

Orientare e orientarsi.
Una lettura critica delle “Linee guida per l’orientamento”

Guiding and being guided.
A critical reading of the “Guidelines for Guidance”

Massimo Margottini

Full professor in Didactics | Department of Education | University of Roma Tre | massimo.margottini@uniroma3.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Margottini, M. (2023). Guiding and being guided. A critical reading of the “Guidelines for Guidance”. *Pedagogia oggi*, 21(2), 201-206.
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-24>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022023-24>

ABSTRACT

The recent Guidelines for Student Orientation, issued last December, focus on the strategic importance of guidance in combating delays and dropouts and promoting educational success. While aimed at principles of practicality and implementation of the orientation reform outlined in the PNRR (National Recovery and Resilience Plan), they highlight some elements that appear contradictory when viewed in light of the latest theoretical reflection on guidance. In particular, the reference to “recognizing talents, aptitudes, inclinations, and merit” deserves further exploration, as it seems to evoke the idea of guidance as a search for matching personal traits with suitable paths. This article presents a critical analysis of the various proposals contained in the guidelines. It examines the role of teacher tutors and guidance counselors, their profiles, and possible training paths, as well as the potential interpretations of the “certification of competences as a tool for guidance” to facilitate transitions between different educational tracks. The article also discusses the development of orientation modules in secondary schools and their integration into school curricula, the possible interpretations of the school committee for guidance, the student’s curriculum, and the importance of e-portfolios.

Le recenti *Linee guida per l’orientamento*, del dicembre 2022, ribadiscono il rilievo strategico dell’orientamento per contrastare ritardi e abbandoni e promuovere il successo formativo. Pur orientate a principi di concretezza ed operatività, ai fini dell’attuazione della riforma dell’orientamento delineata dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), evidenziano alcuni elementi che appaiono contraddittori se letti alla luce della più recente riflessione teorica sull’orientamento. In particolare merita un approfondimento il richiamo al “riconoscimento dei talenti, delle attitudini, delle inclinazioni e del merito” che, al di là della scelta dei termini, sembra richiamare l’idea di un orientamento come matching tra tratti personali e percorsi idonei. L’articolo presenta una lettura critica sulle diverse proposte contenute nelle linee guida: dal ruolo delle figure del docente tutor e orientatore, del loro profilo e dei possibili percorsi formativi, alle possibili interpretazioni della “certificazione delle competenze quale strumento per l’orientamento” per favorire passaggi da un indirizzo all’altro, alla costruzione dei moduli di orientamento nella scuola secondaria e la loro integrazione nei curricoli scolastici, alle possibili interpretazioni del ruolo del consiglio di orientamento, del curriculum dello studente e del rilievo attribuito all’e-portfolio.

Keywords: guidance | teacher training | guidance-oriented teaching | guidance skills | teacher tutor

Parole chiave: orientamento | formazione docenti | didattica orientativa | competenze orientative | docente tutor

Received: September 1, 2023

Accepted: October 25, 2023

Published: December 29, 2023

Corresponding Author:

Massimo Margottini, massimo.margottini@uniroma3.it

1. Premessa

Si sta aprendo, o meglio è aperta, una nuova stagione per le attività di orientamento nella scuola e nelle università, frutto di radicali interventi sul piano normativo e soprattutto di ingenti risorse destinate a riformare il sistema dell'orientamento, così come delineato nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR).

Questa è la premessa che nella fase post-pandemica abbiamo visto avviarsi all'interno di una logica istituzionale che vuole ispirarsi a principi di concretezza per dare risposta ai ben noti problemi del nostro sistema formativo e di accompagnamento al lavoro. Ossia ridurre e tendenzialmente eliminare la dispersione scolastica, innalzare i livelli d'istruzione, contrastare il disagio e la povertà educativa, favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro. Ed è fuor di dubbio che negli ultimi decenni, a partire dagli obiettivi della Strategia di Lisbona e quindi di Europa 2020, nel nostro paese pur registrando alcuni incrementi in positivo siamo ancora lontani dai target auspicati. Lo dicono a chiare lettere i dati sul prodotto scolastico in termini di apprendimento, livelli di occupazione, soddisfazione dei giovani e del mercato del lavoro.

Correttamente si evidenzia che un nuovo sistema dell'orientamento implica il metter mano ad una serie di problemi ben noti del nostro sistema formativo e che per ragioni lontane da qualsiasi tracciato logico sono diventate una emergenza. Primo fra tutti il sistema di formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria. Non è questa la sede per discutere la questione ma basti ricordare che dalla chiusura delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS) le forme e i tempi della formazione iniziale degli aspiranti docenti di scuola secondaria si sono via via assottigliati sino a ridursi negli ultimi anni ad un percorso, quello dei 24 crediti di area antropo-psico-pedagogica, che ha lasciato spazio all'esercizio di interpretazioni a dir poco arbitrarie.

Altrettanto opportunamente, soprattutto in relazione al disallineamento tra formazione e lavoro, si sottolinea la necessità di potenziare la formazione tecnica e professionale, rafforzando le filiere dei percorsi, favorendone l'estensione al livello terziario e incrementando l'apprendimento permanente.

Se il quadro è noto e condivisibile vale la pena approfondire quali misure e quali principi e modelli teorici sono posti a fondamento di quella che viene presentata come una riforma del sistema di orientamento.

2. Quale orientamento nelle linee guida?

Da alcuni decenni, in misura crescente, viene riconosciuto all'orientamento un rilievo strategico nelle politiche scolastiche per contrastare ritardi e abbandoni e promuovere il successo formativo. Analogo rilievo è riconosciuto all'orientamento nel sostenere le politiche attive del lavoro. All'interno di tale quadro possono essere lette importanti raccomandazioni del Consiglio europeo (2004, 2008), decreti, direttive e linee guida del Ministero dell'istruzione (1997, 2009, 2014, 2022), rapporti, studi e ricerche di organismi nazionali e internazionali.

La letteratura sull'orientamento (Soresi, Nota, 2020; Di Fabio, 2010; Domenici, 2009; Guichard, Hueteau, 2003) è concorde nel riconoscere un momento di svolta nella Raccomandazione conclusiva del comitato di esperti nel Congresso Unesco sull'orientamento a Bratislava nel 1970: "Orientare significa porre l'individuo nella condizione di prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona".

È un passaggio decisivo che segna un confine netto tra teorie e pratiche che attribuiscono all'orientamento una funzione di *matching* tra tratti personali e percorsi formativi e professionali, sia che si tratti di attitudini e inclinazioni o di interessi e preferenze, e una concezione formativa dell'orientamento centrata sull'*empowerment* personale (Soresi & Nota, 2020; Di Fabio, 2010; Domenici, 2009), sullo sviluppo di quelle che nella scuola italiana sono state più recentemente chiamate "competenze orientative" (Pombeni, 2003).

Da oltre un decennio, pur all'interno di un dibattito scientifico molto articolato, è stata condivisa una definizione di orientamento, formalmente concordata tra Governo, Regioni ed Enti locali (2013) che recita: "l'orientamento è un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occu-

pazionale, sociale e culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire e ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare e rielaborare un progetto di vita e sostenere le relative scelte”. Si tratta di una concezione dell’orientamento come processo che mette al centro la persona; le azioni di chi sostiene questo processo, sia che si tratti di docenti all’interno del sistema formativo sia di altre figure professionali specifiche, sono finalizzate a sviluppare una crescente consapevolezza di sé, nel senso più ampio, sulla conoscenza ed esplorazione della realtà ambientale, e non solo in senso professionale, sulle dinamiche di scelta in una prospettiva *life long*. Quindi il problema non è solo quello di scegliere un percorso formativo o un lavoro ma imparare a leggere se stessi e la realtà interpretando sempre a pieno i propri ruoli esistenziali.

In questa direzione, contributi più recenti hanno ulteriormente sottolineato il ruolo dell’orientamento come “dispositivo a favore della dignità umana, della giustizia sociale e dello sviluppo sostenibile per tutti” (Soresi & Nota, 2020, p. 9) mettendo in evidenza come alcune dinamiche del mercato del lavoro, caratterizzate da estrema fluidità, incertezza, precarizzazione dei ruoli professionali si presentino come “minacce” per la progettazione di un futuro di qualità per tutti, anche in relazione alla predominanza di visioni neo-liberiste che tendono a trascurare il benessere delle persone e il loro diritto all’autodeterminazione.

Le “Linee guida per l’orientamento” del dicembre 2022, che si collocano all’interno della Missione 4C1 del PNRR “Potenziamento dell’offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle università” che impegna significative risorse finanziarie, richiamano esplicitamente la definizione di orientamento condivisa tra Governo, Regioni e Enti locali, sopra richiamata. Tuttavia, andando oltre la definizione, introducono elementi di novità che sollecitano alcune domande. Una questione di fondo riguarda il modello di orientamento al quale si riferiscono. È in continuità con le precedenti linee guida del 2014, esito di un lungo processo che ha impegnato anche la comunità scientifica, che pure vengono esplicitamente richiamate? Se sì, qual è il senso di far partire gli interventi di orientamento, come sistema strutturato e coordinato “dal riconoscimento dei talenti, delle attitudini, delle inclinazioni e del merito degli studenti”? Anche superando il limite del richiamo alle attitudini e alle inclinazioni, che come abbiamo imparato da J. B. Carroll e dal *mastery learning* non necessariamente costituiscono un limite alla propria progettualità, resta sempre il sospetto che vi sia sottesa un’idea di orientamento che sposti la centralità delle azioni al miglior *matching* tra tratti personali e scelte formative e professionali privilegiando un’ottica funzionalista piuttosto che centrata sulla ricerca e maturazione di una propria identità che richiama dimensioni esistenziali, interessi e valori.

Come opportunamente ha osservato Antonia Cunti (2023, p. 212) la questione “è se effettivamente talenti, attitudini, inclinazioni e merito possano essere considerati un prima e, di conseguenza, l’insegnamento come un’operazione di accompagnamento ad una sorta di disvelamento. Se si assume che l’insegnamento dovrebbe contribuire al definirsi degli studenti come soggetti, si può ipotizzare che tutto quanto viene indicato come una premessa potrebbe invece costituire un esito”. Se a questo si aggiunge una certa enfasi sulla personalizzazione dei piani di studio e un richiamo alla certificazione delle competenze quale strumento di riorientamento per favorire i passaggi fra i percorsi di studio del sistema nazionale d’istruzione e i percorsi dell’istruzione e formazione professionale regionali o l’apprendistato formativo si avvalora il rischio che talenti, attitudini inclinazioni e merito possano tradursi in strumenti di discriminazione, sia pure all’interno di una convinzione di aderenza ad un principio di realtà, piuttosto che in funzione di promozione e valorizzazione.

Come è noto, nel nostro sistema scolastico la formazione tecnica e professionale, salvo significative eccezioni, ha perso sempre più la funzione di raccordo con il mondo del lavoro per la formazione di figure professionali di grado intermedio ed è spesso percepita come percorso scolastico che richiede minore impegno rispetto ai percorsi liceali, connotandosi nella percezione comune come percorso di grado inferiore. Questo determina di fatto che istituti tecnici e professionali, alle analisi statistiche, risultino frequentati da studenti con carriere scolastiche “problematiche”, provenienti da famiglie con status socio-economico più basso. Condizioni che spesso caratterizzano studenti appartenenti a famiglie di immigrati. Al tempo stesso quella che sembrerebbe una scelta ispirata ad un principio di realtà, ossia un percorso formativo che può essere più agevolmente concluso, sempre alle analisi statistiche, si dimostra fallimentare, giacché risulta più elevata la percentuale di abbandoni e ritardi proprio negli istituti tecnici e professionali. Nei licei il tasso di dispersione scolastica è all’1,6%, negli istituti tecnici al 3,8% mentre nei professionali al 7,6% e al 7,9 nella formazione professionale regionale.

Non dovrebbe meravigliare quindi se da alcuni anni la preferenza delle iscrizioni è per il sistema liceale. Certamente il dato conferma, anche dal punto di vista delle famiglie e degli adolescenti, la percezione di una debolezza della formazione tecnica e professionale in Italia. Quindi appare del tutto condivisibile il proposito chiaramente espresso nelle Linee guida per l'orientamento di rafforzare e investire sulla formazione tecnica e professionale. Ma anche in questo caso, se l'orientamento viene visto come strumento promozionale per la formazione tecnica e professionale, magari passando per la valorizzazione di talenti, attitudini e inclinazioni, siamo ancora una volta davanti ad una inversione di rotta. Il potenziamento della formazione tecnica e professionale nel nostro paese, da diversi anni ormai questione emergente del nostro sistema scolastico, non ha nulla a che vedere con l'orientamento. L'orientamento si occupa di aiutare le persone a migliorare la propria vita e non di distribuirle nelle caselle che di volta in volta possono risultare, sia pure per logiche fondate e condivisibili, funzionali e produttive. A questo proposito vale forse la pena ricordare che nel 1954, primo anno di pubblicazione della rivista "Orientamenti pedagogici", che nel corso di questi ultimi 70 anni ha dedicato molto spazio ai temi dell'orientamento e della formazione professionale, Piero Braido (1954) intitolava il primo editoriale "Educare è orientare".

Si tratta quindi di capire sino in fondo se queste Linee guida si collocano realmente nel solco di una concezione formativa dell'orientamento che era adeguatamente sviluppata nelle precedenti (MIUR 2014) e che pure vengono richiamate. Perché alcuni aspetti sembrano essere fortemente contraddittori.

Una questione di fondo è quella della collocazione delle attività di orientamento all'interno del curriculum. Se nelle precedenti indicazioni risultava ben chiaro, con la formula della *didattica orientativa*, che le azioni di orientamento nella scuola si connotano come processo che investe trasversalmente, sia pure con diversi gradi di specificità, l'azione educativa e che riguarda tutti i docenti e la comunità educante nel suo complesso, nelle ultime linee guida non si percepisce allo stesso modo tale evidenza. Il richiamo all'orientamento come processo che parte sin dalla scuola dell'infanzia è appena accennato, peraltro con un riferimento al riconoscimento dei talenti e delle attitudini di cui abbiamo già evidenziato gli aspetti di criticità. Vale la pena ricordare la fecondità di molte ricerche che hanno esplorato lo sviluppo e il potenziamento delle funzioni esecutive, sin dai primissimi anni, in relazione all'orientamento (Pellerey, 2020; Frassoni & Marzocchi, 2020; Daffi *et alii*, 2022).

Le linee guida sembrano invece quasi prevalentemente orientate a fornire indicazioni per la scuola secondaria. E tra queste indicazioni spicca in particolare quella che impone nelle secondarie di primo e secondo grado la realizzazione di moduli curriculari di orientamento di 30 ore, che peraltro nella secondaria di primo grado e nelle prime due classi del secondo grado possono essere anche extra curriculari. È vero che poche righe sotto si richiama l'esigenza di non intendere i moduli come "contenitore di una nuova disciplina" evidentemente avvertendo la contraddizione di distinguere di fatto le attività di orientamento, proposte attraverso specifici moduli, dal curriculum scolastico. Infine gli stessi moduli diventano oggetto di specifica documentazione nell'e-portfolio, ulteriore dettaglio che ne richiama la separazione.

In quanto all'e-portfolio, strumento di straordinaria valenza orientativa, si tratterà di vedere se nella interpretazione che verrà data da docenti, studenti e famiglie prevarrà quella di uno strumento finalizzato a raccogliere informazioni sul percorso scolastico, sia pure con una valutazione critica delle stesse, oppure come strumento utile a valorizzare attraverso un processo narrativo la costruzione e ricostruzione della propria identità personale e sociale (Rossi *et alii*, 2006). Processo che implica un impegno riflessivo in prospettiva temporale non solo sul piano cognitivo ma anche affettivo-motivazionale (Pellerey, 2019; Margottini, La Rocca & Rossi, 2017).

Un ruolo di primo piano anche nel supporto alla costruzione dell'e-portfolio è attribuita al "docente tutor". Si tratta di una novità di grande rilievo, non tanto per l'aver previsto figure di coordinamento e supporto quali il docente tutor e il docente per le attività di orientamento, anche le precedenti del 2014 prevedevano l'impegno di una figura di sistema dedicata, ma per averne definito meglio ruolo e funzioni, una procedura di selezione, un percorso formativo e un incentivo di carattere retributivo. Naturalmente anche in questo caso si tratterà di vedere come queste figure svolgeranno il proprio ruolo, se saranno in grado di coordinare le attività incentivando e valorizzando le funzioni orientative di tutti i docenti oppure accentreranno a sé lo svolgimento di quelle azioni delineate nelle linee guida: dal supporto alla realizzazione dell'e-portfolio, alla consulenza orientativa, alle indicazioni di scelta fornite alle famiglie. Spesso nelle dinamiche scolastiche si assiste ad un comportamento di delega alle figure dedicate, comportamento che contraddirebbe il senso autentico della didattica orientativa.

Il fatto di aver previsto una formazione specifica per queste figure e l'aver espressamente sottolineato che "l'Orientamento diviene priorità strategica della formazione, nell'anno di prova e in servizio, dei docenti di tutti i gradi di scuola" manifesta un impegno a promuovere una specifica cultura dell'orientamento nella formazione dei docenti. Sembra però opportuno osservare che nei criteri di selezione dei docenti tutor (MIM, circolare n. 958 del 5 aprile 2023) non vi è alcun richiamo al riconoscimento di una formazione specifica, seppure diverse università abbiano attivato specifici corsi di aggiornamento, perfezionamento e master che vedono la partecipazione di molti docenti.

L'e-portfolio è anche richiamato quale "innovazione tecnica e metodologica per rafforzare, in chiave orientativa, il consiglio di orientamento, per la scuola secondaria di primo grado, e il curriculum dello studente, per la scuola secondaria di secondo grado".

Quanto al consiglio di orientamento per il primo grado, le linee guida rimandano alla normativa che lo prevede sin dalla istituzione della scuola media unica nel 1962. Sino ad oggi la letteratura che ha analizzato gli esiti del consiglio di orientamento nella scuola secondaria di primo grado ha sottolineato, in larga misura, i sottili rischi di discriminazione piuttosto che la sua valenza orientativa (Argentin, Barbieri & Barone, 2017; Romito, 2014; Checchi, 2010). In particolare Checchi ha evidenziato come gli insegnanti tendano a formulare il consiglio di orientamento tenendo conto sia dei giudizi scolastici sia del possesso delle competenze, ma nel formulare i propri giudizi orientativi sembrano condizionati dall'ambiente socio-culturale di provenienza degli alunni, misurato dall'istruzione dei genitori come anche dal background culturale a livello di scuola. Ha mostrato anche come le scelte effettive delle famiglie e dei ragazzi tendano a discostarsi dal consiglio orientativo.

Altro elemento di novità introdotto dalle linee guida è la realizzazione di una "Piattaforma digitale unica per l'orientamento". Si tratterà prevalentemente di uno strumento informativo di supporto alle scelte. Un docente, che dovrà essere individuato dalla scuola nel proprio quadro organizzativo e finanziario, avrà il compito di svolgere una funzione di mediazione e integrazione dei dati per agevolarne l'uso da parte delle famiglie. Anche su questo punto, che riguarda esplicitamente la dimensione informativa dell'orientamento, sarà molto importante svolgere un'azione di sensibilizzazione. Troppo spesso il supporto informativo all'orientamento, quando non si collochi all'interno di un processo formativo che favorisca l'esplicitazione di una domanda d'informazione, risulta del tutto inefficace (Margottini, 2002). Mettere a disposizione l'informazione, anche se di qualità, non produce sul destinatario alcun effetto se questi non è adeguatamente attrezzato per riceverla e comprenderla ma ancor più importante se non ha maturato una piena consapevolezza rispetto all'esigenza dell'informazione che gli viene offerta.

Infine, come in più punti sottolineato nelle linee guida, un aspetto fondamentale rimanda alla formazione iniziale e in servizio dei docenti. Il decreto che detta disposizioni per la realizzazione dei percorsi abilitanti per l'insegnamento nella scuola secondaria, strutturati in 60 Crediti Formativi Universitari (CFU), nel definire il profilo del docente abilitato richiama esplicitamente tra le competenze professionali quelle "specifiche nella didattica orientativa volta a sviluppare le risorse in possesso di tutti e di ciascuno, e ad incoraggiare la costruzione di una positiva immagine di sé e del progetto di vita". Si tratta di un obiettivo formativo di notevole complessità e c'è da augurarsi che nell'ambito degli esigui crediti di area pedagogica sia possibile assicurare uno spazio adeguato che consenta di conseguire una formazione specifica.

3. Conclusioni

Le "Linee guida per l'orientamento" del Ministero dell'istruzione e del merito sono ispirate ad obiettivi di concretezza, introducono alcuni aspetti di novità (docente tutor e orientatore, e-portfolio, moduli curriculari di orientamento, piattaforma digitale unica per l'orientamento), in realtà si tratta di novità relative, ampiamente esplorate dalla ricerca didattica e in parte già presenti nella precedente normativa scolastica. L'aspetto più rilevante è che saranno adeguatamente finanziate e che, diversamente dal passato, vedranno la luce.

Al tempo stesso presentano alcune criticità nell'uso di un linguaggio che richiama concezioni datate di orientamento e sembrano volte a perseguire in primo luogo obiettivi di "produttività", la scelta migliore sia scolastica sia professionale, piuttosto che di valorizzazione e benessere della persona.

Tuttavia, al di là del dettato normativo, la riforma dell'orientamento dipenderà in larga parte da come

saranno realizzate quelle misure che ne sono a fondamento, in primo luogo la formazione iniziale e in servizio dei docenti

Riferimenti bibliografici

- Argentin G., Barbieri G., & Barone C. (2017). Origini sociali, consiglio orientativo e iscrizione al liceo: un'analisi basata sui dati dell'Anagrafe Studenti. *Social Policies*, 4(1), 53-74.
- Braido P. (1954). Educare è orientare. *Orientamenti Pedagogici*, 1, 3-9.
- Checchi D. (2010). Orientamento verso la scuola superiore: cosa conta davvero? *RicercaAzione*, 2, 215-235.
- Conferenza unificata Governo, Regioni, Enti locali, *Linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente*, 5 dicembre 2013.
- Daffi G., Crespi G., Pillan S., Bongarzone E., Scionti N., & Marzocchi G.M. (2022). Giocare per sviluppare le competenze esecutive nella scuola dell'infanzia: Sperimentazione di un game training in età prescolare. *DIS-Disslessia, Discalculia & Disturbi di Attenzione*, 3(3).
- Di Fabio A.M. (2010). *Manuale di psicologia dell'orientamento e Career Counseling nel XXI secolo*. Firenze: Giunti.
- Domenici G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.
- Frasconi S., & Marzocchi G.M. (2020). Il ruolo del parenting nello sviluppo delle funzioni esecutive in età prescolare. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 3, 375-400.
- Guichard J., & Huteau M. (2003). *Psicologia dell'orientamento professionale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Margottini M., La Rocca C., & Rossi F. (2017). Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa. Numero speciale: Strategie e metodologie didattiche nell'insegnamento delle discipline, anno X*, 43-61.
- Margottini M. (2002). *Informazione e afferenza alle fonti informative*. Roma: Monolite.
- MIUR (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, Roma, 19 febbraio 2014.
- MURST, Direttiva 487 del 6 agosto 1997. Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti.
- MURST. CM 43 del 15 aprile 2009. Piano Nazionale di Orientamento: Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Indicazioni nazionali.
- Pellerey M. (2020). Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. In M. Pellerey *et alii*, *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategie.it. Strumenti e applicazioni* (pp. 17-28). Roma: Roma Tre press.
- Pellerey M. (2019). *Progetto di ricerca-intervento sul ruolo del Portfolio digitale*. Roma: Cnos-Fap.
- Pombeni M.L. (2003). Contesti e azioni di orientamento. Differenziare le azioni e specificare le professionalità. *Profili professionali per l'orientamento: la proposta ISFOL*, 1-10.
- Risoluzione del Consiglio e dei Rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio dell'Unione Europea, Rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa, Bruxelles, 18 maggio 2004.
- Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente, Bruxelles, 21 novembre 2008.
- Romito M. (2014). L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie. *Scuola democratica*, 2, 441-460.
- Rossi P.G., Pascucci G., Giannandrea L., & Paciaroni M. (2006). L'e-Portfolio come strumento per la costruzione dell'identità. *Informations, Savoirs, Décisions, Médiations*, 25, 348.
- Soresi S., & Nota L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale*. Bologna: Il Mulino.