

Social justice, empowerment and sustainability. How guidance could enhance a critical consciousness for life-long learning

Giustizia sociale, empowerment e sostenibilità. Come l'orientamento può sostenere una coscienza critica nel life-long learning

---

Cristina Coccimiglio<sup>a</sup>, Patrizia Garista<sup>b, 1</sup>

<sup>a</sup> Indire, [c.coccimiglio@indire.it](mailto:c.coccimiglio@indire.it)

<sup>b</sup> Indire, [p.garista@indire.it](mailto:p.garista@indire.it)

---

#### Abstract

Which kind of connection can we have in Italy between sustainability and adult education within the educational and regulatory system? Which kind of international and European perspectives allow us to frame this connection and reshape it in methodological choices for didactics in adult education? This paper proposes a reflection on topics such as social justice, empowerment and adult education, considering authors' participation in mutual learning initiatives, in Europe and Italy, finalized to the implementation of strategies to improve key and transversal skills. Specifically, this reflection focuses on *guidance*, and aims to analyse it with the lens of critical education research as it investigates the connection among social justice, empowerment, education and well-being.

Keywords: social justice; empowerment; sustainability; wellbeing; guidance.

---

#### Abstract

Quale connessione ci può essere in Italia, nel sistema formativo e normativo, tra sostenibilità e istruzione degli adulti? Quali prospettive internazionali ed europee permettono di inquadrare questa connessione e di rimodularla in scelte metodologiche per la didattica nell'istruzione degli adulti? Il presente contributo propone una riflessione sui temi quali la giustizia sociale, l'empowerment e la formazione degli adulti, considerando la partecipazione degli autori a iniziative di mutual learning, in Europa e in Italia, finalizzate all'implementazione di strategie per migliorare le competenze chiave e trasversali. Tale riflessione si concentra sull'orientamento, e lo analizza in rapporto alla ricerca didattica dei critical educators, interessati al rapporto tra giustizia sociale, empowerment, educazione e benessere.

Parole chiave: giustizia sociale; empowerment; sostenibilità; benessere; orientamento.

---

<sup>1</sup> L'articolo è stato elaborato in base all'esperienza di entrambe le autrici. Ai fini dell'attribuzione delle *authorship* Cristina Coccimiglio è autrice dei paragrafi 2, 3, 4 e 5, Patrizia Garista è autrice dei paragrafi 1, 6 e degli abstract.

## **1. Dalle riflessioni di Freire sulla literacy al programma dell'Agenda 2030 per una eco-literacy**

I temi della giustizia sociale, dell'empowerment, della cura e dell'educazione, attualmente connessi nel programma dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (ONU, 2015), sono stati problematizzati da Paulo Freire e declinati nelle loro traiettorie educative in riferimento all'alfabetizzazione ed educazione delle popolazioni meno in grado di costruire il loro progetto nel mondo. Il suo lavoro formativo a supporto della literacy era radicato nelle realtà sociali e culturali del suo Paese, in cui i temi della formazione si incrociavano con quelli della democrazia, dei diritti, dell'aver cura di un ambiente naturale, bene comune dell'intera umanità. Freire infatti è nato e cresciuto in un territorio in cui le disuguaglianze sociali e culturali erano molto forti, in cui persone *powerless*, senza potere, definite poi *gli oppressi*, vivevano situazioni in cui difficilmente potevano assumere controllo su ciò che determinava la propria qualità di vita.

Sebbene noi ci collochiamo in una cornice storica assai difforme da quella brasiliana degli anni Cinquanta/Sessanta possiamo però affermare che, tutt'oggi, molti problemi di qualità di vita dipendono in gran parte da disuguaglianze sociali, mancato accesso alle informazioni o capacità di selezionare le informazioni, incapacità di partecipare attivamente alla presa di decisione, rispetto all'ambiente fisico-sociale in cui si vive e rispetto alle influenze che gruppi di potere (mass media, pari, enti governativi) ci impongono inconsapevolmente, influenzando stati di benessere e malessere. Per Freire quella realtà poteva essere trasformata (Freire 2004). E trasformarla significava umanizzare il mondo, nel senso di creare una *coscientizzazione* capace di far emergere i contributi di tutti alla costruzione di conoscenze sul mondo e sulle azioni che ne derivano. Egli differenzia la coscientizzazione dalla presa di coscienza, atto puramente razionale. Nella prima, infatti, sono presenti elementi emotivi ed affettivi, sociali e politici oltre che cognitivi. Alla base di tale assunto, con una connotazione marcatamente emancipativa, si radicano i concetti di partecipazione, educazione ed empowerment, in cui l'azione educativa diventa il motore di avviamento in grado di sostenere gli altri. Un processo educativo deve aiutare le persone a uscire da uno stato di malessere, di mancanza di potere, assoggettato, apparentemente senza soluzioni possibili. Questo di fatto lo scopo dell'agire educativo: lavorare sul futuro, creare situazioni e tempi storici in cui inserire azioni di trasformazione, di costruzione della realtà in cui portare speranze di cambiamento. Il concetto di empowerment si genera dunque in uno spazio in cui individuo e gruppo ne supportano lo sviluppo a vicenda e in cui l'educatore si colloca come figura che non deve dare risposte ma condurre, creare un ambiente in grado di sostenere il processo di costruzione di una conoscenza e di una prassi partecipate (Freire, 2004).

Il lavoro di Freire sullo sviluppo della literacy affonda le radici nelle tecnologie educative del suo tempo, si nutre di strategie meticce che mescolano le narrazioni con le immagini, precorrendo la recente definizione della literacy della Commissione Europea sulle *pluriliteracies* (Meyer et al., 2015). Nella sua prassi espande una competenza individuale a una visione più storicizzata e globale, che interpreta la formazione dell'uomo come un processo trasformativo di sé e del mondo. Questa connessione, operazionalizzata da Freire e oggi sistematizzata in obiettivi specifici stabiliti dall'Agenda 2030, si struttura tramite un'azione educativa, che non diventa mai un passaggio di informazioni ma come un lavoro partecipato, o meglio come un lavoro di accompagnamento e orientamento alle

potenzialità delle persone “di fare delle scelte, di valorizzare le proprie biografie per progettare il futuro” (Batini, 2011, p. 119).

A partire da questa premessa, che traccia una connessione tra lo sviluppo di *literacies* e lo sviluppo di una *eco-literacy* per scegliere uno stile di vita sostenibile (Zannini, Garista, 2017), il presente contributo si propone di avviare una riflessione su una “pedagogia dell’autonomia”, dell’orientamento e di dialogo e ricerca continua per la costruzione di conoscenze (Freire, 2004, p. 10), capace di accompagnare la coscientizzazione, l’apprendimento e lo sviluppo di empowerment, e l’orientamento educativo, azione chiave per sostenere *upskilling pathways* per gli adulti. Un processo che a partire dalla teoresi di Freire e delle sue metodologie narrative, si avvicina molto al progetto di *orientamento narrativo* elaborato da Batini, come strategia resiliente per muoversi su percorsi esistenziali flessibili, rimodulabili, riposizionabili nelle realtà globali (Batini, 2011; Batini & Giusti, 2008). Come orientarsi dunque? Con quali tecnologie educative? E con quali finalità nel contesto dell’Agenda 2030?

## **2. Giustizia sociale, empowerment ed educazione: l’orientamento come struttura che connette**

A partire dalle premesse precedenti si ritiene utile declinare o ripensare il concetto di orientamento educativo (Alberici, Bocca & Frey, 2004; Girotti, 2006; Nota & Soresi, 2010) e formativo, considerando i limiti e la fragilità che si insinuano nella sua efficacia di realizzazione e gli esiti reali delle politiche che trascurano il valore degli aspetti critici e irrisolti che riguardano le sue condizioni di possibilità.

Da una parte, questi limiti dipendono da un’interpretazione dell’orientamento che trascura la dimensione pedagogica della funzione orientativa e lo riduce a una mera strategia per disporre di informazioni per una scelta consapevole, invece di ricondurlo alla sua matrice di necessaria articolazione educativa delle espressioni antropologico/esistenziali attraverso le quali il soggetto dà senso al proprio agire, non dimenticando che le conoscenze, anche sotto forma di informazione, acquistano senso solo con l’educazione. Non è trascurabile l’aspetto dell’incidenza di condizioni di partenza diverse tra individui, nel percorso esistenziale e formativo.

Va ripensata l’influenza dell’origine sociale degli individui sulle opportunità effettive di formazione e di autorealizzazione. Due elementi evidenziano la necessità di tenerne conto: innanzitutto in Italia le competenze formative acquisite sono legate fortemente all’origine sociale: solo il 12% degli studenti più svantaggiati sulla scala socio-economica entra nel novero dei più preparati. In secondo luogo, in media il 41% degli adulti, nei Paesi che hanno partecipato all’indagine sulle competenze del *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* ha completato un livello di istruzione superiore rispetto ai genitori, il 48% ha raggiunto lo stesso livello di istruzione e l’11% ha raggiunto un livello di istruzione inferiore.

Sebbene la disuguaglianza non sia sempre necessariamente ingiusta, poiché le differenze nei risultati degli studenti possono essere dovute alle differenze negli interessi e nei talenti individuali, gran parte della disuguaglianza nei risultati degli studenti è correlata allo stato socio-economico. Si pone quindi l’esigenza di ridefinire politiche educative attente a questo aspetto. Un bene sociale come l’orientamento formativo si ritiene possa contribuire a migliorare le scelte per costruire una risposta al bisogno costitutivo e

intrinseco dell'essere umano di possedere una prospettiva costruttiva, rispetto alla propria personalità e alla propria educazione e formazione.

La trasformazione del mercato del lavoro ha generato una frammentazione sociale che si configura come dato evidente e storicamente unico. Si è verificato un repentino adattamento, più o meno funzionale, alle conseguenze dei processi della globalizzazione economica e ai cambiamenti generati dalla recente rivoluzione digitale, e si realizza in modo compiuto il passaggio dalla società salariale alla società prestazionale. Impieghi e attività occupazionali precari e transizioni lavorative più frequenti richiedono competenze diverse. Nonostante ciò, l'orientamento specialistico per coloro che non hanno qualifiche viene praticato in maniera poco sistematica e sembra trascurato l'aspetto di *democratizzazione* e riduzione delle disuguaglianze sociali che esso potrebbe incentivare se coniugato con la crescente richiesta di istruzione e alfabetizzazione.

Nella maggior parte dei Paesi europei l'offerta didattica in materia di educazione degli adulti è frammentata e i servizi di orientamento sembrano destinati principalmente agli adulti con più alti livelli di qualifica.

Le agenzie educative che in Italia sono tenute a svolgere attività di orientamento sono scuola, università, enti di formazione professionale, centri per l'impiego, aziende e neoriformati Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA). In questi contesti si fronteggiano sfide epocali che possono rivestire un ruolo importante, ad esempio per il recupero dei NEET (*Not (engaged) in Education, Employment or Training*) e per la riqualificazione degli adulti in cerca di lavoro in un'ottica di ridefinizione di strategie e azioni in chiave di policy educative e del lavoro. Di attuale urgenza resta la questione degli adulti con bassi livelli di competenze poiché diventa un ambito strategico per contrastare il rischio di perdita dei requisiti di occupabilità e discapito dell'inclusione sociale.

È utile però innanzitutto chiedersi in che misura le attività di orientamento possono rappresentare un'occasione di inclusione e di ascesa sociale e, in quali condizioni invece, rischiano di rivelarsi un dispositivo farraginoso, alienante come direbbe Freire, non in grado di promuovere opportunità e equità. Le caratteristiche della disuguaglianza sociale sono la stratificazione sociale, la vulnerabilità sociale, la disuguaglianza di genere, la disuguaglianza nella mobilità sociale e nell'accesso all'istruzione e alla formazione. A queste vanno aggiunte la disuguaglianza di accesso al welfare, quella generazionale e quella generata dal *digital divide* (Franzini, 2013; Ranci, 2007; Sartori, 2009).



Figura 1. Applicazione della teoria delle capacità allo schema delle disuguaglianze rilevabili (Franzini, 2013; Ranci, 2007; Sartori, 2009).

Le disuguaglianze economiche sono per larga parte il risultato di scelte politiche: la cornice istituzionale legale e sociale esistente contribuisce, in parte, a favorire o contrastare la disuguaglianza, dunque non solo mercati e leggi economiche hanno un peso dirimente. Su questa linea sono le tesi che permeano l'approccio delle capacità sviluppato e teorizzato da Nussbaum (2012), secondo la quale c'è bisogno di "un approccio teorico che definisca l'acquisizione nei termini delle opportunità che si offrono ad ogni persona. È bene che un tale approccio parta dal basso, osservando le vicende concrete e il significato dei cambiamenti nelle politiche pubbliche delle persone reali" (ivi, p. 23). In sostanza questa visione è fondata proprio sulla convinzione che le persone possono avere necessità di disporre di differenti quantità di risorse per poter accedere allo stesso livello di consapevolezza e opportunità nella scelta.

Si potrebbe pensare dunque a un dispositivo flessibile di valutazione della effettiva efficacia di politiche di orientamento la cui efficacia sia declinabile secondo quelle caratteristiche prima elencate che tengono conto di livelli e tipologie di disuguaglianza di partenza e che fondi la propria efficacia sul raccordo e sul confronto tra enti, università e terzo settore. Un dispositivo declinato in macro-variabili corrispondenti a tipologie di disuguaglianze rilevabili (Figura 1) da integrare negli strumenti di autodiagnosi già esistenti come una lente di ingrandimento e di lettura del bilancio delle competenze e dei risultati conseguiti dai corsisti, anche per una più consapevole valutazione dell'efficacia delle azioni di accoglienza e orientamento. È utile quindi mettere in luce anche l'aspetto di una responsabilità sociale che valorizzi le differenze e si occupi delle disparità.

### **3. Istruzione superiore e universitaria. Adattabilità e limiti degli strumenti**

L'orientamento può rappresentare o meno un dispositivo che rafforza l'azione di filtro sociale operata dalle istituzioni educative. È una tesi, questa meno radicale ma in continuità con quella che trova conferma in numerose ricerche, sia sugli esiti dell'istruzione universitaria sia sulle attività di orientamento nella scuola secondaria superiore. Secondo quest'ultima tesi le stesse istituzioni educative svolgono il ruolo di un filtro: l'università sarebbe uno *screening device* che non sempre aumenta le capacità cognitive o la socializzazione, ma serve come un dispositivo di catalogazione che ordina gli individui secondo le loro abilità (Arrow, 1973). In linea con una prospettiva sociologica conflittualista, anche la scuola si può considerare nei termini di un prodotto storico di strutture sociali determinate che riproduce le contraddizioni proprie della società di cui è il prodotto, sia per quanto riguarda la propria organizzazione, sia a livello dei saperi e dei metodi di cui si serve. Dunque può accadere che le carriere scolastiche si fondino in realtà sull'arbitrio culturale. Di fatto, quindi, si può pensare che gli studenti siano spesso valutati in virtù dei loro destini sociali più probabili (Azzolini & Vergolini, 2014; Checchi & Flabbi, 2006).

In quest'ottica, assume quindi un ruolo interessante l'intervento specialistico di chi è impegnato a sostenere la didattica e la formazione e a sviluppare piani di orientamento, in contesti educativi e formativi e soprattutto scolastici. Le politiche e le proposte di attività si sono concentrate per anni sugli snodi e sui passaggi da un ciclo al successivo di istruzione, spesso prevedendo lo strumento del *consiglio orientativo*. Attualmente, fattori decisivi sembrano dunque le condizioni finanziarie delle famiglie di origine, le presunte aspettative, le capacità e le competenze familiari e, nel caso dell'orientamento informativo, assolutamente dirimente risulta essere il capitale culturale umano delle stesse famiglie di appartenenza.

Secondo questa prospettiva, la scuola si configurerebbe come una sorta di dispositivo che rafforza disuguaglianze di classe e ratifica la differenziazione dei diversi indirizzi che compongono ad esempio uno specifico ciclo di istruzione. Il tipo di cultura che il sistema educativo trasmette e promuove è il prodotto storico dei rapporti di forza tra gruppi o classi costitutive di una determinata formazione sociale (Romito, 2014; 2016). Come sostenne Bourdieu (1966), il sistema di educazione può assicurare la perpetuazione del privilegio – di classe – con il semplice impiego della sua logica interna, cioè semplicemente selezionando i meritevoli secondo i suoi criteri di giudizio. Senza dubbio, ad ogni intervento di orientamento è sottesa una specifica concezione della persona, del contesto socio-economico e delle trasformazioni della società, in quanto uno degli obiettivi degli interventi che generalmente prevede è che il singolo arrivi ad essere consapevole delle proprie attitudini, delle proprie competenze e sappia lavorare autonomamente sulla percezione adeguata dei contesti, delle situazioni e delle opportunità. Dunque, per questo, quella orientativo-formativa va considerata come un'azione costitutiva e intrinseca all'educazione, come un processo da attuarsi in modo continuativo (Loiodice, 2004).

Dove fallisce la possibilità di attivazione di mobilità sociale, si creano, spesso, situazioni di dispersione scolastica e il rientro in formazione dei giovani adulti *drop-out* comporta, a catena, inevitabilmente anche un'implicazione sull'organizzazione dei servizi di orientamento universitario. Le scelte universitarie in entrata dei giovani adulti appaiono molto spesso già determinate a partire dalla precedente scelta delle scuole superiori. In Italia in una fase storica in cui, per la prima volta, i figli sperimentano minori possibilità e peggiori condizioni di vita delle generazioni precedenti, le evoluzioni del sistema si scontrano con la riduzione della spesa per l'educazione terziaria, i finanziamenti per gli studenti e per i corsi si riducono complessivamente di circa un quinto e, per la prima volta dall'Unità, l'università registra una riduzione del numero degli immatricolati e il trend non sembra destinato a invertirsi.

#### **4. Quali tecnologie educative per ripensare l'orientamento?**

Prendendo come riferimento i sistemi nazionali di orientamento di vari Paesi europei (tra i quali quelli di Belgio, Germania, Irlanda, Italia, Spagna e Regno Unito), a partire dai primi anni del XXI secolo, si è potuto distinguere tra varie tipologie di attività di orientamento praticate a vari livelli nel sistema scolastico e universitario: difesa (*advocacy*), informazione, supporto permanente (*follow up*), valutazione, consulenza (*counseling*), inserimento (*placement*) e controllo dei risultati (*feedback*). Ogni realtà territoriale ha le proprie normative al riguardo, risorse e percorsi formativi diversi per gli operatori.

I più efficaci percorsi di orientamento qualitativo a livello universitario si sono rivelati quelli proiettati verso la valorizzazione di un approccio che prevede di collocare, in modo critico, il percorso di studi all'interno della progettualità generale di vita dello studente e verso lo sviluppo dell'empowerment individuale. Gli atenei italiani si organizzano oggi anche per erogare borse lavoro per tirocini, per l'attuazione di percorsi di accompagnamento al lavoro di giovani laureandi e neolaureati e per la promozione di tirocini extracurricolari e piani personalizzati di assistenza all'inserimento lavorativo. In entrata si organizzano giornate di orientamento tradizionali e vengono messi a disposizione degli studenti questionari di autovalutazione su aspettative e attitudini.

Il caso francese relativo all'orientamento universitario in entrata è interessante: l'utilizzo della tecnologia come strumento trova in esso la massima attuazione. L'idea di orientamento subisce una transizione: da programmatica *tecnologia di governo* a tecnologia reale, concreta e applicata al sistema di reclutamento. Le condizioni per accedere agli studi universitari erano rimaste le stesse dalla metà degli anni ottanta, ma in seguito a polemiche sulla procedura di selezione promossa da una circolare del 2017, il governo francese interviene, nel marzo 2018, con una legge sull'orientamento e il successo degli studenti, approvando l'utilizzo di una piattaforma online: Parcoursup (<https://www.parcoursup.fr/>). Si tratta di un'applicazione progettata per raccogliere e gestire i desideri formativi e professionali dei futuri studenti dell'istruzione superiore pubblica francese. Con quest'ultima l'iscrizione all'università è definitivamente preceduta da una procedura nazionale di registrazione che consente ai richiedenti di beneficiare di una valutazione delle proprie aspettative e delle competenze di cui uno studente necessita per il settore prescelto. La novità dell'utilizzo di questo software irrompe in un sistema universitario sotto finanziato e che, per molti, tendenzialmente aggrava le disuguaglianze sociali. Il sistema delle lettere di accompagnamento, che lo stesso software Parcoursup richiede di inserire nel portale può essere considerato più un riflesso delle abilità familiari che dei candidati e della loro storia scolastica. Questi ultimi, per un numero limitato di indirizzi, possono registrarsi e inserire i propri desideri di assegnazione, le proprie informazioni biografiche relative al percorso scolastico, il curriculum vitae e la lettera di presentazione. Dopo un massimo di due mesi, accettano o rifiutano la formazione offerta dal sistema e, in alcuni casi, viene offerto loro un altro percorso formativo. Ciò che è in questione è la possibilità effettiva di prevedere il successo di uno studente e la possibilità di lasciare un sufficiente margine di scelta all'individuo. Come evitare che la gerarchia dei posti di lavoro non dipenda più esclusivamente da criteri accademici non sempre democratici? È davvero possibile progettare un orientamento che incorpori qualità e preferenze individuali?

## **5. Realtà educative e formative in trasformazione: il caso dei CPIA**

Proprio le università, con la pregressa esperienza relativa alle attività di orientamento degli studenti soprattutto in ingresso e in uscita si stanno rivelando un importante interlocutore e partner di ricerca per i nascenti Centri Provinciali per l'Istruzione degli adulti (CPIA), che hanno avviato un processo di attuazione dell'ordinamento previsto dal D.P.R. n. 263/2012. Le attività di queste strutture di servizio devono consentire l'ideazione, la progettazione e la realizzazione di alcune misure di sistema tra le quali proprio le attività di accoglienza e di orientamento dei corsisti. In queste realtà acquista importanza l'orientamento nella prospettiva dell'identificazione, della validazione e del riconoscimento delle competenze e degli apprendimenti pregressi acquisiti in contesti formali e non. I metodi e le tecniche di orientamento per gli adulti seguono talora l'approccio narrativo-biografico, privilegiano l'utilizzo del colloquio, del descrittivo delle competenze, dell'intervista motivazionale e investono nella elaborazione di tecniche per il riconoscimento degli apprendimenti esperienziali.

Un elemento centrale nei CPIA è la fase dell'accoglienza e, allo stesso modo dell'orientamento in entrata universitario (ma in condizioni e con target e tempi differenti), si tratta di mettere in pratica uno *stile* di accompagnamento nella formazione che si salda con l'utilizzo dello strumento del Patto formativo individuale, che viene adottato in modo capillare con il D.P.R. n. 263/2012.

Si presenta oggi l'urgenza di proporre una nuova offerta formativa integrata con territorio e mondo del lavoro e di favorire il raccordo tra percorsi di istruzione di primo e secondo livello e la costruzione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente, valorizzando i CPIA come struttura di servizio. Sono state avviate azioni di costruzione di offerte didattiche finalizzate all'accompagnamento degli adulti nell'apprendimento permanente, a livello provinciale, inter e intra-provinciale, e sono stati attivati protocolli con le scuole per il conseguimento del diploma di percorsi di secondaria di II grado.

Si rilevano attualmente due importanti criticità legate all'omogeneizzazione della cultura professionale dei docenti CPIA e si riscontra una cospicua difficoltà a standardizzare una procedura valida per tutti. I Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (CRRS&S) (<https://miur.gov.it/i-centri-regionali-di-ricerca-sperimentazione-e-sviluppo>) nascono per facilitare questo passaggio, attivando protocolli di rete regionali e coinvolgendo rappresentanti di università coinvolte nelle azioni. La tipologia di utenza variegata dei CPIA rappresenta però il primo serio ostacolo alla definizione di una strategia efficace sia per i diversi livelli formativi, cui corrispondono diversi bisogni e competenze da acquisire, sia per gli obiettivi formativi.

## 6. Conclusioni

Quali sono le azioni possibili affinché nell'attuazione delle attività di orientamento non si confermino le disuguaglianze sociali e la formazione possa svolgere a pieno il ruolo di democratizzazione delle opportunità? Come le politiche di orientamento possono salvaguardare l'aspetto dell'inclusione, fornendo strumenti di implementazione di competenze e di empowerment? Come l'orientamento può aiutare a compiere scelte per il proprio futuro e per quello del pianeta che lo deve ospitare?

I modelli al vaglio dei ricercatori sono vari. Va ricordato che uno spartiacque importante in Italia è stata la diffusione dell'approccio del Career Management Skills (Council of the European Union and the Representatives of the Governments of the Member States, 2008), che segna un passaggio da un modello di orientamento unicamente basato sulle competenze orientative (Pombeni & Canzutti, 2000) alla centralità dell'apprendimento delle stesse per disporre di strumenti per orientarsi e riorientarsi lungo tutto l'arco della vita.

L'ipotesi è quella di introdurre tecnologie educative in grado di far danzare insieme l'incertezza, la flessibilità e la complessità che attraversano le biografie personali e professionali con la biografia del mondo, evitando quindi una deriva lineare e semplificata dell'Agenda 2030. Indubbiamente prendendo in considerazione i CPIA, come studio di caso specifico, tre sono i nodi decisivi: la rete e la capacità di creare connessioni innovative tra mondo formativo e sostenibilità; il confronto e il raccordo con l'esperienza universitaria rispetto all'esigenza di una specifica formazione docenti e la eterogeneità del background sociale e culturale dei corsisti. Il sistema dovrà farsi carico di gestire queste variabili con la massima flessibilità e complessità gettando le basi per una *mutual trust*, una fiducia in grado di creare coerenze e patti realmente trasformativi. Il caso francese dimostra come l'utilizzo di piattaforme tecnologiche non sia del tutto privo di limiti o criticità, anche se presenta un potenziale innovativo, rielaborabile in un'ottica di equità e di giustizia sociale.

## Ringraziamenti

Le autrici ringraziano Fausto Benedetti, responsabile della Struttura di Ricerca Indire sull'innovazione nell'istruzione degli adulti per aver sostenuto e accompagnato le loro esperienze e riflessioni sui temi dell'orientamento, della giustizia sociale e della sostenibilità in questo settore.

## Riferimenti bibliografici

- Alberici, A., Bocca, G., & Frey, L. (2004). *Apprendimento di competenze strategiche: l'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Arrow, K.J. (1973). Higher education as a filter. *Journal of public economics*, 2(3), 193–216.
- Azzolini, D., & Vergolini, L. (2014). Tracking, inequality and education policy. Looking for a recipe for the Italian case, *Scuola Democratica*, 2, 1–11.
- Batini, F. (2011), *Storie, futuro, controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*. Napoli: Liguori.
- Batini, F., & Giusti, S. (2008), *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant a l'école et devant le culture. *Reveu Francaise de Sociologie*, 7(3), 325–347.
- Council of the European Union and the Representatives of the Governments of the Member States (2008). *Career Management Skills. Resolution (2008/C 319/02) of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0020:0022:EN:PDF> (ver. 15.07.2019).
- CRRS&S. Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo. <https://miur.gov.it/web/guest/i-centri-regionali-di-ricerca-sperimentazione-e-sviluppo> (ver. 15.07.2019).
- Checchi, D., & Flabbi, L. (2006). Mobilità intergenerazionale e decisioni scolastiche in Italia. In G. Ballarino & D. Checchi (eds.), *Scelte individuali e vincoli strutturali. Sistema scolastico e disuguaglianza sociale* (p. 248) Bologna: Il Mulino.
- Decreto del Presidente della Repubblica del 29 ottobre 2012, n. 263. *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo e didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*.
- Franzini, M. (2013). *Disuguaglianze inaccettabili. L'immobilità economica in Italia*. Roma-Bari: Laterza.

- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari alla pratica educativa*. Torino: EGA.
- Girotti, L. (2006). *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*. Milano, Vita e Pensiero.
- Loidice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., & Ting, T. (2015). A Pluriliteracies Approach to Content and Language Integrated Learning – Mapping Learner Progressions in Knowledge Construction and Meaning-Making, *Language, Culture, and Curriculum* 28 (1), pp. 41-57.
- Nota, L., & Soresi, S. (2010). *Sfide e nuovi orizzonti per l'orientamento*. Firenze: Giunti.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. [https://www.unric.org/it/images/Agenda\\_2030\\_ITA.pdf](https://www.unric.org/it/images/Agenda_2030_ITA.pdf) (ver. 15.07.2019).
- Parcoursup. <https://www.parcoursup.fr/> (ver. 15.07.2019).
- Pombeni, M.L., & Canzutti, S. (2000). Profili orientativi: verso una definizione tipologica. *Risorsa Uomo* 1-2, pp. 109-129
- Ranci, C. (2007). Tra vecchie e nuove disuguaglianze: la vulnerabilità nella società dell'incertezza. *La rivista delle politiche sociali*, 4, pp. 11-128.
- Romito, M. (2014). L'orientamento nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie. *Scuola Democratica*, 2, 441–460.
- Romito, M. (2016). *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Milano: Guerini.
- Sartori, F. (2009). *Differenze e disuguaglianze di genere*. Bologna: Il Mulino.
- Zannini L., & Garista P. (2017), Educazione alimentare ed educazione ambientale. La costruzione di un equilibrio a partire dal lavoro educativo per prevenire il *food waste*, in Birbes C. (ed.) *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Lecce: Pensamultimedia.