’orientamento non esclusivamente inteso come processo individuale volto a sviluppare negli studenti interessi, motivazioni, curiosità, fiducia, responsabilità sociale, atteggiamento critico e consapevolezza, bensì come una dimensione permanente e trasversale in grado di incidere sull’evoluzione della collettività mediante la consapevole espressione e condivisione di intenzioni, inclinazioni, desideri, ambizioni, aspirazioni, qualifiche e competenze, oltre che valori personali.

“Un orientamento che ha, quindi, come obiettivo la crescita delle persone coinvolte, l’acquisizione delle competenze trasversali, il soddisfacimento delle proprie esigenze formative e che, pertanto, non può concludersi con l’esperienza scolastica ma continua lungo l’arco della vita”¹⁰. L’accento viene essenzialmente posto sul sistema strutturato e coordinato di interventi di orientamento, intesi come dispositivo formativo in grado di qualificare percorsi personalizzati di accompagnamento di tutti gli/le studenti/esse, nell’ottica della costruzione del proprio PdV fondato sull’acquisizione delle dimensioni dell’autonomia, dell’autorealizzazione, della partecipazione sociale, relazionale, affettiva, lavorativa e dell’autodeterminazione per accedere pienamente all’adulità¹¹.

In tal senso, “occorre intendere l’individuo non più come oggetto (passivo) del/nel progetto, ma come soggetto (attivo) protagonista di un percorso che tenga conto anche delle sue necessità identitarie o più semplicemente di desiderio”¹². L’educazione al lavoro e l’orientamento vengono promossi da una scuola che, almeno nei suoi pronunciamenti, si dichiara attenta alla vulnerabilità di ogni essere umano e di ogni esistenza, intenzionalmente interessata a identificare e a superare ostacoli e barriere socio-culturali che impediscono la partecipazione degli studenti, sia di quelli con bisogni speciali sia di tutti gli altri¹³.

Rispettando tale prospettiva inclusiva¹⁴, le politiche scolastiche si sono fatte carico della delicatezza e della complessità dei processi dell’orientamento mediante l’emanazione delle recenti

⁸ A. Mura, *L’orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*, Milano, FrancoAngeli, 2005, p. 89.

⁹ Cfr. R. Harré, *La singolarità del sé. Introduzione alla psicologia della persona*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.

¹⁰ I. Guerini, *Impairment intellettuale e Progetto di Vita: due possibili modelli per la scuola secondaria*, in “*Studium Educationis*”, XXIII (1), 2022, p. 59.

¹¹ Cfr. L. Cottini, *L’autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*, Trento, Erickson, 2016.

¹² V. Biancalana, A. Canevaro, *Progetto di vita e progetto per vivere*, in “*Pedagogia più Didattica*”, 1(5), 2019, p. 3.

¹³ Cfr. P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e “BES”. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Roma, Anicia, 2014.

¹⁴ Cfr. SIPeS (a cura di), *L’inclusione non si ferma. Cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro*. Trento, Erickson, 2024.

*Linee guida per l'orientamento*¹⁵ finalizzate a potenziare il raccordo e gli interventi tra primo e secondo ciclo di istruzione e formazione, tenendo in considerazione le risorse, le potenzialità e i limiti della persona, favorendone l'accesso alle varie opportunità formative post esame di maturità (Università, ITS Academy, Alta formazione artistica, musicale e coreutica, ecc...). La progettazione di percorsi di apertura verso nuove consapevolezze identitarie e di sviluppo dei propri talenti e delle proprie potenzialità intrinseche, quali strumenti formativi estremamente performanti ed inclusivi per ciascun soggetto-in-orientamento, prevede l'attivazione di moduli curricolari strutturati in 30 ore¹⁶, che possono essere svolti lungo l'intero anno scolastico senza la previsione di ore settimanali prestabilite, mediante criteri di flessibilità didattico-organizzativa previsti dall'autonomia scolastica nonché, per le scuole del secondo ciclo, dal D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 61 e dai regolamenti di cui ai D.P.R. n. 88 e 89/2010.

L'orientamento quale insieme di pratiche educativo-esistenziali determinanti nel favorire un corretto approccio all'esperienza scolastica e una cura verso il benessere della persona in ottica permanente viene, così, riformato a partire dall'anno scolastico 2023/2024 e, solamente per tale anno, destinato al coinvolgimento delle classi del triennio. L'introduzione strutturale nella scuola italiana delle recenti figure del docente tutor e del docente orientatore¹⁷ deputate all'affiancamento degli studenti nelle attività di orientamento, senza in alcun modo indirizzare o influenzare le loro scelte, rappresenta un efficace aiuto nei loro confronti. Questi due nuovi attori scolastici, almeno nelle intenzioni normative, sono destinati a favorire una sintesi dell'esperienza formativa di ciascuno, nell'ottica della realizzazione di un PdV culturale e professionale inclusivo in dinamica evoluzione¹⁸ che si pone in direzione della costruzione integrale e integrata della persona.

Spetta al docente tutor il ruolo di generatore maieutico di conoscenze e di riflessioni circa le potenzialità di tutti gli studenti per trasformarle in punti di forza, supportando proattivamente le famiglie nei momenti di scelta dei percorsi formativi e/o professionali. Il docente orientatore è, invece, chiamato a favorire l'incontro tra le competenze degli studenti, l'offerta formativa e le opportunità lavorative, producendo una fertile sinergia all'interno della pluralità degli ecosistemi

¹⁵ In Italia, diversamente da altri Paesi europei, non esistendo una legge specifica sull'orientamento si fa riferimento allo strumento delle *Linee guida* contenute nel D.M. n. 328 del 22 dicembre 2022 (Decreto di adozione delle Linee guida per l'orientamento permanente, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento" nell'ambito della Missione 4 - Componente 1 - del Piano nazionale di ripresa e resilienza - Next Generation EU).

¹⁶ I moduli possono trattare tematiche generali legate alla scelta universitaria o possono essere disciplinari e correlati ai corsi di studio. L'istituto scolastico rilascia un attestato di partecipazione a coloro che hanno partecipato ad almeno il 70% delle ore del corso. La scuola può riconoscere le ore come PCTO (Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento) e può scegliere se considerare i corsi come attività curricolare o anche extracurricolare.

¹⁷ I ruoli di docente tutor e di docente orientatore, attualmente assegnati all'ultimo triennio della Scuola secondaria di secondo grado, vengono rivestiti da docenti selezionati e nominati dai Dirigenti Scolastici delle istituzioni di istruzione superiore, adeguatamente formati, tramite un percorso online di venti ore, progettato da Indire.

¹⁸ Cfr. E. Pala, A. Mura, *Scuola, PCTO e disabilità. Quando l'orientamento al lavoro incontra il Progetto di vita*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 21(4), 2022, pp.148-161.

scolastico, universitario e professionale. Gli strumenti strategici dell'E-portfolio orientativo personale delle competenze, insieme alla Piattaforma digitale "Unica"¹⁹, entrambi descritti nelle *Linee guida*, contribuiscono a integrare i percorsi dell'orientamento in un quadro unitario teso a coadiuvare studenti/esse e famiglie nella focalizzazione dei maggiori punti di forza della persona lungo il cammino formativo, con particolare attenzione alle competenze digitali e alle esperienze maturate. In tal senso, merita una peculiare considerazione l'E-portfolio, inteso come dispositivo di apprendimento, autoriflessione e auto-valutazione. Questo assume una funzione di sostegno per lo/a studente/ssa nell'analisi critica del proprio percorso personale e di studi in chiave orientativa, che è chiamato a scegliere motivatamente uno o più prodotti (un elaborato scritto, un progetto scientifico, un'opera artistica, un'esperienza di volontariato o un'attività svolta al di fuori del contesto scolastico) maggiormente significativi in merito alle competenze acquisite; questi sono identificati come "capolavori", da inserire nella suddetta piattaforma.

Dare rilevanza agli interventi diretti alla valorizzazione delle attitudini, inclinazioni e talenti di tutti gli studenti, comprendere le azioni di supporto nei confronti dei loro complessi bisogni formativi, potenziare lo sviluppo del bilancio delle competenze (*hard* e *soft skills*) e realizzare un concreto PdV, monitorando i percorsi di orientamento tramite l'E-Portfolio, rappresentano gli intenti fondamentali delle *Linee guida*²⁰, attente a far dialogare efficacemente l'offerta formativa e la domanda del mondo del lavoro.

La centratura sulla strutturazione degli aspetti di novità, qui sinteticamente accennati, tende a configurare i processi di orientamento e di auto-orientamento non certamente intesi come mera attività di consulenza²¹, ma come intenzionali strumenti educativo-etici, sistemici, integrati, narrativi che contribuiscono allo sviluppo completo della persona umana, alla visione del proprio "domani" anche di coloro che vivono particolari condizioni di svantaggio e difficoltà²², in nome della promozione della giustizia sociale e del contrasto alle insidiose logiche della disuguaglianza e dell'esclusione²³. Come sostiene opportunamente Cunti:

L'orientamento dovrebbe privilegiare quelle dimensioni del percorso formativo più idonee a sollecitare le proprie capacità riflessive e di pensiero critico; questo vale soprattutto per i soggetti più fragili, poiché, tra l'altro, queste competenze costituiscono importanti antidoti rispetto a per-

¹⁹ Rientra tra le responsabilità dei docenti tutor e orientatori l'atto di guidare e supportare le famiglie nella transizione tra i differenti itinerari formativi e/o professionali, mediante l'ausilio della Piattaforma "Unica", contenente una specifica area destinata all'orientamento, depositaria di dati informativi atti ad accedere e comprendere la pluralità dell'offerta formativa esistente.

²⁰ Cfr. M. Margottini, *Orientare e orientarsi. Una lettura critica delle "Linee guida per l'orientamento"*, in "Pedagogia oggi", 21 (2), 2023, pp. 201-206.

²¹ Cfr. S. Soresi, *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro*, Roma, Studium, 2021.

²² Cfr. V. Friso, R. Caldin, *Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita*, in "Studium educationis", XXIII (1), 2022, pp. 48-56.

²³ Cfr. R. Castel, *Le insidie dell'esclusione*, in "Assistenza sociale", 2, 1996, pp. 37-51.

corsi scolastici contrassegnati da mancanze e da insuccessi, nonché al rischio educativo e sociale di una mancata evoluzione di un senso di sé come soggetto in grado di scegliere dei propri modi di essere nel mondo²⁴.

2. Strumenti e partecipanti allo studio focalizzato sui/le docenti orientatori/trici

Il tema dell'orientamento, insieme a quello dell'inclusione²⁵ e dello sviluppo della professionalità, viene inteso dal recente DPCM del 2023²⁶ come una priorità strategica, e per di più una stimolante sfida, nella formazione dei docenti delle scuole secondarie. L'attivazione della figura del tutor orientatore rientra, perlomeno nelle dichiarazioni delle politiche scolastiche, nella progettazione virtuosa di azioni d'orientamento sistemiche e trasformative promosse nei contesti formativi. Tali assetti educativi risultano solleciti e interessati a non dispensare ricette valide per tutti, ma a curare ogni PdV nell'ottica della scoperta di come l'esperienza scolastica e la più ampia biografia dello studente si possano intrecciare, influenzare e sostenere reciprocamente nel rispetto del divenire di ogni esistenza umana proiettata verso il possibile.

È evidente la consapevolezza dell'impegno del tutor orientatore nell'allestire uno spazio di riflessione condiviso nel quale docenti, alunni, famiglie, territorio mondo produttivo e universitario siano coinvolti nel sostenere l'empowerment degli studenti e nel creare una temporalità dove questi ultimi possano espletare scelte anche inedite. L'attenzione si concentra, in particolare modo, sulla determinazione delle funzioni tutoriali ispirate a criteri di accoglienza, di conoscenza, di mediazione, di monitoraggio, di supervisione, di valutazione in nome di un orientamento concretamente inclusivo e accessibile²⁷. Il presente contributo, inserendosi nella prospettiva della co-costruzione di nuove figure chiave promotrici di pratiche orientative personalizzate, inclusive ed efficaci, presenta uno studio di caso²⁸ basato su interviste realizzate a due docenti delle scuole superiori di II° grado.

Nello specifico, sono state considerati i punti di vista e le percezioni di due docenti orientatrici che hanno svolto tale incarico in due istituti differenti (un liceo e un istituto tecnico) appartenenti a un medesimo bacino territoriale (un quartiere periferico romano). Tale scelta è stata dettata dal desiderio di rilevare esperienze afferenti a due tipologie di indirizzo che, anche dal punto di vista normativo, presentano dei curricula e delle finalità differenti. L'istituto tecnico, infatti, è maggiormente caratterizzato da discipline professionalizzanti, che mirano a un inserimento più

²⁴ A. Cunti, *Orientamento*, in D. Simeone (a cura di), *Dizionario di Pedagogia generale e sociale*, Brescia, Scholé, 2024, p. 261.

²⁵ Cfr. D. Ianes, B. Zagni, F. Zambotti, S. Cramerotti, S. Franch, *Inclusione scolastica e sociale: un valore irrinunciabile? Quanto è fattibile, efficace e condivisa nei suoi valori?*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 23 (1), 2024, pp. 33-54.

²⁶ Il DPCM del 25/09/2023, nato a seguito della L. 79/2022 che rende attuativo l'impegno assunto dal governo nell'ambito del PNRR, definisce i percorsi di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie e il profilo conclusivo del docente abilitato (<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sg>).

²⁷ Cfr. A. Canevaro, C.M. Cibir, M. Botta, S. Calderoni, *Dalla scuola al lavoro. Verso una realtà inclusiva*, Trento, Erickson, 2022.

²⁸ Cfr. R. Yin, *Case Study Research: Design and Methods*, London, Sage, 1994.

marcato nella realtà lavorativa - come risulta anche dal numero cospicuo di ore che le/gli studentesse/i devono dedicare ai Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO) - mentre il liceo, nelle sue diverse articolazioni, mira maggiormente all'acquisizione delle competenze che consentono l'inserimento nella formazione universitaria. Il nostro studio era, quindi, diretto a sondare le motivazioni, le criticità e le attese che caratterizzano il ruolo del tutor orientatore da loro svolto durante l'a.s. 2023/24.

In linea con i principi propri della ricerca qualitativa, che mira a descrivere e a comprendere una realtà circoscritta colta nella sua singolarità, l'adozione dello studio di caso ha permesso di esplorare percezioni, considerazioni e riflessioni che tale nuova figura di sistema mostra nei confronti della complessità dei processi di orientamento, mediante la prospettiva interna del significato che le persone, nella specifica unità fenomenica i docenti, danno alle loro esperienze²⁹. In ragione della centralità e della situazionalità del contesto focalizzato sull'esemplarità delle due interviste, pur non essendo possibile pervenire a generalizzazioni in senso stretto, i significati emersi tentano di oltrepassare la dimensione descrittivo-esplicativa, focalizzando l'attenzione verso la ricerca di azioni trasformative all'interno degli spazi di "ermeneutica della pratica"³⁰.

La scelta di avvalersi dello strumento dell'intervista qualitativa³¹, quale particolare modalità di conversazione di natura strutturata e guidata dalle ricercatrici, ha offerto alle docenti l'opportunità di creare uno spazio di pensabilità nel quale compiere riflessioni critiche sul tema oggetto dell'indagine. Per favorire lo svolgimento dell'intervista è stata anticipata, via mail, la seguente traccia di domande ad ognuna delle tutor orientatrici.

- Quali sono le motivazioni che l'hanno spinto a svolgere l'incarico di tutor orientatore?
- Quali sono state le attività di cui si è occupata e le finalità?
- Quali difficoltà ha incontrato maggiormente?
- Quali risorse ha utilizzato per risolvere le problematiche incontrate?
- Quali risultati pensa di aver ottenuto rispetto al potenziamento dei processi di orientamento in ottica inclusiva?
- Quali criticità sono emerse?
- Cosa pensa della formazione erogata dal Ministero dell'Istruzione?
- Qual è stato, a suo avviso, il ruolo svolto dal capolavoro?
- Le attività di orientamento hanno contribuito ad accrescere la qualità dei processi inclusivi attivati nella sua scuola? Per quale motivo?
- Quali azioni educativo-didattiche potrebbero essere apportate in vista del miglioramento dei percorsi di orientamento, nella prospettiva del PdV?

²⁹ Cfr. M. Baldacci, F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Torino, UTET, 2013.

³⁰ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003, p. 11.

³¹ Cfr. M. Cardano, L. Gariglio, *Metodi qualitativi. Pratiche di ricerca in presenza, a distanza e ibride*, Roma, Carocci, 2022.

Inoltre nella fase iniziale della conversazione, si è descritto lo scopo della ricerca per favorire una narrazione serena da parte delle intervistate. Le aree principali esplorate attraverso la pratica discorsiva usata nell'intervista sono state costruite attorno ai principali assi di attenzione, tra i quali le motivazioni nella scelta dell'incarico, nonché gli aspetti di tipo organizzativo-didattico da migliorare. Ogni intervista, della durata di circa un'ora condotta in presenza dalle ricercatrici, con il consenso delle partecipanti, è stata audio registrata e trascritta integralmente su supporto informatico. Dalla lettura e dall'analisi dei testi sono scaturite le risultanze, di cui al paragrafo successivo, raccolte secondo le categorie precedentemente definite scaturite dall'osservazione, dall'interpretazione, dalla definizione e dall'evoluzione del *discorso* intorno all'orientamento *per e della* persona, nessuna esclusa³².

3. Risultati

Le due interviste sono state realizzate ai primi di luglio 2024, immediatamente al termine degli impegni scolastici e dello svolgimento degli Esami di Stato. A nostro avviso era importante che l'intervento si collocasse dopo i collegi docenti conclusivi dell'anno scolastico, in quanto generalmente tale incontro collegiale costituisce un'occasione a disposizione del/la Dirigente Scolastico/a e dei/le docenti per riflettere sui processi formativi attivati, facendo sì che la comunità scolastica possa configurarsi come "una vera e propria comunità di pratiche, fatta di professionalità differenziate che concorrono alla costruzione del ben-essere di un'istituzione scolastica istitutiva"³³. La scelta è stata dettata dal desiderio di consentire alle docenti orientatrici - che chiameremo in modo sintetico "docente 1" (liceo) e "docente 2" (istituto tecnico) - di condividere una riflessione distesa, che rappresentasse la sintesi di ciò che era emerso dai diversi momenti di confronto precedenti. Le interviste, una volta trascritte, sono state analizzate con l'obiettivo di individuare gli elementi di similarità e di divergenza tra le due differenti situazioni: una particolare attenzione è stata rivolta al ricorso a termini comuni, che in qualche modo esprimessero un vissuto condiviso, nonché alle diverse modalità adottate nei diversi contesti per far fronte alle situazioni di criticità.

In questa sede, nell'impossibilità di illustrare le osservazioni emergenti da ciascuna domanda, in linea con la traccia dell'intervista presentata nel precedente paragrafo, riportiamo gli elementi a nostro avviso più significativi in merito alle seguenti aree:

- a) motivazioni che hanno condotto all'assunzione dell'incarico;
- b) problemi/difficoltà incontrati e risorse utilizzate ai fini del loro superamento;
- c) procedure valutative dei percorsi attivati, soprattutto in relazione alla qualità dei processi inclusivi;
- d) ruolo del Capolavoro;

³² R. Caldin, *L'inclusione a scuola: un imperativo etico, un diritto, un impegno*, in "Nuova Secondaria", XLI (41), 2024, pp. 41-44.

³³ P. Moliterni, *Progettazione dell'offerta formativa in una scuola inclusiva*, in P. Crispiani (a cura di), *Il management nella scuola di qualità*, Roma, Armando, 2010, p. 275.

e) significatività, ai fini delle competenze acquisite e da acquisire, del percorso formativo ministeriale;

f) prospettive di miglioramento nell'ottica del PdV.

Di seguito le osservazioni principali scaturite per ciascuna dimensione.

a) Motivazioni che hanno condotto all'assunzione dell'incarico.

Entrambe le docenti dichiarano di essersi candidate per lo svolgimento di tale incarico in seguito a esperienze pregresse, maturate in ambito lavorativo o formativo. La docente 1 evidenzia di aver svolto una specifica formazione centrata sul counselling orientativo, mentre la docente 2 precisa di aver lavorato, prima dell'ingresso in ruolo nella Scuola secondaria di secondo grado, in un'azienda e di essere pertanto sempre stata interessata alle questioni dell'orientamento. Entrambe, inoltre, concordano nel considerare tale funzione un'opportunità per consentire ai processi didattici di ampliare lo sguardo sulla realtà esterna, creando in tal modo una circolarità virtuosa tra teoria e prassi, tra sapere e saper fare.

b) Problemi/difficoltà incontrati e risorse utilizzate ai fini del loro superamento.

Tale area ha richiesto uno spazio maggiore di riflessione e di approfondimento. Per quel che concerne le difficoltà incontrate, le docenti evidenziano la presenza di problematiche di tipo organizzativo, dovute prevalentemente al fatto che si trattava di funzioni e figure nuove, per le quali non erano state consolidate esperienze pregresse dalle quali prendere spunto. Entrambe, infatti, nel descrivere la propria esperienza, ricorrono al termine "confusione", come trapela dai seguenti brani di testo:

Docente 1. Ci sono state difficoltà di tipo organizzativo, perché era la prima volta che nella scuola nasceva questo tipo di progetto. Non riuscivano a capire bene di che cosa si stesse parlando. Diciamo anche che le *Linee guida* sono state fornite a noi Orientatori e Tutor un pò in ritardo. C'è stata una certa confusione iniziale, associata a poca chiarezza.

Docente 2. C'è ancora abbastanza confusione, capisco che è un momento di rodaggio e non c'è ancora troppa chiarezza sul ruolo del docente orientatore, mentre quello del tutor è leggermente più definito. Ogni scuola nella sua autonomia ha voluto interpretare a modo personale le indicazioni ministeriali, e questo ha creato disarmonia e disguidi.

In particolare, secondo le docenti intervistate è stato particolarmente difficile coordinare le attività previste dal piano dell'orientamento con quelle proprie dei PCTO: per molte/i docenti, infatti, si trattava di due attività simili, quasi sovrapponibili, con inevitabili difficoltà ai fini della loro progettazione e quantificazione. La docente 1, a tal proposito, afferma:

forse in alcuni casi si è verificata una sovrapposizione con il PCTO. In futuro è necessario chiarire il ruolo del PCTO ai fini dell'orientamento. La normativa sembra essere poco chiara; emerge una difficoltà di applicazione nelle scuole, anche da parte dei Dirigenti scolastici.

In modo analogo, la docente 2 evidenzia quanto segue:

secondo la Dirigente, l'orientamento e il PCTO sono due facce della stessa medaglia. In realtà, sono due aspetti collegati ma ciascuno persegue una propria finalità: credo che sia da appurare qual è veramente il ruolo dell'orientatore e cosa deve fare, bisogna chiarire se è una funzione a sé stante o se, e in che modo, è collegata al PCTO.

Per quel che concerne la relazione con le/i docenti curricolari, entrambe le docenti concordano con la necessità di coinvolgere maggiormente le/gli insegnanti dei consigli di classe: in caso contrario, infatti, i piani di orientamento risultano completamente sganciati dalle attività curricolari, finendo per essere percepiti come intrusivi rispetto alla progettazione disciplinare annuale. Una maggiore positività nei percorsi di orientamento è riconosciuta dalla docente 2 che evidenzia una parziale continuità tra le attività di orientamento e le finalità proprie del percorso di studi. Riportiamo, a tal proposito, quanto espresso direttamente dalle docenti.

Docente 1: La difficoltà maggiore era data dal fatto di poter pensare che questo potesse, in qualche modo, allontanare dal raggiungimento di quelli che sono gli obiettivi tradizionalmente previsti per le singole discipline.

Docente 2. Il piano è stato presentato nel Collegio docenti, è stato approvato e poi inserito tra le attività da svolgere. Io mi sono occupata di organizzare tutti gli incontri con le aziende e con gli ITS Academy³⁴. Quest'ultima attività ci consentirà di organizzare dei laboratori ad hoc, delle attività di PCTO molto più specialistiche, relative ai percorsi di automazione e mecatronica, nei quali noi abbiamo più esperienza. Bisognava però lavorare meglio all'interno dei Consigli di classe, declinando il piano di attività iniziale in relazione alle situazioni specifiche, ma ciò è stato parzialmente realizzato. La maggior parte dei docenti, curricolari e di sostegno, non era molto collaborativa a svolgere questo compito, percepito come aggiuntivo rispetto a un carico di lavoro già significativo.

Per approfondire tali questioni, è stato chiesto alle intervistate se avessero riscontrato maggiori difficoltà nelle classi in cui il/la tutor era contemporaneamente un docente del Consiglio di classe oppure nelle situazioni in cui il tutor risultava esterno. Entrambe, a tal proposito, riconoscono che le attività di orientamento hanno avuto una maggior efficacia quando attivate da un tutor interno. A loro avviso, infatti, il/la docente tutor della classe conosce meglio gli/le allievi/e, risultando maggiormente in grado di indirizzarli nel modo più opportuno. Secondo la docente 2,

³⁴ Gli ITS Academy “sono scuole di eccellenza ad alta specializzazione tecnologica post diploma che permettono di conseguire il titolo di tecnico superiore. Sono espressione di una strategia fondata sulla connessione delle politiche d'istruzione, formazione e lavoro con le politiche industriali” (<https://www.miur.gov.it/tematica-its>).

la scuola ha scelto di nominare come tutor docenti esterni alla classe. Secondo me, questo è stato controproducente, perché è importante conoscere gli studenti, le varie propensioni, caratteristiche e peculiarità. Il tutor dovrebbe essere un docente della classe. L'ideale sarebbe se fosse il coordinatore, perché il coordinatore, di solito, conosce veramente il ragazzo ed è capace di instaurare con lui un rapporto empatico. Questi aspetti risultano fondamentali per svolgere la funzione di tutor.

Tale opinione è condivisa anche dalla docente 1, la quale riconosce che “i docenti tutor lavorando con i propri alunni, hanno avuto la possibilità di conoscerli meglio, e quindi sono apparsi maggiormente coinvolgenti”. Per quel che riguarda le strategie utilizzate nel superamento delle difficoltà, entrambe, pur ravvisando che le criticità riscontrate non hanno trovato effettivamente un'adeguata risoluzione – per la quale è necessario un chiarimento anche di tipo istituzionale – individuano nella collaborazione con i/le colleghi una strategia che ha migliorato la qualità dei processi attivati. Secondo la docente 1 si è trattato, nello specifico, di “fare un lavoro di squadra, svolgendo un coordinamento morbido, non rigido, che consentisse a tutti i docenti di esprimersi, di decidere insieme. Per questo ho cercato di fare in modo che tutti ritenessero importante raggiungere lo stesso obiettivo in maniera cooperativa”. Meno ottimista è la docente 2, per la quale la situazione di confusione creata ha impedito un'organizzazione ottimale delle attività. Spesso, in effetti, la sua figura è stata considerata come la responsabile, in toto, delle funzioni di orientamento, comprese questioni fuori dalle sue mansioni come, ad esempio, la gestione della piattaforma o di altre procedure amministrative o burocratiche.

c) Procedure valutative dei percorsi attivati, soprattutto in relazione alla qualità dei processi inclusivi.

In tale ambito, è stato chiesto alle docenti se avessero avuto modo, nel corso dell'anno, di valutare l'andamento delle attività, osservando, nello specifico, le ricadute delle attività di orientamento ai fini della qualità dei processi inclusivi rilevati a scuola. A tal proposito, entrambe le docenti dichiarano che, a causa delle difficoltà organizzative, non è stato possibile predisporre dei processi valutativi sistematici in tal senso. Le osservazioni pervenute sono scaturite perlopiù da confronti occasionali ed estemporanei, piuttosto che da incontri programmati ad hoc. Di seguito le opinioni emergenti.

Docente 1: “Sinceramente non abbiamo pensato, forse questa è una criticità, di raccogliere dei dati che permettessero di capire meglio come sono stati affrontati questi percorsi, soprattutto dai ragazzi con maggiori problematiche. Questa è un'informazione che manca”.

Docente 2: “Ci sarebbe voluto un maggior spazio di riflessività da parte di tutti: ad esempio, alla fine del Collegio non c'è stata la possibilità di affrontare in modo disteso questo argomento”.

Per quel che concerne il livello di partecipazione degli/le allievi/e identificati/e con “bisogni educativi speciali”, emergono delle posizioni leggermente differenti. Secondo la docente 1 le attività di orientamento possono

garantire l'inclusività, però forse su questo aspetto sono necessarie una maggiore organizzazione e chiarezza normativa. Mi riferisco al fatto che non è ben specificato come uno studente con disabilità, soprattutto se complessa, debba partecipare ai questi percorsi. Noi in questo istituto abbiamo molte disabilità gravi, che non sempre riusciamo a gestire in modo adeguato. Sicuramente i percorsi di orientamento sono utili per gli alunni con DSA, ma per le disabilità molto gravi dipende da caso a caso. Nelle classi sono presenti alcuni ragazzi che hanno difficoltà a stare per molto tempo negli ambienti dove ci sono tanti studenti, dove si può creare confusione e disorientamento. Il percorso, così come strutturato, forse non è funzionale per loro.

La docente 2, invece, non evidenzia particolari criticità in merito alla partecipazione di tutti/e gli/le allievi/e ai percorsi di orientamento, riconoscendo che "sono stati coinvolti tutti i ragazzi, anche gli alunni con BES e DSA, perché l'orientamento è per tutti gli studenti". Ciò su cui, invece, entrambe concordano è la centralità, ai fini dell'efficacia dei percorsi di orientamento, della relazione tra docente tutor e allievo/a. Secondo la docente 1

alcuni colleghi sono stati più coinvolgenti e, quindi, sicuramente più inclusivi verso le diversità di ognuno. Hanno cercato di incoraggiarli e di guidarli costantemente, mentre altri sono stati un po' più distaccati. Questo sicuramente è stato un ostacolo per un'inclusione piena e un'accettazione completa delle diversità.

In particolare, la docente 2 riconosce centrale la collaborazione tra docente tutor e insegnante specializzata al sostegno: "con la collega di sostegno abbiamo concordato la distribuzione delle attività. Lei seguiva alcuni ragazzi, io altri, tenendo sempre presente la condivisione degli obiettivi. Però è stato l'unico caso".

d) Ruolo del Capolavoro.

A tal proposito, le docenti concordano che il Capolavoro non ha rappresentato un'opportunità per ampliare, secondo una prospettiva pluralista, le competenze orientative degli/le studenti/esse. Ciò è stato dettato sia dal poco tempo a disposizione per la sua realizzazione, sia dal fatto che è stato percepito prevalentemente come un atto formale, a latere rispetto ai processi didattici curricolari. Inoltre, pur risultando un elemento cardine sul quale far convergere il colloquio dell'Esame di Stato, non è stato normativamente oggetto di approfondimento specifico, con inevitabili disorientamento e malcontento degli/le studenti/esse. Così, infatti, evidenziano entrambe le docenti:

il ruolo svolto dal Capolavoro è stato recepito in modo alquanto superficiale, a mio avviso, perché probabilmente anche le scadenze rispetto al suo inserimento nei curricula sono state alquanto frammentarie. Probabilmente sarebbe servita una riflessione maggiore sulle competenze, sulle abilità e sulle conoscenze degli studenti. L'approccio è stato forse riduttivo, in quanto è stato chiesto agli alunni di raccontare un'esperienza nella quale si erano distinti oppure che aveva lasciato in loro un buon ricordo, ma probabilmente sarebbe stato opportuno un lavoro diverso per

creare il Capolavoro. La frammentazione, a cui ho accennato prima, non ha aiutato molto in questo. Come aggravante, il Capolavoro non è stato considerato durante l'esame di Stato, quindi non è stato permesso agli studenti che vi si erano dedicati di esprimere al meglio la loro personalità (docente 1).

I ragazzi erano entusiasti del Capolavoro, perché se fai capire loro che questo rappresenta l'esperienza più importante e distintiva del loro percorso, che può aver contribuito a formare una competenza particolare, specifica del loro titolo di studio, si impegneranno a realizzarlo con entusiasmo. Gli studenti del quinto anno sono rimasti abbastanza delusi e mi hanno confidato: "Professoressa, a cosa è servito questo Capolavoro se poi neanche ce l'hanno chiesto all'esame di maturità?" Si è verificato un certo malcontento negli alunni per non aver potuto esporre il lavoro svolto, che per loro era diventato rappresentativo. Il Capolavoro non è stato considerato e così, sia i ragazzi sia i tutor, non hanno avuto il giusto riconoscimento (Docente 2).

e) Significatività, ai fini delle competenze acquisite e da acquisire, del percorso formativo ministeriale.

A tal proposito, entrambe le docenti riconoscono nel percorso formativo OrientaMenti, erogato in forma asincrona attraverso la piattaforma Scuola Futura - come indicato dalla Circolare n. 958 del 5 aprile 2023 - un'opportunità mancata per acquisire competenze esaustive nell'ambito della didattica orientativa. Se da un lato il corso ha avuto il merito di offrire un quadro di riferimento teorico interessante e significativo, dall'altro si è rivelato carente per quel che concerne la dimensione empirica. La docente 1, a tal proposito, dichiara:

Il corso sicuramente era valido per una persona come me che aveva già una formazione in counselling, oppure che aveva partecipato a progetti orientativi in altri istituti. Se un docente è nuovo in questo ambito non ne ha mai sentito parlare, forse le ore erano poche, forse andava arricchito con alcuni esempi di realizzazione pratica

mentre secondo la docente 2 "la formazione, come avviene in molti corsi, è stata utile a livello di conoscenza generale, però poi, nello specifico, nel pratico è risultata meno efficace. Ho imparato determinate cose strada facendo".

f) Prospettive di miglioramento nell'ottica del PdV.

In tale ambito, riportiamo in modo sintetico le proposte individuate dalle docenti intervistate:

- stabilire con maggior accuratezza le funzioni proprie della figura del/la docente orientatore/trice (docente 2);
- valorizzare le potenzialità del Capolavoro, soprattutto nell'ambito del colloquio orale dell'Esame di Stato (docente 1 e 2);
- coinvolgere maggiormente tutti/e i/le docenti nell'elaborazione dei percorsi di orientamento (docente 1 e 2);

- ripensare i curricula delle singole discipline in chiave orientativa, creando una maggiore circolarità tra teoria e prassi (docente 1).

4. Discussione e conclusioni

Gli elementi desunti dalle due interviste, oggetto dello studio di caso, evidenziano tre aspetti sui quali riflettere tra i quali, in primis, la complessa realtà che ha caratterizzato i due contesti scolastici, mettendo in luce alcuni elementi comuni. Da un lato emerge una percezione condivisa di scarsa chiarezza rispetto alle modalità di agire e alle strategie da intraprendere, considerate sia a breve sia a lungo termine. Ciò ha determinato un gap tra quanto dichiarato dalla normativa di riferimento e quanto, effettivamente, è stato intrapreso e/o compreso. Tale criticità non è nuova nel panorama scolastico italiano: come evidenzia l'analisi istituzionale³⁵, l'insieme delle norme, intese come istituyente, non hanno sempre in sé la forza per determinare cambiamenti significativi nell'istituto. È necessario, a tal proposito, ripensare il contesto educativo, facendo dialogare in modo dialetticamente fertile istituyente e istituito. Per dirla con Canevaro e Cocever, "l'istituyente ha bisogno dell'istituito per ritornare all'istituyente e partecipare alle trasformazioni"³⁶.

Ne è un esempio il lungo percorso dell'inclusione in Italia, che non ha ancora pienamente raggiunto le sue finalità. Le riforme, pertanto, non sempre riescono a tradursi in efficaci strumenti di cambiamento³⁷. Affinché si realizzi una piena innovazione, è necessario sviluppare processi partecipativi di ampia portata, recuperando l'idea di un'inclusione intesa come "bene collettivo e destino umano comune, senza la quale la spinta istituyente al cambiamento del paradigma difficilmente può tornare"³⁸.

Un ulteriore elemento di riflessione, di non marginale importanza, è dato dalla persistenza di metodologie didattiche trasmissive, tuttora basate sulla lezione frontale. Tale aspetto è stato messo più volte in luce soprattutto dalla docente del liceo, che ha evidenziato la forte distanza tra i percorsi di orientamento e le programmazioni curriculari d'istituto. Da ciò emerge che le discipline non sono considerate per il loro valore orientativo, secondo i principi propri della didattica orientativa³⁹, ma come ambiti a sé stanti che non contribuiscono a promuovere le prospettive di autodeterminazione delle persone, da ripensare secondo un'ottica sistemica. Si crea pertanto, nella percezione dei/docenti, una forbice che ritiene valido ciò che è considerato

³⁵ Cfr. A. Vasquez, F. Oury, *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, Trento, Erickson, 2010.

³⁶ A. Canevaro, E. Cocever, in A. Vasquez, F. Oury, *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, Trento, Erickson, 2010, p. 12.

³⁷ Cfr. A. Viteritti, *L'innovazione in bilico. Oggetti e soggetti emergenti nel campo educativo*, in "Scuola democratica", 3, 2014, pp. 605-620.

³⁸ F. Bocci, *L'inclusione è un'impresa collettiva. Il potere dell'immaginazione e la funzione dei cavisti per creare contesti connettivi*, in "Pedagogia oggi", 21 (2), 2023, p. 15.

³⁹ F. Batini, *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione*, Loescher, Torino, 2015.

autenticamente curricolare e mentre è reputato opzionale⁴⁰ - se non una vera e propria perdita di tempo - tutto ciò che è svolto in un luogo diverso dall'aula e che non risulta strettamente riconducibile ai contenuti di un ipotetico programma standard. Secondo le testimonianze riportate, le attività di orientamento rientrerebbero in questa seconda categoria: ciò evidenzia che, a tutt'oggi, la didattica curricolare stenta a configurarsi come "didattica autenticamente narrativa"⁴¹.

L'ultima questione, di non minore importanza rispetto alle altre, è data dalla difficoltà di considerare le attività di orientamento come un volano per consentire a tutte e a tutti di migliorare la consapevolezza di sé e le capacità di autodeterminazione rispetto di un PdV. Tali attività sono ancora percepite in chiave strumentale, come un'opportunità a disposizione degli/le studenti/esse per consentire loro decidere il tipo di lavoro o di percorso universitario da intraprendere, piuttosto che come un'occasione di crescita ed empowerment personali⁴². Ne consegue che coloro che non sono ritenuti/e in grado di poter compiere tale scelta, non possono partecipare - secondo l'accezione più ampia e profonda del termine, che non si riduce alla semplice presenza a un dato evento - in modo attivo e intenzionale alle attività di orientamento destinate e produrre benessere, come indicato anche dalla letteratura scientifica internazionale⁴³.

In tale ottica, sarebbe sicuramente auspicabile condurre ulteriori e approfondite ricerche volte a indagare in modo davvero puntuale le ricadute delle attività di orientamento sui processi partecipativi degli/le allievi/e con disabilità, rilevando gli strumenti valutativi utilizzati, nonché le modalità e le strategie volte a creare una circolarità virtuosa tra percorsi di orientamento, PCTO, redazione del Capolavoro e PdV.

5. Bibliografia di riferimento

Ariani D.W., *"How achievement goals affect students" well-being and the relationship model between achievement goal, academic self-efficacy and affect at school*, in "Journal of Applied Research in Higher Education", 14 (1), 2022, 111-134.

Badiou A., *Osservazioni sul disorientamento del mondo*, Milano, Neri Pozza, 2023.

Baldacci M., Frabboni F., *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Torino, UTET, 2013.

Batini F., *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione*, Torino, Loescher, 2015.

⁴⁰ F. Batini, R. Zaccaria, *Per un orientamento narrativo* (vol. 1), FrancoAngeli, Milano, 2000.

⁴¹ E.M. Raimondo (2023), *I saperi che orientano: il paradigma narrativo per una didattica orientativa*, in "Lifelong Lifewide Learning", 20(43), 2023, p. 8.

⁴² G. Guglielmini, F. Batini, *Orientarsi nell'orientamento*, il Mulino, Bologna, 2024.

⁴³ D.W. Ariani, *"How achievement goals affect students" well-being and the relationship model between achievement goal, academic self-efficacy and affect at school*, in "Journal of Applied Research in Higher Education", 14 (1), 2022, 111-134; C. Volstad, J. Hughes, S.L. Jakubec, S. Flessati, L. Jackson, R. Martin-Misener, *"You have to be okay with okay": experiences of flourishing among university students transitioning directly from high school*, in "International journal of qualitative studies on health and well-being", 15 (1), 1834259, 2022.

- Batini F., Zaccaria R., *Per un orientamento narrativo* (vol. 1), Milano, FrancoAngeli, 2000.
- Biagioli R., *L'orientamento formativo. Modelli pedagogici e prospettive didattiche*, Pisa, ETS, 2023.
- Biancalana V., Canevaro A., *Progetto di vita e progetto per vivere*, in "Pedagogia più Didattica", 1(5), 2019, pp. 1-20.
- Bocci F., *L'inclusione è un'impresa collettiva. Il potere dell'immaginazione e la funzione dei cavisti per creare contesti connettivi*, in "Pedagogia oggi", 21 (2), 2023, p. 9-18.
- Caldin R., *L'inclusione a scuola: un imperativo etico, un diritto, un impegno*, in "Nuova Secondaria", XLI (41), 2024, pp. 41-44.
- Canevaro A., Cocever E., in Vasquez A., Oury F., *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, Trento, Erickson, 2010, pp. 9-22.
- Canevaro A., Cibir C.M., Botta M., Calderoni S., *Dalla scuola al lavoro. Verso una realtà inclusiva*, Trento, Erickson, 2022.
- Cardano M., Gariglio L., *Metodi qualitativi. Pratiche di ricerca in presenza, a distanza e ibride*, Roma, Carocci, 2022.
- Castel R., *Le insidie dell'esclusione*, in "Assistenza sociale", 2, 1996, pp. 37-51.
- Cottini L., *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*, Trento, Erickson, 2016.
- Cunti A., *Orientamento*, in Simeone D. (a cura di), *Dizionario di Pedagogia generale e sociale*, Brescia, Scholé, 2024, pp. 256-262.
- D.M. n. 328 del 22 dicembre 2022 (Decreto di adozione delle Linee guida per l'orientamento permanente, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento" nell'ambito della Missione 4 - Componente 1 - del Piano nazionale di ripresa e resilienza - Next Generation EU).
- DPCM 25/09/2023, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sg>.
- EU, *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza-Next Generation EU*, 2021, <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>.
- Friso V., Caldin R., *Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita*, in "Studium educationis", XXIII (1), 2022, pp. 48-56.
- Gaspari P. (a cura di), *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Roma, Anicia, 2014.
- Guerini I., *Impairment intellettivo e Progetto di Vita: due possibili modelli per la scuola secondaria*, in "Studium Educationis", XXIII (1), 2022, pp. 57-66.
- Guglielmini G., Batini F., *Orientarsi nell'orientamento*, il Mulino, Bologna, 2024.
- Harré R., *La singolarità del sé. Introduzione alla psicologia della persona*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.
- Ianes D., Zagni B., Zambotti F., Cramerotti S., Franch S., *Inclusione scolastica e sociale: un valore irrinunciabile? Quanto è fattibile, efficace e condivisa nei suoi valori?*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 23 (1), 2024, pp. 33-54.
- Margottini M., *Orientare e orientarsi. Una lettura critica delle "Linee guida per l'orientamento"*, in "Pedagogia oggi", 21 (2), 2023, pp. 201-206.

- Mingione E., *Lavoro: la grande trasformazione. L'impatto sociale del cambiamento del lavoro tra evoluzioni storiche e prospettive globali*, Milano, Feltrinelli, 2020.
- Moliterni P., Progettazione dell'offerta formativa in una scuola inclusiva, in P. Crispiani (a cura di), *Il management nella scuola di qualità*, Roma, Armando, 2010, pp. 253-281.
- Montanari M., *Orientamento e formazione universitaria. In prospettiva inclusiva*, Roma, Anicia, 2023.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003.
- Mura A., *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*, Milano, FrancoAngeli, 2005.
- Pala E., Mura A., *Scuola, PCTO e disabilità. Quando l'orientamento al lavoro incontra il Progetto di vita*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 21(4), 2022, pp.148-161.
- Raimondo E.M., *I saperi che orientano: il paradigma narrativo per una didattica orientativa*, in "Lifelong Lifewide Learning", 20(43), 2023, pp. 7-16.
- Riva M.G., Per un orientamento pedagogico e sostenibile, in M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (a cura di), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2023, pp. 40-44.
- SIPeS (a cura di), *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro*. Trento, Erickson, 2024.
- Soresi S., *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro*, Roma, Studium, 2021.
- Yin R., *Case Study Research: Design and Methods*, London, Sage, 1994.
- Vasquez A., Oury F., *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, Trento, Erickson, 2010.
- Viteritti A., *L'innovazione in bilico. Oggetti e soggetti emergenti nel campo educativo*, in "Scuola democratica", 3, 2014, pp. 605-620.
- Volstad C., Hughes J., Jakubec S.L., Flessati S., Jackson L., Martin-Misener R., "You have to be okay with okay": experiences of flourishing among university students transitioning directly from high school, in "International journal of qualitative studies on health and well-being", 15 (1): 1834259, 2022.

Data di ricezione dell'articolo: 17 agosto 2024

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 26 e 29 settembre 2024

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 12 ottobre 2024