

Abstract

OPEN ACCESS

Auto-orientamento e sistemi intelligenti: la didattica orientativa per lo sviluppo delle meta-competenze

Self-orientation and intelligent systems: guidance teaching for the development of meta-skills

Enza Manila Raimondo

Ricercatore di Didattica e Pedagogia speciale (PAED-2/A),
Università degli Studi di Enna "Kore", enzamanila.raimondo@unikore.it

This paper offers a reflection on the role of guidance-oriented teaching in promoting self-orientation and critical thinking, focusing on the conscious use of conversational agents as a resource for interpreting and evaluating information autonomously and reflectively. In keeping with the constructivist perspective, career guidance-based disciplines are understood as educational tools capable of developing meta-skills and refining the ability to interact with intelligent systems, supporting agency and the formulation of thoughtful decisions.

Keywords: self-orientation; guidance-oriented teaching; conversational agents; meta-skills; agency.

Il presente contributo propone una riflessione sul ruolo della didattica orientativa nella promozione dell'auto-orientamento e del pensiero critico, ponendo al centro l'uso consapevole degli agenti conversazionali quale risorsa per interpretare e valutare le informazioni in modo autonomo e riflessivo. In coerenza con la prospettiva costruttivista, le discipline a valenza orientativa sono intese come dispositivi formativi capaci di sviluppare meta-competenze e di affinare la capacità di interagire con i sistemi intelligenti, sostenendo l'*agency* e la formulazione di decisioni ponderate.

Parole chiave: auto-orientamento; didattica orientativa; agenti conversazionali; meta-competenze; *agency*.

Citation: Raimondo E.M. (2025). Auto-orientamento e sistemi intelligenti: la didattica orientativa per lo sviluppo delle meta-competenze. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I*, 199(2), 139-148.

Copyright: © 2025 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-022025-10>



1. Introduzione

In un tempo attraversato da trasformazioni rapide e pervasive, la capacità di orientarsi non può più essere considerata come un'esigenza episodica, confinata a momenti di scelta o a fasi di transizione, ma rappresenta una competenza strutturale della cittadinanza contemporanea (Strollo, 2016). Tale mutamento non deriva da una ridefinizione teorica astratta, bensì risponde a un cambiamento profondo delle condizioni storiche e culturali in cui le persone vivono e progettano il proprio futuro (Soresi, 2021). L'erosione progressiva dei riferimenti culturali condizionati, la riconfigurazione delle identità lavorative e l'ibridazione degli ambienti di apprendimento rendono sempre più fragile la possibilità di fare affidamento su traiettorie predefinite (Scandella, 2019), indebolendo al contempo la forza delle narrazioni educative tradizionali, fondate su linearità e prevedibilità.

In questo scenario, non basta adattarsi a contesti mutevoli: ciascuno è chiamato a ripensare il proprio posizionamento nel mondo, decifrando i codici della realtà, negoziandone i significati e assumendo decisioni frutto di riflessione e responsabilità. Non si tratta di sapere cosa scegliere, ma di imparare a pensare la scelta come momento di costruzione di senso.

L'irruzione delle tecnologie intelligenti nei processi formativi e decisionali amplifica tale esigenza, poiché non si limita a trasformare l'accesso all'informazione, ma incide sulla stessa configurazione dell'esperienza cognitiva. Questi sistemi non solo moltiplicano le possibilità, ma influenzano le modalità con cui si attribuisce significato, si costruisce conoscenza e si prende posizione (Bates, 2019). Di conseguenza, la didattica è chiamata a ridefinire il proprio mandato formativo, riconoscendo la centralità della soggettività in apprendimento. In un contesto segnato da instabilità e ibridazione dei saperi, il compito dell'educazione non può più ridursi alla trasmissione di contenuti o alla preparazione funzionale all'impiego (Williamson, Macgilchrist, Potter, 2023), ma deve mirare a sviluppare *agency* riflessiva, discernimento e capacità critica (Marick, Maltbia, 2009). Tali qualità nascono dall'acquisizione di criteri orientativi solidi e situati, che consentano di interpretare la complessità (Morin, 2017) e di trasformare l'esperienza in strumento di comprensione. L'atto del conoscere diventa così un atto orientativo: ogni apprendimento implica una presa di posizione rispetto al sapere e al suo significato.

La scuola, in questa prospettiva, non è più luogo di mera conservazione, ma ambiente generativo in cui dimensioni cognitive, affettive ed etiche si intrecciano. Apprendere significa partecipare alla costruzione del sapere, intrecciando conoscenze, biografie e dinamiche sociali (Biesta, 2022). È in questa dinamica che si radica la funzione orientativa della didattica, intesa non come segmento terminale, ma come dimensione costitutiva dell'esperienza educativa. Nel solco di questa impostazione, anche le tecnologie intelligenti non possono essere ridotte a strumenti operativi (Cortoni, Dattoli, 2023): la loro efficacia dipende dalla qualità



delle domande che sollecitano e delle riflessioni che generano. Integrarle criticamente nei contesti scolastici significa decodificarne le premesse epistemologiche ed etiche, promuovendo una postura metacognitiva che restituisce agli studenti la possibilità di esercitare agentività anche di fronte a sistemi che tendono ad automatizzare il pensiero.

Questa trasformazione investe il cuore della relazione educativa, richiedendo che l'autonomia venga intesa non come obiettivo finale, ma come processo sostenuto da legami significativi (Buber, 2023). La scuola orientativa è quella che offre tempo per abitare la complessità, valorizzando errore, dubbio e lentezza come risorse formative. Solo una didattica capace di coniugare contenuto e desiderio, relazione e responsabilità può farsi spazio trasformativo, dove il pensiero critico è esercizio quotidiano e l'auto-orientamento una disposizione che si costruisce nel tempo. L'educazione, in questo orizzonte, ritrova la sua vocazione politica: non adattare le persone al mondo, ma formarle perché possano interrogarlo e trasformarlo (Kreber, 2012).

Seguendo questa traiettoria, il presente contributo propone una riflessione di matrice ermeneutico-costruttivista sulle implicazioni educative derivanti dall'integrazione delle intelligenze artificiali nei processi di insegnamento-apprendimento (Cristol, 2025). L'obiettivo è comprendere come tale pervasività stia ridefinendo le condizioni dell'apprendere e del decidere, sollecitando una nuova relazione tra persona, conoscenza e scelta. In questa prospettiva, la didattica orientativa è concepita come postura culturale e progettuale che sostiene percorsi formativi fondati sul discernimento, sulla costruzione di senso e sull'attivazione di possibilità (Raimondo, 2022).

2. Orientarsi: verso un nuovo paradigma educativo

Il crescente impiego della forma riflessiva *orientarsi* al posto della più tradizionale nozione di *orientamento* non riflette un semplice mutamento terminologico, ma segnala un cambio di paradigma nel modo in cui viene pensato il rapporto tra soggetto, apprendimento e progettualità esistenziale (Guglielmini, 2021). Questo slittamento semantico rivela il passaggio da una concezione eterodiretta dell'orientamento - come supporto esterno a scelte prestabilite - a una prospettiva in cui il soggetto è chiamato ad assumere un ruolo attivo nella costruzione del proprio percorso, esercitando la sua auto-determinazione in modo riflessivo e situato (Soresi, Nota, 2023). Orientarsi, in questo senso, non equivale a scegliere tra alternative date, ma a interrogare criticamente i presupposti stessi della scelta (Batini, Guglielmini, 2024), a negoziare i propri posizionamenti e a dar forma a un progetto che tenga insieme desideri, contesto e responsabilità.

All'interno di questo orizzonte, l'auto-orientamento si configura come una meta-competenza educativa, trasversale e generativa che chiama in causa la capa-



cità del soggetto di ridefinire continuamente il proprio rapporto con il sapere, con il mondo e con gli altri; di abitare l'incertezza senza rifugiarsi nell'efficienza rassicurante delle risposte automatiche; di trasformare l'esperienza in uno spazio di senso. In un tempo in cui anche gli algoritmi propongono "soluzioni" orientative fondate su modelli predittivi, si fa ancora più urgente per la scuola assumere la responsabilità di coltivare percorsi in cui sia il soggetto, e non la macchina, a definire - in modo critico e consapevole - le proprie traiettorie di senso e di scelta (Panciroli, Rivoltella, 2023).

Questo implica un ripensamento radicale della funzione educativa della scuola che non può più essere pensata come luogo di mera trasmissione di conoscenze standardizzate o di addestramento a competenze immediatamente spendibili, piuttosto, come ambiente generativo, in cui "insegnare" e "apprendere" si ridefiniscono come pratiche trasformative, capaci di mettere al centro l'esperienza soggettiva, la complessità dei vissuti e l'apertura all'imprevisto.

In questa luce, assumere l'auto-orientamento come principio fondativo della didattica non significa aggiungere un nuovo segmento al curricolo, ma ridefinire la postura educativa: aprire spazi in cui ogni soggetto possa esplorare il proprio desiderio di senso, misurarsi con il dubbio e costruire criteri di scelta non eterodiretti, ma elaborati simbolicamente all'interno di contesti relazionali e cognitivi significativi. Affinché questo approccio diventi operante, è necessario un lavoro intenzionale e sistemico nella progettazione didattica, che valorizzi dimensioni troppo spesso marginalizzate: la flessibilità cognitiva, lo sguardo prospettico, la motivazione intrinseca, la capacità di attribuire valore anche a esperienze non immediatamente misurabili o certificabili. Come evidenziano Howard e Shilling (2007), tali disposizioni non si sviluppano spontaneamente, ma maturano attraverso pratiche educative riflessive, in grado di stimolare il soggetto a interrogarsi su ciò che apprende, su come apprende e su chi desidera diventare (Michelini, 2016). Vale allora la pena sottolineare che l'auto-orientamento non è un risultato da raggiungere, ma un processo continuo di rinegoziazione identitaria e di costruzione critica della propria posizione nel mondo.

Tuttavia, affinché l'auto-orientamento possa configurarsi come processo autenticamente trasformativo, è necessario riconoscere le tensioni che ne ostacolano l'attuazione concreta, a partire non solo dai vincoli strutturali che attraversano i contesti scolastici, ma anche dalle rappresentazioni ancora diffuse della funzione docente (Perla, 2010). Se, da un lato, è sempre più condivisa l'esigenza di rendere i contenuti disciplinari significativi e contestualizzati, dall'altro permane una resistenza, spesso latente, a concepire l'insegnamento come pratica che si intreccia con la costruzione del sé (Lo Presti, 2005). Non si tratta, infatti, di un semplice aggiornamento metodologico, ma di un mutamento profondo di paradigma: all'insegnante non è più richiesto di trasmettere saperi già dati o di facilitare l'acquisizione di competenze tecniche, ma di abitare la propria funzione come figura testimoniale, capace di mettere in gioco la propria relazione con il sapere (Rai-



mondo, 2023) e con i vissuti. Il docente è chiamato a sostenere la fecondità dell'instabilità, a custodire il vuoto come spazio generativo in cui le domande trovano legittimità. La sua presenza diventa occasione simbolica per riattivare, nel discente, la capacità di orientarsi, di narrare sé stesso attraverso ciò che apprende, di attribuire senso alle proprie scelte in un contesto privo di mappe predefinite, ma foriero di orizzonti possibili.

In una simile prospettiva, l'orientamento non va concepito come un'aggiunta esterna al curricolo, né come una fase conclusiva del percorso scolastico (Mura, 2005); al contrario, rappresenta la forma che la didattica assume quando si riconosce come pratica simbolica e politica, volta a sostenere persone capaci di prendere posizione, interrogare il reale e abitare con consapevolezza le proprie scelte. Ogni azione educativa che incoraggi l'apertura al possibile, che dia dignità al dubbio, che alimenti la visione e restituisca valore al tempo lento dell'elaborazione, si configura già come esperienza orientativa. È in questo spazio dinamico tra sapere e senso che la scuola può risignificare la propria funzione pubblica: non come istituzione neutra o adattiva, ma come contesto generativo, in cui desiderio e responsabilità trovano forma in una narrazione condivisa e trasformativa.

La sfida pedagogica contemporanea richiede, dunque, ben più che strumenti per sopravvivere in un futuro incerto e automatizzato (Buonauguro, 2020): esige la costruzione intenzionale di ambienti educativi che rendano praticabile l'immaginazione trasformativa, che aprano spiragli di possibilità là dove dominano l'opacità e la standardizzazione. Il compito della didattica non è quello di adattare al prevedibile, ma di riaccendere l'orizzonte del possibile. Ed è proprio in questa eventualità – fragile, ma radicalmente generativa – che l'orientamento mostra la sua natura più profonda: non semplice supporto alla scelta, ma gesto di cura educativa e atto di riconoscimento, in cui ogni persona viene chiamata a diventare autrice, interprete e co-costruttrice del proprio percorso.

3. Didattica del dubbio: coltivare il pensiero critico

In un tempo che rende sempre più difficile distinguere tra decisione autonoma e risposta guidata, l'auto-orientamento emerge come una delle sfide pedagogiche più decisive, si è detto. Non si tratta semplicemente di supportare la persona nel compiere scelte, quanto di promuovere la capacità di interrogare criticamente le condizioni che rendono una scelta pensabile, legittima, desiderabile. In questa direzione, il pensiero critico si configura come forma profonda di *agency*: non una tecnica da acquisire, né una competenza tra le altre, ma una postura epistemica ed etica che consente di sospendere l'adesione automatica ai *frame* dominanti, di disinnescare dispositivi impliciti di delega cognitiva e di prendere una distanza da ciò che si dà per ovvio. Pensare criticamente significa, dunque, sottrarsi alla logica dell'adattamento passivo per decostruire le strutture dell'esperienza, discer-



nere tra informazione e conoscenza, costruire criteri di senso capaci di orientare l'azione all'interno di contesti instabili, opachi, spesso contraddittori.

Tali sfide possono essere affrontate anche attraverso dispositivi formativi che integrano criticamente gli strumenti di intelligenza artificiale nei processi didattici. Ne sono esempio i laboratori di scrittura riflessiva assistita da *chatbot* conversazionali, in cui gli studenti imparano a utilizzare modelli generativi per sviluppare argomentazioni, ma anche per riconoscerne limiti, *bias* e assunzioni implicite. In modo analogo, esperienze di *critical debate* mediato da sistemi intelligenti permettono di confrontarsi con posizioni simulate e di elaborare contro-argomentazioni, esercitando la capacità di discernimento e la vigilanza epistemica. In questi casi, la tecnologia diviene non sostituto del pensiero umano, ma pretesto cognitivo per sviluppare consapevolezza meta-riflessiva sui processi di apprendimento e di giudizio.

Questo esercizio critico non può, tuttavia, fiorire senza una tensione generativa con il *pensiero creativo*. La letteratura (Taylor, 2009; Gl veanu, 2010) evidenzia come queste due dimensioni non vadano intese in opposizione, ma come elementi complementari e reciprocamente generativi, capaci di attivare processi cognitivi ed espressivi che si intrecciano in un equilibrio dinamico tra razionalità e intuizione, tra esplicito e implicito, tra ordine simbolico e apertura all'inedito. Il pensiero critico apre lo spazio della trasformazione; quello creativo - in particolare nella sua dimensione divergente - lo abita, immaginando alternative, generando scenari non lineari, costruendo visioni che rompono l'univocità delle soluzioni prestabilite (Rossi, 2009). Solo attraverso l'alternanza tra *internalizzazione* critica delle pratiche ed *esternalizzazione* creativa (Engeström, 2001) si attivano apprendimenti autentici e trasformativi (Fabbri, Romano, 2017), in grado non solo di spiegare il mondo, ma di modificarne i presupposti.

A questa articolazione si aggiunge un terzo asse di fondamentale rilevanza: il *pensiero narrativo*. Narrare – inteso come tessitura di significati attraverso cui il soggetto connette esperienze, emozioni e visioni del mondo – costituisce una modalità privilegiata per dare forma all'esperienza e trasformarla in sapere (Demetrio, 2012). Le narrazioni, personali o collettive, non si limitano a descrivere ciò che è accaduto: esse selezionano, organizzano, attribuiscono valore e prospettiva, agendo come dispositivi simbolici capaci di modellare ciò che può essere pensato, desiderato e immaginato (Annacontini, Rodríguez-Illera, 2018). In questa luce, educare al giudizio autonomo significa ampliare lo spettro dei linguaggi cognitivi e includere l'immaginazione simbolica, la sensibilità affettiva e l'intuizione come risorse epistemiche fondamentali.

Sul piano operativo, questo orientamento può tradursi in percorsi didattici basati sulla conversazione riflessiva digitale, dove studenti e docenti co-costruiscono storie di apprendimento, anche con il supporto di strumenti di generazione linguistica, per riflettere sulle trasformazioni del proprio pensiero. Queste pratiche permettono di intrecciare dimensioni cognitive, affettive e simboliche, favorendo



una rielaborazione identitaria profonda, oltre le logiche dell'efficienza o della semplice conformità.

Formare al pensiero interpretativo e valutativo implica, dunque, progettare contesti didattici in cui riflessione analitica e immaginazione possano coesistere in modo integrato. Significa riconoscere l'esperienza individuale come risorsa cognitiva, valorizzare il dialogo come pratica di co-costruzione del sapere e costruire ambienti educativi capaci di accogliere la complessità del reale senza ridurla o semplificiarla. Una didattica orientata in questa direzione non si limita all'insegnamento di tecniche argomentative, ma si configura come spazio trasformativo, in cui l'apprendimento diventa esplorazione e interrogazione di opportunità (Mariani, 2024).

In questo quadro, l'errore diviene soglia generativa: occasione per interrogare processi, rivedere ipotesi, riarticolare il senso. Anche la lentezza, spesso percepita come ritardo, diventa tempo necessario per sedimentare significati e maturare connessioni; l'incertezza (Bauman, 2014), infine, si rivela ambiente fertile in cui si esercita il discernimento e si apre lo spazio del pensiero. Ogni disciplina, anche la più formalizzata, può essere ripensata come campo di esercizio critico e creativo, se attraversata da domande autentiche, animata da tensioni epistemologiche non pacificate, aperta a quelle aporie che non chiedono di essere risolte ma assunte come motori del ragionare. In questo spazio, la didattica assume una nuova postura: non più dispositivo rassicurante, ma contesto che espone; non macchina semplificatrice, ma laboratorio della complessità; non strumento di addestramento, ma ambiente per la formazione integrale della persona (Damiano, 2016). Auto-orientamento e pensiero critico, in questa prospettiva, non rappresentano traguardi da raggiungere, ma processi da coltivare nel tempo: azioni simboliche e politiche attraverso cui ciascun individuo impara a posizionarsi nel presente e ad aprirsi a ciò che ancora non è, ma può diventare.

In questo orizzonte rinnovato, anche il ruolo del docente assume una configurazione più relazionale e propulsiva: favorisce l'emergere delle domande, accompagna i percorsi di ricerca con consapevolezza e cura, riconosce e valorizza ciò che prende forma nel processo educativo. L'insegnante, insieme agli studenti, può usare gli strumenti di intelligenza artificiale come mediatori di riflessione - ad esempio per analizzare prospettive divergenti, riscrivere testi in chiave critica o esplorare implicazioni etiche delle scelte algoritmiche - trasformando la tecnologia in oggetto di indagine e occasione di apprendimento dialogico. In questa luce, la valutazione diventa occasione di ascolto e discernimento, più che di misurazione o ordinamento. L'insegnante si fa, così, testimone del pensiero in atto, promotore di una didattica che invita a esplorare, a immaginare e trasformare il mondo con responsabilità, sensibilità e visione critica.



4. Sintesi pedagogica e implicazioni operative

La riflessione qui condotta ha messo in evidenza come la maturità auto-regolativa non possa essere ricondotta a una semplice competenza strategica richiesta dalla *learning society* (Buonauguro, 2020), ma vada riconosciuta quale nucleo epistemologico e formativo di una didattica orientativa intesa come dispositivo generativo di soggettività riflessive, responsabili e critiche. Essa rappresenta una condizione di coscienza e di apertura al reale, attraverso la quale la persona elabora forme di appropriazione simbolica del sapere e costruisce intenzionalmente il proprio orizzonte esistenziale. In tale direzione, l'auto-orientamento si configura come meta-competenza trasformativa che intreccia cognizione, affettività e valori entro un processo di progressiva auto-formazione.

Da questa impostazione deriva una rinnovata concezione della didattica orientativa, che si propone come pratica educativa fondata sulla cura del sé in situazione, in cui l'apprendimento diviene esperienza riflessiva e generatrice di senso. L'atto formativo si traduce in esercizio di libertà responsabile: nella scelta, intesa come gesto deliberativo e valoriale, la persona riconosce se stessa nell'integrazione di conoscenze, emozioni e istanze etiche. Si delinea così quella biografia cognitiva e affettiva che Chiosso, Poggi e Vittadini (2021) individuano come fondamento della responsabilità progettuale e della possibilità di orientarsi nel mondo.

Il pensiero critico si pone, in questo quadro, come condizione epistemologica dell'auto-orientamento, poiché consente di interrogare i presupposti impliciti del sapere e di contrastare le derive performative che riducono la formazione a esercizio adattivo. Riflettere sul proprio pensare significa restituire profondità etica e intenzionalità all'atto decisionale, trasformandolo in pratica di discernimento e di consapevolezza: un movimento in cui conoscere e scegliere si intrecciano nella costruzione della propria identità cognitiva e morale.

Ne consegue una ridefinizione della funzione docente, intesa come mediazione riflessiva e relazionale orientata a predisporre ambienti di apprendimento nei quali la conoscenza si costruisce attraverso ricerca condivisa, dialogo e narrazione. È in questa dimensione esperienziale e comunitaria che si compie il passaggio dal soggetto che apprende al soggetto che si orienta, dal sapere come accumulo al sapere come risorsa generativa capace di trasformare l'esperienza in consapevolezza e quest'ultima in progettualità.

Sul piano operativo, tale prospettiva implica una revisione del curricolo, concepito come struttura dinamica e interconnessa, in cui saperi disciplinari e competenze trasversali concorrono alla costruzione di significati condivisi. Le pratiche di autovalutazione, la riflessione metacognitiva e la narrazione di sé si configurano come dispositivi formativi che sostengono la consapevolezza dei processi decisionali e l'autonomia nell'apprendere. In questo orizzonte, le tecnologie digitali e i sistemi intelligenti, se orientati da una regia pedagogica intenzionale, possono agire da mediatori cognitivi e relazionali, favorendo nuove modalità di argomen-



tazione, confronto e pensiero critico. L'interazione con *learning assistant* e agenti conversazionali, guidata da un disegno formativo consapevole, può trasformarsi in laboratorio di discernimento, dove la dimensione digitale diventa occasione di riflessione e non luogo di delega cognitiva.

Bibliografia

- Annacontini G., Rodríguez-Illera J.L. (2018). *La Mossa del gambero. Teorie, metodi e contesti di pratica narrativa*. Milano-Udine: Mimesis.
- Bates A.W. (2019). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning for a Digital Age*, Vancouver (BC): Tony Bates Associates Ltd.
- Batini F., Guglielmini G. (2024). *Orientarsi nell'orientamento*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman Z. (2014). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.
- Biesta G.J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Buber M. (2023). *In principio la relazione*. Rimini: Pazzini.
- Buonauguro N.A. (2020). Società della conoscenza e Pedagogia 3.0. *Formazione e Insegnamento, Rivista internazionale di Scienze dell'Educazione e della formazione*, 18 (1), pp. 691-699.
- Chiosso G., Poggi A., Vittadini G. (2021). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: Il Mulino.
- Cortoni C.U., Dattoli D. (2023). *Sapere è potere. Da Aristotele a ChatGPT, perché il futuro dipende dalla nostra formazione*. Milano: Rizzoli.
- Cristol D. (2025). *L'apprendimento nell'era dell'intelligenza artificiale. Rivoluzioni Sfide e Opportunità*. Roma: Anicia.
- Damiano E. (2016). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Milano-Udine: Mimesis.
- EngestromY. (2001). Expansive learning at work:Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1): 133-156.
- Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo*. Carocci: Roma.
- Gl veanu V.P. (2011). Creativity as cultural participation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 41(1), pp. 48-67.
- Guglielmini D., Chiesa R. (2021). *Orientamento scolastico e professionale*. Bologna: Il Mulino.
- Howard K., Shilling H. (2007). Dai sogni alla realtà: realizzare l'orientamento dei nostri tempi negli ambienti educativi. In S. Soresi (ed.), *Orientamento alle scelte* (pp. 263-270). Firenze: Giunti.
- Kreber C. (2012). Critical reflection and transformative learning. In E. Taylor, P. Cranton (eds.), *Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice* (pp. 323-341). San Francisco: Jossey-Bass, .
- Lo Presti F. (2005). *Il senso del sé. Percorsi autoriflessivi nella formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mariani C. (2024). *Didattica orientativa*. Milano: UTET.



- Marsick V. J., Maltbia T. E. (2009). The transformative potential of action learning conversations: Developing critically reflective practice skills. In J. Mezirow, E. Taylor (eds.). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 160-171). San Francisco: Jossey-Bass.
- Michelini M.C. (2016), *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*, Milano: FrancoAngeli.
- Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Mura A. (ed.) (2005). *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Panciroli C., Rivoltella P.C. (2023). *La pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia: Scholé.
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito: ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Raimondo E.M. (2022). Il ruolo pedagogico dell'auto-orientamento nel progetto di vita: formare (al)le competenze decisionali. In A. Di Vita (ed.), *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills* (pp. 71-84). Lecce: Pensa MultiMedia. .
- Raimondo E.M. (2023). I saperi che orientano: il paradigma narrativo per una didattica orientativa, *Lifelong Lifewide Learning*, 20 (43), 7-16.
- Rossi B. (2009). *Educare alla creatività*. Roma-Bari: Laterza.
- Scandella O. (2019). *Il futuro oggi. Storie per orientarsi tra studi e lavori*. Milano: FrancoAngeli.
- Soresi S. (ed.) (2021). *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro*. Roma: Studium.
- Soresi S., Nota L. (2023). L'orientamento 5.0: Quello che non si accontenta di valutare e profilare. *Nuova Secondaria*, 4 (XLI), 134-146.
- Strollo M.R. (2016). Lo sviluppo delle competenze per la cittadinanza attiva. Dalla teoria alla prassi. *Civitas educationis: Education, Politics, and Culture*, 5 (I), 235-254.
- Taylor E. (2009). Fostering transformative learning. In J. Mezirow, E. Taylor (ed.). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 3-17). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Williamson B., Macgilchrist F., Potter J. (2023). Re-examining AI, Automation and Datafication in Education. *Learning, Media and Technology*, 48 (1), 1-5.

