

Fictional displacement in intercultural higher education: secular guidance and epistemic justice

Fictional displacement nell'università interculturale: orientamento laico e giustizia epistemica

Andrey Felipe Sgorla^a

^a Università degli Studi di Siena, andrey.sgorla@unisi.it

Abstract

The structural diversification of the student population in European higher education calls for a critical rethinking of guidance and career services as instruments of equity, recognition, and democratic participation. This article explores the extent to which traditional career guidance models, grounded in individualistic and culturally situated assumptions, may operate as mechanisms of normalisation in intercultural contexts, integrating vocational studies, epistemic injustice theory, and the principles of the *Manifesto for secularly inspired pedagogy* (Movimento della pedagogia laica, 2026). An integrative literature review shows that such models risk reproducing the very inequalities they claim to address. The article introduces the construct of *fictional displacement* to render visible a form of vocational injustice that existing frameworks fail to recognise, and proposes an operative model for secular educational guidance, contributing to a pedagogy that is emancipatory, pluralist, and antidogmatic.

Keywords: secular pedagogy; epistemic justice; fictional displacement; intercultural guidance; inclusive university.

Sintesi

La diversificazione strutturale della popolazione studentesca nell'istruzione superiore europea pone l'esigenza di un ripensamento critico dei servizi di orientamento e dei *career services* in quanto strumenti di equità, riconoscimento e partecipazione democratica. L'articolo esplora in che misura i modelli tradizionali di *career guidance*, fondati su presupposti individualisti e culturalmente situati, possano operare come meccanismi di normalizzazione in contesti interculturali, integrando le prospettive critiche degli studi vocationali, della teoria dell'ingiustizia epistemica e dei principi formulati nel *Manifesto per una pedagogia di ispirazione laica* (Movimento della pedagogia laica, 2026). Attraverso una rassegna critica selettiva della letteratura, l'analisi mostra come tali modelli rischino di riprodurre le stesse disuguaglianze che dichiarano di voler contrastare. L'articolo introduce il costrutto di *fictional displacement* per rendere visibile una forma di ingiustizia vocazionale che i modelli esistenti non sono in grado di intercettare, e propone un modello operativo di orientamento educativo laico, contribuendo a una pedagogia emancipativa, pluralista e antidogmatica.

Parole chiave: pedagogia laica; giustizia epistemica; fictional displacement; orientamento interculturale; università inclusiva.

1. Introduzione

Le trasformazioni che attraversano l'università europea contemporanea pongono interrogativi urgenti non solo sul piano dell'accesso e della partecipazione, ma anche su quello, più profondo, dei dispositivi pedagogici attraverso cui le istituzioni formative accompagnano i soggetti nella costruzione dei propri percorsi accademici e professionali. La crescente presenza di studenti con background migratorio nell'istruzione superiore europea ha reso visibile una tensione strutturale: da un lato, le cornici politiche europee affermano la diversità come principio da integrare stabilmente nei processi formativi; dall'altro, molte pratiche istituzionali continuano a operare secondo modelli impliciti di omogeneità culturale, di linearità delle traiettorie e di neutralità dei dispositivi di accompagnamento (Rienties, Beusaert, Grohnert, Niemantsverdriet, & Kommers, 2012).

Questa tensione incide direttamente sul campo dell'orientamento accademico e professionale. I modelli tradizionali di *career guidance*, sviluppati prevalentemente in contesti occidentali e individualisti, si fondano su presupposti di scelta razionale, di autonomia del soggetto e di un adattamento efficiente al mercato del lavoro (Hooley, Sultana, & Thomsen, 2018; Sultana, 2017). Applicati a contesti interculturali, tali modelli rischiano di funzionare come meccanismi di normalizzazione: presuppongono familiarità con i codici istituzionali e l'aderenza a traiettorie professionali lineari che non corrispondono alla complessità delle biografie migratorie (Aldrovandi, Kalalahti, & Sundelin, 2024; Vehviläinen & Souto, 2022).

Il presente contributo si colloca in questo quadro problematico e adotta come cornice di riferimento il *Manifesto per una pedagogia di ispirazione laica* (Movimento della pedagogia laica, 2026). Il *Manifesto* definisce la laicità come “libertà *da* impedimenti e imposizioni; libertà *di* critica e progettualità nel campo della ricerca e della discussione pubblica” (ivi, Premessa), offrendo un quadro epistemologico fecondo per interrogare i dispositivi di orientamento. Letto in chiave laica, un modello di *career guidance* che presuppone un soggetto ideale della carriera e tratta le traiettorie non conformi come deficit opera come quella forma di “condizionamento eteronomo” che la pedagogia laica si propone di decostruire (ivi, Tesi 3).

L'obiettivo dell'articolo è duplice. Sul piano analitico, si intende mostrare come i modelli tradizionali di orientamento possano riprodurre le disuguaglianze che dichiarano di voler contrastare. A tal fine viene introdotto il costrutto di *fictional displacement*, qui elaborato a partire dalla sociologia delle aspettative finzionali (Beckert, 2016) e dalla teoria della capacità di aspirare (Appadurai, 2004), che designa la condizione in cui l'immaginario vocazionale di un soggetto è internamente robusto ma strutturalmente rifiutato dai criteri di riconoscimento del campo professionale. Sul piano propositivo, si sviluppa una concezione dell'orientamento come pratica educativa laica, fondata sulla traduzione epistemica e sul mentoring interculturale interpretativo, secondo la visione del *Manifesto* che concepisce le università come “ecosistemi che promuovono relazioni democratiche, collaborazioni interprofessionali e legami comunitari” (Movimento della pedagogia laica, 2026, Tesi 16).

Il contributo si configura come uno studio concettuale (Jaakkola, 2020) basato su una rassegna critica selettiva della letteratura internazionale e sull'analisi di documenti e policy europee. Tale rassegna dialoga inoltre con la sintesi più recente del dibattito italiano sull'orientamento e sulla progettazione professionale (Soresi & Nota, 2020), che ne ripercorre l'evoluzione dal vocational guidance al Life Design. La selezione delle *career guidance*, teoria dell'ingiustizia epistemica applicata ai contesti vocazionali; (ii) attualità, con priorità alle pubblicazioni degli ultimi decenni; (iii) rilevanza per il contesto europeo e

italiano. Le banche dati interrogate (Scopus, Web of Science, ERIC) sono state integrate da ricerche mirate sui principali periodici italiani di pedagogia. Coerentemente con la natura concettuale del contributo, la rassegna non aspira all'esaustività, bensì alla costruzione di un quadro interpretativo (Torraco, 2016; Snyder, 2019).

Il quadro qui proposto dialoga inoltre con la letteratura italiana di riferimento sull'orientamento e la progettazione professionale, che ne ripercorre l'evoluzione dal vocational guidance al Life Design (Soresi & Nota, 2020; Højdal, 2020), fornendo un ulteriore termine di confronto critico rispetto al quale situare l'originalità del costrutto qui introdotto.

Il presente contributo si colloca, in questo senso, in un momento di particolare vivacità del dibattito italiano sull'orientamento, che negli ultimi anni ha spostato l'attenzione verso le dimensioni dell'inclusione e della giustizia, oltre che dell'efficacia (Nota, Soresi, Ginevra, & Santilli, 2025). Un'analoga attenzione al tema, sul piano internazionale, si ritrova nel contributo più recente di Sultana (2022) sull'integrazione lavorativa di migranti e rifugiati attraverso i servizi di career guidance, che conferma la centralità e l'attualità della questione affrontata nel presente contributo. In questa stessa temperie si inserisce la proposta di un orientamento generativo, fondato su riflessività, cura relazionale e generatività sociale (Marigliano, Mannese, & Lombardi, 2023), qui ripresa e riarticolata attraverso il costrutto di fictional displacement per rendere conto, specificamente, delle forme di ingiustizia vocazionale che colpiscono gli studenti con background migratorio.

Un'ultima precisazione concettuale è necessaria. L'espressione "studenti con background migratorio" è qui utilizzata in senso ampio, comprendendo studenti di prima e seconda generazione, rifugiati, richiedenti asilo e studenti in mobilità internazionale. Si riconosce che si tratta di una categoria eterogenea, le cui sottopopolazioni presentano vulnerabilità qualitativamente distinte (Stevenson & Baker, 2018; Dunwoodie, Kaukko, Wilkinson, Reimer, & Webb, 2020). Il costrutto di fictional displacement proposto in questo articolo non intende appiattire tali differenze, ma identificare un meccanismo trasversale di mancato riconoscimento che opera, con intensità variabili, attraverso queste sottopopolazioni.

2. L'università interculturale tra politiche europee e limiti del career guidance

La diversità culturale e biografica della popolazione studentesca non costituisce più un fenomeno circoscritto o transitorio nell'istruzione superiore europea. Essa rappresenta, piuttosto, una trasformazione strutturale che investe le funzioni dell'università, le modalità di partecipazione accademica e le condizioni di accesso alle opportunità di apprendimento e di transizione professionale. Le ricerche comparative più recenti mostrano che, anche nei contesti nazionali in cui la presenza numerica di studenti con background migratorio appare relativamente contenuta, l'impatto sulla vita istituzionale è qualitativo e organizzativo: cambiano i bisogni di mediazione, le forme di appartenenza, le aspettative reciproche tra studenti e istituzioni (Rienties et al., 2012). Interpretare questa trasformazione come una variabile da gestire, anziché come una dimensione costitutiva della qualità formativa, significa, da una prospettiva laica, perpetuare quella logica di omogeneità implicita che il *Manifesto* contesta quando afferma la necessità di riconoscere "saperi *altri* fondati e competenze *altre* iscritte nella storia e politicamente sensibili" (Movimento della pedagogia laica, 2026, Tesi 4).

Sul piano delle politiche europee, il riconoscimento della diversità come principio

strutturante è ormai consolidato. Documenti quali l'*Action Plan on Integration and Inclusion 2021–2027* della Commissione Europea (European Commission, 2020) e la strategia *Erasmus+ Inclusion and Diversity* (European Commission, 2021) attribuiscono alle università un ruolo centrale nella promozione dell'equità formativa, della coesione sociale e della cittadinanza democratica. L'università viene concepita come un ecosistema di apprendimento aperto e collaborativo, in cui i servizi di orientamento e i career services assumono una funzione strategica che trascende la mera collocazione occupazionale.

Tuttavia, la ricerca educativa evidenzia una persistente distanza tra gli orientamenti normativi e le pratiche effettive. Diverse indagini condotte nel contesto italiano ed europeo mostrano che le iniziative di inclusione rimangono spesso frammentarie, dipendenti da progetti a termine e non pienamente istituzionalizzate, con il rischio di produrre quella che è stata definita un'inclusione a macchia di leopardo (Scardigno, Colosimo, Manuti, & Pastore, 2024). Tale osservazione trova riscontro, a titolo illustrativo, nell'esperienza didattica maturata dall'autore in un corso universitario italiano sui processi multiculturali: nel dialogo con gli studenti con percorsi migratori è emersa con ricorrenza la percezione che i servizi di orientamento e i career services non siano progettati per società interculturali, risultando poco leggibili, poco accessibili o culturalmente distanti rispetto alle esperienze di chi li utilizza. Questa percezione non segnala un deficit degli studenti, ma un'inadeguatezza strutturale dei dispositivi.

2.1. Studenti con background migratorio: vulnerabilità e risorse invisibilizzate

La letteratura internazionale converge nel riconoscere la condizione ambivalente degli studenti con background migratorio nell'istruzione superiore. Da un lato, questi studenti affrontano vulnerabilità multiple: difficoltà nell'accesso alle informazioni rilevanti, ostacoli amministrativi, incomprensione delle aspettative accademiche implicite, esperienze di marginalizzazione e di mancanza di senso di appartenenza, soprattutto nei primi anni di studio (Dunwoodie et al., 2020; Glass & Westmont, 2014). A ciò si aggiunge la complessità della transizione professionale, condizionata da barriere normative, da un capitale sociale limitato nel contesto di destinazione e da una conoscenza parziale delle regole implicite del mercato del lavoro locale (Tomlinson, 2017; Zikic & Richardson, 2016). Tali difficoltà non derivano da carenze individuali, bensì da strutture organizzative che presuppongono traiettorie lineari, capitale culturale istituzionalizzato e familiarità con i codici accademici dominanti.

Dall'altro lato, la stessa letteratura evidenzia che questi studenti mobilitano risorse formative significative, spesso invisibilizzate dalle istituzioni: elevati livelli di motivazione, capacità di resilienza, competenze interculturali, multilinguismo, flessibilità cognitiva e abilità di apprendimento sviluppate in contesti di transizione e incertezza (Singh 2021; Bakay, 2023). Queste competenze risultano particolarmente rilevanti nei mercati del lavoro globalizzati, ma raramente trovano spazio nei dispositivi formali di orientamento e di valutazione (Hang & Zhang, 2023). La mancata valorizzazione produce una forma di *invisibilità epistemica* che il *Manifesto* aiuta a nominare: la povertà educativa, intesa come “deprivazione multidimensionale che limita l'accesso alle opportunità di apprendimento” (Movimento della pedagogia laica, 2026, Tesi 10), non si manifesta solo nell'assenza di servizi, ma anche nell'incapacità dei servizi esistenti di riconoscere ciò che i soggetti portano con sé.

La concezione dell'identità proposta dal *Manifesto* – processuale, dinamica, non riducibile né a destino né a eredità (ivi, Tesi 1) – offre una chiave di lettura alternativa rispetto agli approcci deficitari. Se l'identità è spazio agito di libertà, allora le traiettorie non lineari

degli studenti migranti non rappresentano deviazioni da una norma, ma espressioni di quella complessità biografica che una pedagogia laica è chiamata a riconoscere e valorizzare.

2.2. Il career guidance tradizionale come condizionamento eteronomo

A partire da questa analisi diventa possibile leggere i modelli tradizionali di career guidance non solo come strumenti tecnicamente inadeguati, ma come dispositivi che, nella loro struttura profonda, contraddicono i principi di una pedagogia d'ispirazione laica.

I modelli di career guidance tradizionali rispondono a esigenze legittime: orientare i soggetti in mercati del lavoro complessi e garantire l'accountability dei servizi educativi. La letteratura critica ha tuttavia documentato i loro presupposti impliciti. Essi si sono sviluppati in società occidentali industrializzate, caratterizzate da mercati del lavoro relativamente stabili e da sistemi educativi fondati sull'individualizzazione delle scelte (Savickas, 2013; Blustein, Kenny, Autin, & Duffy, 2019).

La carriera viene così concepita come esito di decisioni razionali e cumulative, assunte da soggetti considerati autonomi e informati. Quando questi presupposti vengono applicati a studenti le cui traiettorie sono attraversate da condizionamenti legali, sociali, familiari e simbolici, l'orientamento rischia di operare come meccanismo selettivo. Favorisce chi è già in possesso dei codici dominanti e marginalizza chi presenta percorsi non conformi al modello normativo (Aldrovandi et al., 2024; Vehviläinen & Souto, 2022).

Un limite particolarmente insidioso risiede nell'enfasi sull'adattamento. In molte pratiche orientative, l'obiettivo implicito consiste nell'allineare il soggetto il più rapidamente possibile alle richieste del mercato del lavoro, riducendo gli scarti e le discontinuità rispetto ai percorsi attesi. Questa logica adattiva tende a ignorare le dimensioni identitarie, biografiche e simboliche delle transizioni professionali, riducendo l'orientamento a un mero esercizio di ottimizzazione delle competenze (Sultana, 2017; Newman, Baker, Due, & Dunwoodie, 2022). In contesti interculturali, ciò può tradursi in una pressione all'assimilazione: le esperienze migratorie e le competenze interculturali vengono considerate irrilevanti o problematiche. Come osservano studi recenti, la concezione implicita del soggetto ideale della carriera – coerente, stabile, capace di narrare il proprio percorso in modo lineare – entra in tensione con le biografie degli studenti migranti, caratterizzate da discontinuità, riorientamenti e negoziazioni identitarie multiple (McMahon & Watson, 2017; Guichard, 2016).

Da una prospettiva laica, questi modelli operano come forme di condizionamento eteronomo: forze esterne che pretendono di assoggettare l'autonomia etica e intellettuale delle persone, comprimendo la libertà del pensiero e dell'azione (Movimento della pedagogia laica, 2026, Premessa). Il *Manifesto* afferma che “la formazione di una personalità capace di giudizio intelligente, in grado di riconoscere e decostruire le forme di condizionamento eteronomo qualunque sia la loro natura e la fonte di provenienza, al fine di depotenziarne il potere di soggezione, passa attraverso il consolidamento progressivo dell'attitudine alla critica, al dissenso e al conflitto” (Movimento della pedagogia laica, 2026, Tesi 3).

Ne consegue che ripensare l'orientamento in chiave laica non significa semplicemente aggiungere servizi dedicati o tradurre materiali informativi in più lingue. Significa, più radicalmente, interrogare i modelli di soggetto, di successo e di carriera che i dispositivi orientativi presuppongono e riproducono. Significa, come chiede la Tesi 20 del *Manifesto*, decostruire le pratiche pedagogiche, disambiguarle, problematizzarle, riassegnando

“centralità al ruolo dei linguaggi verbali e simbolici [...] per sostenere ricerca e prassi educative impegnate e trasformatrice”. È in questo spazio critico che si colloca la necessità di un costrutto capace di rendere visibile il meccanismo specifico attraverso cui la posizione sociale si traduce in accesso differenziale alle risorse immaginative della vita vocazionale – il costrutto di fictional displacement, sviluppato nella sezione successiva.

3. Fictional displacement e giustizia epistemica vocazionale

Il problema non riguarda l'assenza di aspirazioni, ma il mancato riconoscimento istituzionale di aspirazioni già strutturate. Se la sezione precedente ha mostrato come i modelli tradizionali di orientamento possano operare, in contesti interculturali, come forme di condizionamento eteronomo, resta da chiarire quale sia il meccanismo specifico attraverso cui l'esclusione si produce. L'osservazione empirica e la letteratura critica convergono nel segnalare che il problema non risiede sempre nella mancanza di capacità, motivazione o immaginazione professionale degli studenti con background migratorio: molti di essi coltivano progetti vocazionali elaborati, sostenuti da esperienze formative significative e da un forte investimento identitario. Il problema risiede, piuttosto, nel fatto che tali progetti non vengono riconosciuti come legittimi, pertinenti o intelligibili dai sistemi istituzionali – accademici e professionali – con cui i soggetti si confrontano (Bengtsson, 2022; Smith et al., 2025).

Per dare un nome a questa condizione e renderla analiticamente operativa, il presente contributo introduce il costrutto di fictional displacement, collocandolo all'interno di un quadro interpretativo dell'immaginazione vocazionale qui proposto a partire dalla sociologia economica delle aspettative finzionali (Beckert, 2016), dalla teoria della capacità di aspirare (Appadurai, 2004) e dalla teoria dell'ingiustizia epistemica (Fricker, 2007). Il quadro si fonda sull'idea, derivata da Beckert (2016) e rielaborata in chiave pedagogica, che la costruzione di un percorso professionale non dipende esclusivamente da competenze e informazioni, ma richiede la capacità di immaginare per sé un futuro professionale credibile – ciò che può essere definito immaginazione vocazionale. Tale capacità non è un attributo puramente individuale: viene sostenuta, alimentata o inibita da tre forme di supporto sociale – narrativo (le storie professionali disponibili nel contesto culturale del soggetto), convenzionale (le norme, i criteri e i codici che regolano l'accesso alle professioni) e relazionale (le reti di relazioni che distribuiscono informazioni, fiducia e opportunità).

Quando questi supporti funzionano, il soggetto può proiettarsi in un futuro professionale percepito come possibile e desiderabile. Quando vengono meno, si producono diverse forme di vulnerabilità vocazionale, che è necessario distinguere analiticamente per poter intervenire in modo appropriato.

3.1. Tre condizioni: fragilità, collasso e displacement

La fragilità aspirazionale designa la condizione di chi non ha mai avuto accesso a supporti sociali sufficienti per sviluppare un'immaginazione vocazionale articolata. È la situazione di chi, per condizioni di povertà educativa, segregazione territoriale o marginalità sociale, non dispone delle risorse simboliche necessarie per concepire futuri professionali al di là della sopravvivenza immediata. Appadurai (2004) ha descritto questa condizione come una distribuzione disuguale della *capacity to aspire*, evidenziando che essa non è un tratto psicologico individuale ma un prodotto delle strutture sociali. Da una prospettiva laica, la

fragilità aspirazionale è la conseguenza diretta di ciò che il *Manifesto* identifica come povertà educativa: una privazione che “limita l’accesso alle opportunità di apprendimento di saperi, abilità e competenze per il pieno sviluppo della persona” (Movimento della pedagogia laica, 2026, Tesi 10).

Il collasso dell’immaginazione vocazionale si verifica quando supporti precedentemente attivi si dissolvono sotto l’impatto di eventi disruptivi: una crisi economica che rende obsoleto un intero settore professionale, una pandemia che interrompe percorsi formativi, una trasformazione tecnologica che invalida competenze consolidate. In questa condizione, il soggetto aveva un progetto professionale sostenuto, ma le condizioni esterne ne hanno eroso i fondamenti. Il collasso colpisce anche soggetti socialmente privilegiati e i modelli di orientamento tradizionali, pur con i loro limiti, sono in parte attrezzati ad affrontarlo: il loro repertorio è stato sviluppato proprio per accompagnare le transizioni professionali in contesti di cambiamento.

Il fictional displacement designa una condizione vocazionale qualitativamente diversa: il soggetto possiede un progetto professionale internamente robusto, ma il campo di destinazione non lo riconosce.

Non si tratta di fragilità aspirazionale, perché il soggetto ha già le risorse immaginative. Non si tratta di collasso, perché nessun evento esterno ha eroso il progetto. Si tratta, piuttosto, di un rifiuto strutturale del riconoscimento, inscritto nei criteri attraverso cui il campo professionale identifica la competenza, nelle narrazioni che considera intelligibili e nelle reti attraverso cui distribuisce l’accesso alle opportunità.

Si pensi a un professionista qualificato la cui formazione e identità vocazionale, robuste nel paese di origine, non trovano corrispondenza nei criteri di legittimazione del campo professionale di destinazione: le competenze sono reali, l’immaginario è articolato, ma le strutture istituzionali non li intercettano.

Il costruito qui proposto si colloca in dialogo, e non in alternativa, con la tradizione dei metodi narrativi in orientamento (Cochran, 1997; Savickas, 2012), che da tempo riconosce la costruzione biografica dell’identità professionale come processo centrale dell’intervento orientativo. Tale tradizione condivide con il quadro qui proposto premesse rilevanti: la flessibilità epistemica, per cui l’intervento muove dal sistema di significati del soggetto piuttosto che da criteri predefiniti del campo (Guichard, 2009); la sensibilità alla discontinuità, che valorizza le traiettorie non lineari anziché trattarle come devianze da correggere (McMahon & Watson, 2017); e l’indifferenza allo status formale, per cui una storia professionale può essere narrata e legittimata a prescindere dal riconoscimento istituzionale dei titoli. Gli strumenti elaborati in questa tradizione – dalla career style interview (Savickas, 2013) alle narrative-ponete già sperimentate nel mentoring narrativo (Santilli & Di Maggio, 2022) – offrono infatti tecniche consolidate per l’elicitazione e la ricostruzione della narrazione vocazionale del soggetto.

Tale approccio ha trovato applicazione diretta anche in contesti migratori: Magnano, Zarbo, Zammiti e Sgaramella (2022), lavorando con migranti e rifugiati in Italia, mostrano come un approccio narrativo fondato sul Systems Theory Framework consenta di ricostruire il sé in transizione e di tradurre esperienze socio-culturali complesse in indicazioni operative per l’orientamento, confermando la fecondità di questa tradizione anche per le popolazioni qui considerate. A ciò si aggiunge il riscontro empirico offerto da Fedrigo et al. (2022), la cui indagine qualitativa sulle scelte professionali di giovani rifugiati e richiedenti asilo documenta come progetti vocazionali articolati e internamente coerenti possano restare privi di riconoscimento istituzionale – una conferma empirica indiretta del meccanismo che

il fictional displacement intende rendere analiticamente visibile.

Il fictional displacement, tuttavia, individua un problema che tali tecniche, per quanto efficaci, non sono state concepite per affrontare: la narrazione, anche quando è stata efficacemente elicitata e ricostruita, può rimanere non riconosciuta non per un difetto nella sua elaborazione, ma per un deficit ermeneutico del campo di destinazione (Fricker, 2007). In altri termini, mentre i metodi narrativi intervengono prevalentemente sul versante del soggetto – sostenendone la capacità di narrare e risignificare la propria traiettoria –, il fictional displacement richiede di ripensare anche i criteri, i repertori interpretativi e le convenzioni che regolano il riconoscimento istituzionale di quella narrazione.

La conseguenza pedagogica è diretta. Un intervento orientativo pensato per la fragilità aspirazionale (potenziamento delle risorse immaginative) risulta inadeguato per il displacement, nel quale il soggetto fictional displacement richiede un intervento qualitativamente diverso, che agisca non sul soggetto ma sull'interfaccia tra il soggetto e il campo: ciò che nella sezione successiva verrà definito traduzione epistemica.

3.2. Tre meccanismi del fictional displacement

L'analisi dei processi attraverso cui il displacement si produce consente di identificare tre meccanismi distinti, ciascuno dei quali opera su una dimensione diversa del rapporto tra soggetto e campo professionale.

Si consideri il caso di un ingegnere formato in un sistema universitario del Sud globale: ha sviluppato competenze di alto livello in contesti di scarsità di risorse, ma la narrazione della sua esperienza non corrisponde ai modelli attesi dal mercato del lavoro europeo. Il suo percorso viene percepito come “atipico” o “non leggibile”, non perché manchi di valore formativo, ma perché il campo non dispone delle categorie interpretative necessarie per riconoscerlo. È quanto si può definire displacement narrativo: la storia vocazionale del soggetto è coerente e significativa nel suo contesto di origine, ma il campo professionale di destinazione non possiede i repertori ermeneutici per renderla intelligibile. La letteratura sull'ingiustizia epistemica lo identifica come un deficit ermeneutico del campo (Fricker, 2007; Falbo, 2022): il problema non è nella narrazione, ma nella capacità di ascolto.

Il displacement convenzionale si verifica quando le convenzioni professionali – titoli richiesti, certificazioni, criteri di selezione, codici comportamentali – escludono sistematicamente il soggetto non perché manchi di competenze, ma perché le convenzioni stesse sono state costruite da una posizione sociale e culturale specifica che il soggetto non condivide. Le procedure di riconoscimento dei titoli esteri, ad esempio, possono costituire barriere convenzionali che non misurano la competenza effettiva, bensì la conformità a standard pensati per percorsi nazionali. Da una prospettiva laica, il displacement convenzionale è una forma di dogmatismo istituzionale: l'imposizione di criteri presentati come universali ma in realtà culturalmente situati, che il *Manifesto* invita a decostruire (Movimento della pedagogia laica, 2026, Tesi 2, Tesi 20).

Il displacement relazionale si verifica quando le reti di relazioni del soggetto – sviluppate nel contesto di origine o in comunità di connazionali nel paese di destinazione – sono dense e significative sul piano affettivo e identitario, ma strutturalmente disconnesse dalle reti attraverso cui il campo professionale di destinazione distribuisce informazioni, accesso a opportunità e riconoscimento. Non si tratta di un'assenza di capitale sociale, ma di un disallineamento tra il capitale sociale posseduto e quello richiesto dal campo. Il soggetto possiede relazioni, ma non le relazioni “giuste” – dove giuste significa funzionali ai meccanismi di distribuzione del riconoscimento in un contesto istituzionale specifico.

3.3. Lettura pedagogico-laica del fictional displacement

In ciascuna delle sue tre forme, il fictional displacement rappresenta una violazione dei principi su cui il *Manifesto* fonda la propria pedagogia emancipativa.

Il displacement narrativo viola il principio secondo cui il soggetto “è tale se ha un linguaggio (potenziale espressivo) capace di agire un cambiamento (politico) sul mondo” (Movimento della pedagogia laica, 2026, Tesi 24): negare l’intelligibilità della narrazione vocazionale di un soggetto equivale a negargli il potenziale espressivo attraverso cui costruisce la propria posizione nel mondo professionale.

Il displacement convenzionale viola il principio di equità come giustizia concreta, ossia la garanzia “a ciascuno [delle, *nda*] condizioni necessarie per partecipare, apprendere e vivere con pari dignità” (ivi, Tesi 7): quando i criteri di accesso a una professione presuppongono percorsi che solo alcuni soggetti possono aver compiuto, l’equità formale maschera una disuguaglianza sostanziale.

Il displacement relazionale viola il principio secondo cui i diritti sono “condizioni di possibilità della vita libera e dignitosa” (ivi, Tesi 5): l’accesso alle reti professionali non è un privilegio ma una condizione di possibilità della partecipazione democratica alla vita professionale.

Complessivamente, il fictional displacement rende visibile una forma di ingiustizia che i modelli tradizionali non sono attrezzati a riconoscere: opera non sul piano delle competenze individuali – su cui quei modelli concentrano la loro attenzione – ma sul piano dei rapporti tra soggetto e strutture di riconoscimento. Richiede pertanto pratiche orientative qualitativamente diverse, fondate non sull’adattamento del soggetto al campo ma sulla mediazione e sulla trasformazione dell’interfaccia tra i due.

4. L’orientamento come pratica educativa laica

Se il fictional displacement rende visibile il meccanismo attraverso cui l’ingiustizia vocazionale si produce, resta da articolare quale tipo di pratica orientativa sia in grado di affrontarlo. I modelli tradizionali, come si è argomentato, concentrano l’intervento sulle risorse individuali del soggetto – competenze, motivazione, capacità di auto-narrazione – e risultano pertanto strutturalmente inadeguati nei casi in cui il problema non risiede nel soggetto ma nei criteri di riconoscimento del campo. Ciò che il fictional displacement richiede è un orientamento che agisca sull’interfaccia tra soggetto e campo, intervenendo sulle condizioni che rendono possibile o impossibile il riconoscimento.

In un precedente contributo, è stata proposta la nozione di orientamento generativo come pratica pedagogica che supera la logica dell’adattamento e valorizza la capacità di generare senso, apprendimento e reciprocità nei percorsi professionali (Sgorla & Forte, 2025). L’orientamento generativo si fonda su tre principi – riflessività vitale, cura relazionale e generatività sociale – e concepisce la pratica orientativa non come servizio tecnico, ma come dispositivo formativo permanente, fictional displacement: la traduzione epistemica, il mentoring interculturale interpretativo e la diagnostica a profili intersezionali.

4.1. La traduzione epistemica come competenza di guida

Il quadro interpretativo dell’immaginazione vocazionale qui proposto identifica cinque competenze di guida orientate a sostenere l’immaginazione vocazionale dei soggetti:

l'esplorazione narrativa, la mediazione convenzionale, l'attivazione relazionale, la riflessività biografica e il posizionamento strategico. Il fictional displacement, tuttavia, ne richiede un'ulteriore non prevista dai modelli esistenti: la traduzione epistemica. Con questa espressione si intende la capacità del professionista dell'orientamento di operare come mediatore tra il sistema di significati del soggetto e il sistema di riconoscimento del campo professionale, senza richiedere al soggetto di rinunciare alla propria narrazione per adottare quella dominante. Il costrutto richiama, sul piano teorico, la tradizione della traduzione interculturale elaborata da Santos (2014) e gli studi sulla cultural translation (Bhabha, 1994), che indagano le condizioni ermeneutiche del riconoscimento reciproco tra sistemi epistemici differenziati.

La traduzione epistemica si articola in tre dimensioni operative.

La prima dimensione è la mappatura ermeneutica, ossia l'identificazione delle lacune nel repertorio interpretativo del campo. L'operatore individua i punti in cui le competenze, le esperienze e le narrazioni del soggetto risultano opache non perché prive di valore, ma perché il campo non dispone delle categorie per leggerle. Si tratta di un esercizio di ascolto attivo e di analisi istituzionale che richiede una conoscenza approfondita tanto delle traiettorie biografiche dei soggetti quanto delle logiche selettive del campo.

La seconda dimensione è lo sviluppo di narrative-ponte, ossia la formulazione di connessioni interpretative che rendano la traiettoria del soggetto intelligibile al campo senza richiedere l'assimilazione. Non si tratta di tradurre l'esperienza in termini conformi alle aspettative dominanti, ma di costruire ponti ermeneutici che permettano al campo di riconoscere il valore formativo di percorsi non convenzionali. Sul piano pedagogico, è un lavoro di mediazione narrativa che richiama la pedagogia dialogica freiriana e la pratica del mentoring narrativo come strumento di co-costruzione del senso professionale (Santilli & Di Maggio, 2022; Sgorla & Forte, 2025).

La terza dimensione è l'advocacy strutturale, ossia l'intervento sul piano istituzionale quando lo scarto tra soggetto e campo è tale da rendere insufficiente qualsiasi mediazione individuale. L'operatore segnala le barriere convenzionali e relazionali che producono il displacement e propone modifiche alle procedure, ai criteri e alle pratiche organizzative. Questa dimensione colloca l'orientamento oltre la relazione diadica operatore-utente, configurandolo come pratica di trasformazione istituzionale — in linea con la Tesi 22 del *Manifesto*, che chiama la scienza pedagogica “a una responsabilità pubblica nel contribuire a orientare le politiche, il lavoro educativo e lo sviluppo di una cultura pedagogica diffusa nell'opinione pubblica.”

4.2. Il mentoring interculturale interpretativo come pratica laica

La traduzione epistemica trova la sua realizzazione concreta nel mentoring interculturale interpretativo, che si configura come relazione educativa dialogica e non prescrittiva, nella quale mentori e studenti co-costruiscono significati, apprendendo reciprocamente a leggere le norme implicite, le opportunità e i vincoli dei contesti professionali.

A differenza dei modelli di mentoring tradizionali — nei quali il mentore trasmette conoscenze e codici professionali consolidati — il mentoring interpretativo riconosce che, in contesti interculturali, il mentore stesso è portatore di una prospettiva culturalmente situata e che la relazione di mentoring è uno spazio di apprendimento reciproco. Questa concezione richiama il principio del *Manifesto* secondo cui “l'asimmetria di potere propria della relazione educativa viene orientata dai docenti secondo principi democratici per realizzare la partecipazione dei discenti alla costruzione della conoscenza, alimentare il

benessere relazionale e educare alla cittadinanza” (Movimento della pedagogia laica, 2026, Tesi 15). Il mentore non orienta il soggetto verso un modello normativo di carriera, ma lo accompagna nell’interpretazione del campo e nella costruzione di strategie di posizionamento che rispettino la complessità della sua biografia.

L’esperienza didattica e di ricerca dell’autore in contesto universitario italiano ha confermato la rilevanza di questo approccio. Nel dialogo con studenti con percorsi migratori, la funzione del mentoring si è rivelata inseparabile da quella della mediazione ermeneutica: comprendere insieme che cosa il campo professionale richiede, quali codici impliciti regolano l’accesso, quali risorse biografiche possono essere valorizzate e quali barriere richiedono interventi di advocacy. In questa prospettiva, le biografie migratorie cessano di essere “rumore” da filtrare e diventano una risorsa formativa per l’intera comunità accademica – secondo la Tesi 14 del *Manifesto*, che afferma la necessità di “assicurare pluralità e pari dignità formativa a tutti i saperi” (Movimento della pedagogia laica, 2026).

4.3. Profili intersezionali di vulnerabilità finzionale

L’analisi del fictional displacement consente di identificare profili ricorrenti di vulnerabilità vocazionale, che possono orientare la diagnostica e la progettazione degli interventi. Si propongono quattro configurazioni di displacement composto, ciascuna caratterizzata dalla combinazione di meccanismi distinti.

Il primo profilo riguarda il professionista qualificato dislocato: un soggetto con formazione avanzata e identità professionale consolidata nel paese di origine, che, nel contesto di destinazione, sperimenta un displacement prevalentemente convenzionale – le sue competenze sono reali, ma i criteri di riconoscimento non le intercettano. Il secondo profilo riguarda l’esperto convenzionalmente escluso: un soggetto la cui competenza è genuina e dimostrata nella pratica, ma che subisce una forma professionista di prima generazione relazionalmente disconnesso: un soggetto che ha costruito il proprio percorso senza reti familiari o comunitarie nel campo professionale di destinazione, e il cui capitale sociale, pur denso, è disallineato rispetto ai circuiti distributivi del riconoscimento. Il quarto profilo riguarda il displacement composto: la condizione in cui i tre meccanismi – narrativo, convenzionale e relazionale – operano simultaneamente, producendo una vulnerabilità che, come evidenzia la ricerca intersezionale, è più probabile, più severa e meno reversibile rispetto a ciascun meccanismo preso isolatamente (Crenshaw, 2021, pp. 221–233; Collins & Bilge, 2016).

Questi profili non intendono fissare categorie essenzialiste – ciò contraddirebbe i principi stessi della pedagogia laica – ma fungono da strumenti euristici per i professionisti dell’orientamento, offrendo una griglia diagnostica che consenta di identificare la natura specifica del displacement e di calibrare l’intervento di conseguenza. Secondo la Tesi 2 del *Manifesto*, che riconosce nel dubbio e nell’incertezza le coordinate della condizione umana, tali profili vanno intesi come “tappe provvisorie di un processo razionale aperto e in divenire”, soggette a revisione empirica e a continuo affinamento (Movimento della pedagogia laica, 2026).

4.4. Punti di forza e limiti del quadro interpretativo proposto

Il quadro interpretativo proposto presenta diversi punti di forza. Si fonda su un ancoraggio teorico che integra tre tradizioni – gli studi vocazionali, la teoria dell’ingiustizia epistemica e la pedagogia dell’orientamento generativo – in un quadro coerente e declinato in modo

operativo. La sua coerenza con i principi del *Manifesto per una pedagogia di ispirazione laica* ne rafforza la legittimità nel dibattito pedagogico italiano. La distinzione tra fragilità, collasso e displacement, e l'articolazione in profili intersezionali, forniscono ai professionisti strumenti diagnostici che i modelli esistenti non offrono.

Al contempo, il quadro interpretativo presenta limiti che è necessario riconoscere. Il principale risiede nella sua natura teorica: il fictional displacement e i profili proposti richiedono una validazione empirica longitudinale, condotta con metodologie biografiche in grado di cogliere la temporalità dei processi vocazionali in contesti interculturali. La traduzione epistemica pone inoltre sfide significative sul piano della formazione dei professionisti dell'orientamento, i quali necessitano di competenze ermeneutiche, interculturali e di advocacy istituzionale che i percorsi formativi attuali non sempre garantiscono. Infine, il quadro proposto richiede condizioni istituzionali – tempo, risorse, legittimazione dell'approccio – che non possono essere date per scontate nei contesti universitari contemporanei, spesso orientati a logiche di efficientamento e standardizzazione dei servizi.

Pur trattandosi di una proposta non ancora sottoposta a sperimentazione, è possibile delineare un percorso di traduzione istituzionale realistico, che non richieda una riorganizzazione radicale dei servizi esistenti. Una prima fase di implementazione potrebbe collocarsi all'interno dei career services universitari già operativi, attraverso la formazione mirata di un numero circoscritto di operatori nella traduzione epistemica – non come nuova figura professionale, ma come competenza aggiuntiva innestata su ruoli di orientamento già esistenti, secondo un modello di specializzazione progressiva analogo a quello adottato per l'introduzione di altre pratiche orientative innovative (Hooley et al., 2018). Questa indicazione trova conferma in Arthur, McMahon, Abkhezr e Woodend (2023), che, analizzando i servizi di supporto professionale per rifugiati, sottolineano la necessità di rafforzare la preparazione specialistica dei professionisti dell'orientamento, quale condizione essenziale per superare un approccio limitato al mero collocamento lavorativo. Il mentoring interculturale interpretativo potrebbe essere sperimentato su base volontaria e in piccoli gruppi pilota, secondo un'architettura simile a quella già collaudata per il mentoring narrativo in altri contesti educativi (Santilli & Di Maggio, 2022), riducendo così i costi di avvio e consentendo una valutazione formativa in itinere.

I profili diagnostici intersezionali, infine, potrebbero essere introdotti non come strumento di classificazione standardizzata, ma come griglia di orientamento per la supervisione tra pari degli operatori, evitando l'onere di una nuova infrastruttura valutativa. Un simile percorso graduale non risolve le condizioni strutturali – tempo, risorse, riconoscimento istituzionale – che il quadro proposto richiede, ma ne riduce la soglia di attuabilità iniziale, rendendo plausibile una prima implementazione entro i vincoli organizzativi tipici dei servizi di orientamento universitari contemporanei. Resta inteso che l'efficacia di tale percorso costituisce, essa stessa, oggetto della validazione empirica longitudinale auspicata in chiusura del presente contributo.

Sono altresì identificabili obiezioni esterne. L'advocacy strutturale può entrare in tensione con la posizione istituzionale dell'operatore, soprattutto nei contesti in cui i servizi sono valutati su parametri quantitativi di efficienza. Il focus sul fictional displacement potrebbe inoltre essere letto come una sottovalutazione delle barriere materiali (status legale, risorse economiche, accesso alla casa) che condizionano i percorsi vocazionali dei soggetti migranti. Riconoscere queste tensioni, lungi dall'indebolire la proposta, ne precisa il campo di applicazione: il quadro interpretativo qui delineato si concentra sui meccanismi di riconoscimento, lasciando aperto il dialogo con prospettive complementari attente alle

dimensioni materiali e legali.

5. Considerazioni conclusive

Ripensare l'orientamento universitario in chiave interculturale non costituisce un'operazione di aggiustamento tecnico, ma un atto di coerenza con i principi emancipativi, pluralisti e antidogmatici del *Manifesto per una pedagogia di ispirazione laica*. L'introduzione del costrutto di fictional displacement ha reso visibile una forma di ingiustizia vocazionale che i modelli tradizionali non sono attrezzati a riconoscere: non un deficit dell'immaginazione del soggetto, ma un rifiuto strutturale del riconoscimento da parte del campo. La proposta di un orientamento fondato sulla traduzione epistemica e sul mentoring interculturale interpretativo colloca l'intervento sull'interfaccia tra soggetto e campo, non sull'adattamento del primo al secondo.

Questi risultati sollecitano riflessioni sulla formazione dei professionisti dell'orientamento. Se il fictional displacement costituisce una condizione reale nell'esperienza degli studenti con background migratorio, i percorsi formativi degli operatori devono integrare competenze ermeneutiche, interculturali e di advocacy istituzionale che i curricula attuali non prevedono. La formazione del professionista educativo diventa, in questa prospettiva, un terreno privilegiato di applicazione della Tesi 11 del *Manifesto*, che concepisce tale formazione come "percorso integrale che tiene insieme dimensione cognitiva, emotiva, etica e relazionale" (Movimento della pedagogia laica, 2026).

Sul piano della ricerca, i costrutti proposti richiedono una validazione empirica longitudinale, condotta con metodologie biografiche, in grado di cogliere la temporalità dei processi vocazionali in contesti interculturali. Secondo la postura che il *Manifesto* attribuisce al ricercatore (Movimento della pedagogia laica, 2026, Tesi 19), tali indagini dovranno configurarsi come pratiche di co-costruzione dialogica del sapere.

Resta una domanda che questo contributo intende consegnare al dibattito: l'inclusione dichiarata dall'università europea può coesistere con un'esclusione praticata, quando i dispositivi istituzionali – orientamento, valutazione, mentoring, career services – continuano a operare secondo logiche di omogeneità culturale? La pedagogia laica, nel suo rifiuto del dogmatismo, offre la cornice per chiedersi non se l'università dichiari di essere inclusiva, ma se i suoi dispositivi concreti siano effettivamente costruiti per riconoscere la pluralità delle traiettorie umane come risorsa. È su questo terreno che la scienza pedagogica è chiamata ad assumersi una responsabilità pubblica.

Riferimenti bibliografici

- Aldrovandi, A., Kalalahti, M., & Sundelin, Å. (2024). Coping with discrepancies: Implications of career guidance and counselling for migrants' social inclusion in Finland and Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 10(2), 98–113.
- Appadurai, A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and Public Action* (pp. 59-84). Stanford University Press.
- Arthur, N., McMahon, M., Abkhezr, P., & Woodend, J. (2023). Beyond job placement:

- Careers for refugees. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 25, 251–269. <https://doi.org/10.1007/s10775-023-09579-x>
- Sgorla, A. F., & Forte dos Santos Sgorla, L.H. (2025). Orientare per il senso di sé: Ikigai, resilienza e riflessività per una pedagogia dell'orientamento generativo. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(47), 202–212. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i47.1070>
- Bakay, M. E. (2023). Multicultural Classrooms in European Higher Education: Findings from Interviews with International Students and Teaching Staff. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 9(2), 1–17.
- Beckert, J. (2016). *Imagined Futures: Fictional Expectations and Capitalist Dynamics*. Harvard University Press.
- Bengtsson, A. (2022). On epistemic justice in career guidance. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(4), 606–616.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge (2nd ed.).
- Blustein, D. L., Kenny, M. E., Autin, K., & Duffy, R. (2019). The Psychology of Working in Practice: A Theory of Change for a New Era. *The Career Development Quarterly*, 67(3), 236–254. <https://doi.org/10.1002/cdq.12193>
- Cochran, L. (1997). *Career Counseling: A Narrative Approach*. Sage.
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
- Crenshaw, K. (2021). Postscript. In K. Crenshaw (Ed.), *On intersectionality: Essential writings* (pp. 221–233). The New Press.
- Dunwoodie, K., Kaukko, M., Wilkinson, J., Reimer, K., & Webb, S. (2020). Widening University Access for Students of Asylum-seeking Backgrounds: (Mis)recognition in an Australian Context. *Higher Education Policy*, 33(2), 243–264.
- European Commission. (2020). *Action Plan on Integration and Inclusion 2021–2027*. COM(2020) 758 final. Brussels.
- European Commission. (2021). *Erasmus+ Programme Guide 2022*. Brussels.
- Falbo, A. (2022). Hermeneutical Injustice: Distortion and Conceptual Aptness. *Hypatia*, 37(2), 343–363. <https://doi.org/10.1017/hyp.2022.4>
- Fedrigò, L., Udayar, S., Toscanelli, C., Clot-Siegrist, E., Durante, F., & Masdonati, J. (2022). Young refugees' and asylum seekers' career choices: A qualitative investigation. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22, 407–428. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09460-9>
- Fricke, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Glass, C. R., & Westmont, C. M. (2014). Comparative effects of belongingness on the academic success and cross-cultural interactions of domestic and international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 38, 106–119.
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 251–258. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.004>
- Guichard, J. (2016). Life- and working-design interventions for constructing a sustainable human(e) world. *Studia Poradownicze / Journal of Counselling*, 5, 179–190.

- Hang, Y., & Zhang, X. (2023). Intercultural competence of university students in navigating their academic, social, and ethnic cultural transitions. *Journal of Further and Higher Education*, 47(8), 1027–1041.
- Højdal, L. (2020). Contemporary Approaches to Career Counseling: Critical Perspectives on the Life-design Paradigm. *Nordic Journal of Transitions, Careers and Guidance*, 1(1), 27–37.
- Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (2018). *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism*. Routledge.
- Jaakkola, E. (2020). Designing conceptual articles: Four approaches. *AMS Review*, 10(1-2), 18–26. <https://doi.org/10.1007/s13162-020-00161-0>
- Magnano, P., Zarbo, R., Zammitti, A., & Sgaramella, T. M. (2022). Approaches and strategies for understanding the career development needs of migrants and refugees: The potential of a systems-based narrative approach. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22(2), 385–405. <https://doi.org/10.1007/s10775-020-09457-w>
- Marigliano, R., Mannese, E., & Lombardi, M. G. (2023). Il paradigma della Pedagogia Generativa tra orientamento e sviluppo dell'empowerment individuale. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 101–110. <https://doi.org/10.19241/lll.v20i43.791>
- McMahon, M., & Watson, M. (2017). *Career Exploration and Development in Childhood: Perspectives from Theory, practice and Research*. Routledge.
- Movimento della pedagogia laica (2026). *Manifesto per una pedagogia di ispirazione laica*. <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-12-n-1/manifesto-della-pedagogia-laica1/>
- Newman, A., Baker, S., Due, C., and Dunwoodie, K. (2022). Career Guidance for Culturally and Linguistically Diverse Migrants and/or Refugees. *Final Reports for Student Equity in Higher Education Research Grants Program, 2019*. National Centre for Student Equity in Higher Education.
- Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M. C., Santilli, S., & Di Maggio, I. (2025). L'Orientamento e il career counseling per un futuro sostenibile, inclusivo e più giusto. In E. Giovannini e G. Calvano (Eds.), *Educazione è Sostenibilità. Connessioni e implicazioni per lo sviluppo sostenibile* (pp. 87-99). FrancoAngeli.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Houghton Mifflin.
- Rienties, B., Beausaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S., & Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students: The role of ethnicity, academic and social integration. *Higher education*, 63(6), 685–700.
- Santilli, S., & Di Maggio, I. (2022). *Mentoring narrativo e sviluppo professionale*. Il Mulino.
- Santos, B. de S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide*. Paradigm Publishers.
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13–19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Savickas, M. L. (2013). Career Construction Theory and Practice. In S. D. Brown & R. W.

- Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (2nd ed., pp. 147-183). Wiley John Wiley & Sons.
- Scardigno, A. F., Colosimo, M., Manuti, A., & Pastore, S. (2024). Lifelong Learning and Higher Education Serving for the Inclusion of Refugees and Students with Migratory Backgrounds. *European Journal of University Lifelong Learning (EJULL)*, 8(1), 33–44.
- Singh, J. K. N. (2021). Academic resilience among international students: Lived experiences of postgraduate international students in Malaysia. *Asia Pacific Education Review*, 22(1), 129–138.
- Smith, C. M., Whitson, N., Liu, Y., Guterres, K., AlSanea, A., & Blustein, D. L. (2025). The Cost of Credibility: Epistemic Injustice as a Useful Concept for Career Counselors. *Journal of Career Development*, 52(5), 674–688.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Soresi, S., & Nota, L. (2020). L'orientamento e la progettazione professionale. Modelli, strumenti e buone pratiche. Il Mulino.
- Stevenson, J., & Baker, S. (2018). Moving Forward: What Can We Do? In J. Stevenson & S. Baker (Eds.), *Refugees in Higher Education* (pp. 103-118). Emerald Publishing Limited.
- Sultana, R. G. (Ed.). (2017). *Career Guidance and Livelihood Planning across the Mediterranean: Challenging Transitions in South Europe and the MENA Region*. Springer.
- Sultana, R. G. (2022). The labour market integration of migrants and refugees: Career guidance and the newly arrived. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22, 491–510. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09529-z>
- Tomlinson, M. (2017). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. *Education + Training*, 59(4), 338–352. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090>
- Torraco, R. J. (2016). Writing Integrative Literature Reviews: Using the Past and Present to Explore the Future. *Human Resource Development Review*, 15(4), 404–428. <https://doi.org/10.1177/1534484316671606>
- Vehviläinen, S., & Souto, A. M. (2022). How does career guidance at schools encounter migrant young people? Interactional practices that hinder socially just guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22(2), 449–466.
- Zikic, J., & Richardson, J. (2016). What happens when you can't be *who you are*: Professional identity at the institutional periphery. *Human Relations*, 69(1), 139–168. <https://doi.org/10.1177/0018726715580865>