



FOCUS

Transizione, progettualità e orientamento. Scenari di pedagogia del lavoro

Gennaro Balzano

PhD Università di Bari "Aldo Moro" | gennarobalzano@uniba.it

Transition, planning and orientation. Scenarios of pedagogy of work

Abstract

The time of transition urges all those areas of thought that deal with the person to redesign scenarios in line with the changing instances of the times. What has been said is true for work, for pedagogical knowledge, for orientation. Designing the future and then redesigning it is now the norm. Being planning and remaining planning is a need that cannot be postponed. A pedagogically characterized orientation therefore offers the opportunity for a privileged look at the future. Freedom as a horizon of choice and choice as a human gesture full of meanings and responsibilities. The work and the new scenarios thus become a welcoming ground for creating a new life project for man.

Keywords

Transition, Orientation, Work, Life Project, Education

Il tempo della transizione sollecita tutti quegli ambiti di pensiero che si occupano della persona a ridisegnare scenari in linea con le istanze di cambiamento dei tempi. È il caso del lavoro, del sapere pedagogico, dell'orientamento. Progettare il futuro e poi riprogettarlo è oggi la normalità. Essere progettuali e rimanere progettuali un'esigenza non procrastinabile. Un orientamento pedagogicamente connotato offre dunque l'opportunità di uno sguardo privilegiato al futuro. La libertà orizzonte di scelta e la scelta un gesto umano denso di significati e responsabilità. Il lavoro e i nuovi scenari terreno accogliente per realizzare un nuovo progetto di vita per l'uomo.

Parole chiave

Transizione, orientamento, lavoro, progetto di vita, educazione

1. Tempi di transizione

La realtà odierna nella quale l'uomo, la persona, il lavoratore si muove è caratterizzata da instabilità, complessità, ma soprattutto un rapido susseguirsi di modificazioni, anche sostanziali. Sono tempi di transizione, momenti nei quali la riflessione sulla situazione esistenziale dell'uomo richiama, senza alcun dubbio, riflessioni sul fronte educativo. Per le questioni strettamente attinenti al lavoro, si comprende quindi la necessità di fare riferimento a una pedagogia intesa come conoscenza pratico-progettuale, spostando così l'attenzione da una scienza capace di costruire sistemi di conoscenza a una capace di orientare l'azione educativa per realizzare processi di cambiamento e trasformazione dell'azione educativa. Dunque, la necessità di una ridefinizione culturale del soggetto-uomo-persona che, rafforzando e promuovendo le energie culturali e spirituali degli individui, renda tutti capaci di essere protagonisti attivi della vita associata. Evaporate le certezze, quelle figlie della stabilità lavorativa, ci sono condizioni nuove da affrontare: il trauma della perdita del lavoro, la gestione della condizione di disoccupati, le domande esistenziali su cosa fare della propria vita nel futuro, le questioni (economiche e non) legate alla famiglia (Loiodice, 2012).

Lavoro e persona sono strettamente correlati, così come esiste una relazione diretta tra lavoro e benessere sociale. Dunque, le crisi del nostro tempo sollecitano una (ri)educazione che ruoti attorno al tema della transizione, quindi una (ri)progettazione dei percorsi di vita. Questo è maggiormente vero se consideriamo come la precarietà del lavoro – nella realtà odierna – si rifletta pesantemente a livello personale. Problema economico e questione esistenziale corrono paralleli. Ciò influisce negativamente sulla percezione della continuità dell'esistenza e della tradizione, mina le caratteristiche di stabilità, durata e permanenza del carattere, quindi, l'integrità dell'io (Rossi, 2010). A questo si aggiunge il continuo cambiamento dei rapporti di lavoro e dei contesti, in un'ottica di continua riorganizzazione della vita professionale. «Lo spirito di iniziativa, l'atteggiamento proattivo, il pensiero creativo, la capacità di farsi imprenditori di se stessi, di assumersi il rischio dell'incerto in funzione di una continua crescita emancipativa rappresentano il “cuore” di quelle *competenze intangibili*, di tipo strategico e trasversale a più ambiti di conoscenza e di esperienza senza le quali non è possibile “camminare sulle sabbie mobili” (Bauman, 2006) della società liquida, senza disperdersi, senza “farsi schiacciare”, appunto» (Loiodice, 2012).

Le transizioni, i cambiamenti, le ristrutturazioni incidono notevolmente sul benessere della persona e per questa ragione assumono rilevanza nel discorso pedagogico. «Sostenere il cambiamento significa abbandonare il precedente comportamento prima, o almeno, contemporaneamente all'apprendimento delle nuove procedure: un processo chiamato *unlearning*» (Piazza, 2019, p. 274-275). Una competenza ulteriore ed utile per l'uomo progettuale. Un pungolo per costruire una pedagogia della transizione, a partire innanzitutto dalla progettualità e, dunque, dall'orientamento per un progetto di vita autentico.

2. Progettualità e progetto di vita

Il bisogno di una forte tensione educativa per fronteggiare le emergenze del terzo millennio è avvertito in maniera più forte nel post-modernismo maturo in cui l'uomo smarrisce troppo facilmente 'la rotta' nella ricerca estenuante di una ricetta di vita (Baumann, 2010). Di fronte ad una dispersione dell'uomo si rende necessaria la ricerca di un senso oltre il senso stesso della vita; una frammentazione dei bisogni e degli interessi esistenziali che conduce ad una difficoltà, sempre più avvertita, nel voler cogliere una possibile prospettiva unitaria dell'educazione e, di riflesso, un riduzionismo (privo di scopo e di ragioni di senso) della ricerca pedagogica producono un'eclissi dell'educativo, oltre ad un impoverimento delle linee prospettive di ricerca (Minello, 2019).

«Progettare chiede di scegliere, di selezionare, di indicare: questo processo non può che essere frutto di dialogo democratico, aperto, plurale, ma capace, poi, di concretizzarsi in una proposta educativa condivisa, segno di un'etica democratica» (Milani, 2017) e su questa linea di pensiero si può avviare un dialogo sul senso di una scrittura e riscrittura costante del proprio progetto di vita, a lungo termine ma mai definitivo.

Il diffuso senso di precarietà e di crisi che cerca ancora di salvezza nel cambiamento di direzione del (nel) futuro viene denunciato come deriva in crescita esponenziale del nostro tempo. Tale condizione sollecita inevitabilmente l'interrogarsi su come e in che misura l'educazione, i suoi intenti e i suoi luoghi

(formali, non formali e informali) abbiano contribuito, e contribuiscano, a determinare e ridisegnare la fattispecie di uomo-persona cui rimandano e, magari, sul modo *possibile e necessario* di evitarne ogni tipo di degenerazione (Chiosso, 2003).

Come osserva Pati (2008), le responsabilità dell'educativo circa la condizione attuale dell'uomo giungono da più fronti e si distribuiscono su più tematiche: una di queste afferisce proprio all'autorità e alla crisi che l'ha già da tempo investita.

Pertanto, fare pedagogia, nel settore del lavoro, significa pensare la formazione della persona nell'attuale contesto storico-sociale, avvalendosi di un'azione interpretativa che metta in evidenza le emergenze più rilevanti per le complesse società contemporanee, oltre che le interdipendenze giuridico-economiche e politiche. La ricerca in tal senso deve procedere all'individuazione di precisi dispositivi pedagogici che permettano ai vari modelli educativi, reali, sperimentati e ipotizzati, di misurarsi con le singole persone sulla base dei loro singoli vissuti, stili conoscitivi, comunicativi e di pensiero, affinché si possa orientare il processo di formazione ed educazione verso quegli orizzonti di umanità che costruiscono lo specifico della natura umana, anche in quei contesti dove per anni si è ipotizzato che tale visione non potesse essere presa in considerazione. Il compito della pedagogia non si risolve solo sul piano descrittivo e interpretativo del dato reale, ma si realizza pienamente soprattutto come compito normativo, nella consapevolezza che l'uomo si contraddistingue per quella propensione alla progettazione esistenziale che si traduce in un possibile tra i possibili cammini di realizzazione personale (Spadafora, 2004). La specificità progettuale della persona viene più volte ribadita nelle parole di Flores d'Arcais (1987), il quale sottolinea proprio l'aspetto progettuale della persona, dichiarando esplicitamente che essa «è, intrinsecamente, *progetto*», che la vita personale è tutta nel suo *da farsi*, nel suo proiettarsi instancabilmente oltre il presente, nel suo costituirsi, nel suo formarsi. Infatti, puntualizza il pedagogista, «si intende che, con ciò, non si modifica la struttura ontologica della persona – l'essere del suo esserci – anche se mutano – e nella storia non potrebbe essere che così – i suoi atti, il suo manifestarsi: ma in modo tale da non poter dar luogo a ripetizione alcuna. La persona è *irripetibilità*: è quel sé che non può essere confuso con altro; appunto, l'*io*. Che cresce – certamente – in sapienza, in affettività, in socialità, in capacità creativa o critica: ma senza che, *così*, si faccia altro da sé» (p. 45).

La progettualità, categoria ontologica, come ricorda Pati (2004), è la capacità squisitamente umana di elaborare un'immagine di sé e di perseguirla proiettandola nel tempo e nello spazio; all'uomo costitutivamente appartiene quella 'sete di ricerca' che conduce al permanente divenire e al cammino continuo verso il pieno significato del vivere.

Scriva ancora Pati (2008), «attendere al concretamento del proprio progetto di vita significa misurarsi con scelte i cui esiti sono sconosciuti. Per converso, rinunciare a progettare la vita è dire "no" alla possibilità di crescere, di "umanarsi"; di divenire secondo una prospettiva originale intenzionalmente prescelta, a tutto vantaggio dell'inautenticità esistenziale, della casualità comportamentale, del passivo adeguamento al procedere degli eventi. Ne consegue che l'educazione, mentre risulta qualificata in maniera forte dal suo accadere nel presente, è un rapporto/processo teso a costruire il futuro» (p. 10-11).

Altro punto fondamentale riguarda l'impossibilità per la pedagogia di specializzarsi al pari delle altre scienze. Essa non può rompere l'unità originaria della persona, pena il suo snaturamento e l'impossibilità di accompagnarlo lungo il suo percorso di formazione. Proprio in virtù di questo aspetto ogni atto educativo implica, coinvolge ed incorpora una qualche visione del mondo e dell'uomo nel mondo, compresi i diversi contesti di vita. È questo un altro elemento e presupposto della pedagogia (Fadda, 2002, p. 17).

Tuttavia, la riflessione circa la situazione esistenziale nella quale la persona vive, richiama, senza alcun dubbio, determinate riflessioni circa il valore della pedagogia. Fare ciò implica l'abbandono delle logiche del sapere oggettivo, oltre all'adozione di un sano atteggiamento antidogmatico. Da qui l'esigenza di una ridefinizione culturale del soggetto-uomo-persona che, rafforzando e promuovendo le energie culturali e spirituali dei singoli, renda ognuno capace di essere protagonista attivo della vita associata. In tal modo la democrazia non rischia di ridursi a un insieme di regole procedurali volte a tutelare e a comporre gli interessi dei singoli, ma finirà per assumerne i caratteri di progetto *umanizzante* affidato alla capacità di iniziativa e di presenza dei soggetti.

Interessante la proposta di Giuseppe Spadafora (2004) circa l'approfondimento teorico del sapere pedagogico; infatti evidenzia come «questa disciplina presenti un carattere atipico, non configurandosi né come filosofia né come scienza né come politica, ma come un sapere impegnato ad occuparsi dello studio

dell'educazione che, riguardando la genesi, lo sviluppo e l'affermazione dell'umano di ogni persona, si presta ad analisi extra pedagogiche da parte di tutte le scienze dell'uomo, anche di quelle che studiano la natura umana secondo la prospettiva delle scienze naturali» (p. 214).

Un'idea 'ampia' di pedagogia, quella che propone lo studioso calabrese, all'interno della quale l'educazione dell'uomo rappresenta il fulcro, intorno a cui ogni cosa si costruisce. Proprio questo aspetto connotato di progettualità pedagogica (ed umana) diventa macro ambito fondante della pedagogia che si interessa di lavoro, nella convinzione che questo sia luogo di educazione e contesto di costruzione della propria identità e del proprio essere persona tra gli altri. Pertanto, la multidimensionalità dell'oggetto d'indagine, ma anche la spiccata caratterizzazione interdisciplinare, che vede interagire ricerche diverse tra loro – filosofia, psicologia, sociologia, politica, scienze organizzative, economia – funzionali sia nella prospettiva di poter cogliere le proprie finalità sia nel dare pregnanza alle proprie argomentazioni scientifiche, trova esplicitazione risolutiva nel progetto di vita per l'uomo, persona che nel lavoro cresce e fonda il proprio progetto esistenziale (Balzano, 2022). Nei contesti lavorativi, infatti – che sono anche contesti di crescita e sviluppo della persona –, ha un ruolo centrale l'educazione, parte integrante della vita stessa, essa stessa luogo e occasione di riprogettazione continua dell'esistenza (Giovanazzi, 2021).

3. L'orientamento, sguardo privilegiato al futuro

In un quadro di cambiamenti continui e ricorrenti l'orientamento (il concetto) ha subito profonde modificazioni nell'ambito dei significati, «configurandosi ormai come una vera e propria categoria esistenziale – come attitudine, insieme intellettuale ed emotiva, a fronteggiare la indefinibilità e la instabilità dei contorni delle professioni e del più generale contesto di vita – prima ancora che come interventi, procedure, metodi didattici di orientamento» (Loiodice, 2012).

Probabilmente la sfumatura più pedagogica è però proprio l'idea di un orientamento come *progetto esistenziale* (Loiodice, 2004). La prospettiva dell'educazione alla scelta si fonde dunque con la capacità decisionale, sostanziata dalla responsabilità. La complessità delle scelte non può certo minare – sociologicamente – un processo che si muove tutto nei territori dell'educativo.

Nel progetto esistenziale, che è progetto di vita dell'uomo, la dimensione del lavoro è costruttrice di futuro (Costa, 2019, pp. 17-27), così come l'orientamento rappresenta una costante bussola, guida, tensione e sostegno alla costruzione di tale progetto. Per tale ragione è opportuno accostare orientamento e lavoro e pensare il primo come prodromico ad un pragmatico sguardo (privilegiato) verso il futuro. Questo già a partire dalla scuola.

3.1 Modelli di orientamento e scuola

Tra i modelli teorico-operativi più rilevanti si è affermato il paradigma del *Life Design* (Savickas et al., 2009); con le teorie di *costruzione di carriera* (Savickas, 2005), *costruzione di sé* (Guichard, 2004, 2005) e *costruzione di vita* (Guichard, 2009), la persona è considerata capace di scegliere ed è responsabile delle traiettorie della vita personale e professionale. L'uomo, il lavoratore, la persona a lavoro è dunque il punto di partenza. Proprio per questo la carriera non si sviluppa più secondo tappe prestabilite, ma la gestione della propria vita professionale e personale si snoda attraverso relazionalità positive e sviluppo di punti di forza personali (Di Fabio & Kenny, 2016).

La prospettiva relazionale è quindi caratterizzante, ma soprattutto implica la partecipazione di diversi attori (giovani, adulti, organizzazioni, comunità), della famiglia, dei luoghi di formazione (scuola, ma anche contesti lavorativi). Nell'idea di fondo c'è la volontà di supportare (in fase di orientamento) i destinatari a «prendere decisioni in modo consapevole e autonomo, chiarendo significati e valori personali per la costruzione di progetti personali e professionali di successo e decenti» (Bucci et al., 2019, p. 236).

Tutto questo può conoscere il proprio avvio già nella scuola, in dettaglio nella scuola secondaria di secondo grado. Proprio a tal proposito il *Four-in-line model* (Van Esbroeck, 2011) può risultare un riferimento, ma anche un modello teorico-applicativo, che, sviluppato nelle Fiandre nel quadro del life design (Savickas et al., 2009) e diventato successivamente buona prassi, possa essere di valido aiuto a docenti,

formatori e genitori. Perché al fianco delle varie professionalità ricopre un ruolo importante anche la partecipazione e il sostegno, non secondario, dei genitori. Il modello olistico di Van Esbroeck (2011) dell'orientamento centrato sulla persona (Bronfenbrenner, 1979) è di stimolo all'individuazione di nuovi obiettivi e metodi di orientamento nelle scuole, per facilitare l'empowerment decisionale dei giovani nelle diverse transizioni. Un modello di orientamento, a partire dalla scuola, sulla capacità di scegliere, sulla libertà di compiere le scelte – che non è libertà di fare ma *libertà di poter scegliere di fare* –, dunque sulla responsabilità (Jonas, 1979).

3.2 Orientamento e lavoro

«Uno degli obiettivi dichiarati e ormai condivisi da parte delle istituzioni formative, in primis scuola e università, è la necessità di promuovere quelle *skills* utili» (Dato, 2016) al soggetto per supportare la «capacità di orientamento al lavoro», quell'«insieme di competenze che forniscono, a individui e gruppi, modalità strutturate per raccogliere, analizzare, sintetizzare e organizzare autonomamente informazioni in materia di istruzione e lavoro, nonché per prendere decisioni e affrontare i momenti di transizione. Si tratta di competenze necessarie ai cittadini per poter gestire le complesse transizioni che caratterizzano i diversi percorsi educativi, formativi e occupazionali» (Rete Europea per l'Orientamento Permanente).

Sono di fatto tre le macrocategorie di competenze a cui è utile far riferimento muovendosi in questa prospettiva. Innanzitutto, il *personal management*, ovvero, l'insieme delle competenze utili a costruire e mantenere un'immagine positiva di sé stessi, a comprendere che influenza ha tale percezione di sé sulla propria vita e sul lavoro, a sviluppare abilità per costruire relazioni positive nella propria vita, ad imparare a rispondere al cambiamento e sviluppare strategie per replicare ad esso. *Exploring learning*, insieme delle competenze utili a partecipare agli obiettivi dell'apprendimento permanente, legare e coniugare l'apprendimento permanente alla costruzione del proprio percorso di carriera, individuare, interpretare, valutare e usare concretamente le informazioni, comprendere la relazione tra lavoro, società ed economia, e come i bisogni economici e sociali influenzano la natura e la struttura del lavoro. *Work and life/work building*, insieme delle competenze utili a cercare, ottenere e creare un lavoro, esplorare e mettere in gioco il proprio decision making, elaborare e avere il controllo del proprio processo di carriera, essere in grado di bilanciare vita privata e lavoro (Sultana, 2012).

Non si tratta di questioni che attengono il tempo del lavoro, l'età adulta o al massimo l'adolescenza. Tali competenze possono esser coltivate fin dai primi anni di vita e rappresentano una base importante per la costruzione di percorsi di orientamento dentro e fuori i contesti organizzativi (Mannese, 2019, pp. 51-56).

È sin dai primi anni di vita che il bambino comincia ad acquisire quelle competenze che incideranno, in futuro, sulle proprie scelte professionali (Eccles, 1993), sulla costruzione di un suo preciso modello di vita, di lavoratore e, conseguentemente un modello di «buon lavoro», orientato, cioè, all'eccellenza, all'etica e al benessere (Gardner, 2009; Dato, 2014).

4. Educare alla scelta

Per comprendere l'importanza dell'educazione alla scelta, quale direzione necessaria per poter fortemente connotare a livello pedagogico l'orientamento, facciamo riferimento a Kierkegaard e a Heidegger. Esistere significa essere possibilità, significa progettarsi, significa trascendersi. L'uomo brancola nel buio, in una posizione instabile, nella permanente indecisione, senza riuscire a orientare la propria vita, intenzionalmente, in un senso o nell'altro. E può, paradossalmente, anche *scegliere di non scegliere*. Può rimanere indefinito, immobile, davanti a una serie infinita di possibilità. E allora quale significato può assumere la scelta? *Scegliere significa dare espressione al proprio sé*, dare spazio alla volontà indirizzandola verso uno scopo, *saper prendere una strada e rinunciare a un'altra*.

Saper scegliere è dunque una competenza che può essere sviluppata solo se si riconosce che è la natura il punto di partenza. Non a caso Maria Montessori esorta a vedere nel bambino la capacità di scelta tra ciò che vuole imparare, approfondire, sviluppare, tralasciare o imparare più tardi. Spesso oggi, invece, non

siamo abituati a scegliere, i bambini, attualizzando il pensiero montessoriano, in larga parte non sono abituati a scegliere in ragione del fatto che qualcuno sceglie per loro. Dunque, bambini oggi, adulti e lavoratori domani, davanti a un'offerta molteplice potrebbero trovarsi in difficoltà perché non sanno cosa significa *essere liberi di scegliere*.

Una simile visione ribalta le numerose trattazioni sull'educazione alla scelta come frutto di un percorso e ne sottolinea il carattere naturale, che, tuttavia, nell'attuale società, naturale non è. Gli scenari sono molto differenti dalla prospettiva montessoriana, gli adulti di oggi sono stati bambini non sempre liberi di scegliere e ai lavoratori spesso la capacità/possibilità di scegliere è addirittura preclusa.

La scelta è il frutto di un percorso di consapevolezza (o formazione) che viene da lontano, sostanziato dalla famiglia, dalla scuola, dai luoghi deputati all'accompagnamento alla crescita. Nonostante ciò, mai dimenticare che la scelta è persona in atto. Necessario, dunque, oggi più che mai, anche alla luce dei dannosi effetti che pandemia e distanziamento sociale hanno prodotto, *ripartire dalle persone*, autori e attori nei contesti lavorativi. La capacità di scegliere, infatti, è uno degli aspetti minati dal terzo millennio e aggravato dalla pandemia da Covid-19. Per riannodare le fila del discorso intorno alla *scelta* è opportuno porsi nella prospettiva che *il lavoro non è solo un «fatto economico» come si è pensato da Aristotele al fordismo, ma un «fatto sociale»* (Donati, 2001, p. 14).

Come afferma Combi (2005), «il lavoro umano costituisce il cardine di tutta la questione sociale, ma senza un'adeguata antropologia non c'è soluzione di tale questione, come dimostrano gli opposti esiti della riduzione strumentale del lavoro e della persistente illusione prometeica» (p. 91). Inoltre, bisogna considerare che il lavoro, come peculiare attività umana, coinvolge il *patos*, il *logos* e l'*ethos* della persona; è luogo di autentica realizzazione di sé che coinvolge bisogni, desideri, progetti, competenze e identità, in cui intervengono il corpo e la mente, le emozioni e i sentimenti, i sensi e il gusto, i significati e i valori. L'interesse pedagogico al lavoro è fatto naturale se consideriamo tale luogo come spazio di ulteriore, nuova e altra educabilità e formazione. In tal senso la pedagogia del lavoro deve produrre un discorso specialistico «finalizzato a configurare l'attività lavorativa come esperienza destinata a promuovere la crescita e l'autorealizzazione, in particolare contribuendo alla qualificazione di una soggettività nuova» (Fabbri, Rossi, 2010, p. 12), fondata chiaramente sulla capacità di scegliere, dunque sull'educazione alla scelta. I contesti lavorativi diventano luoghi dell'*empowering* e la cultura lavorativa significativa risorsa per l'apprendimento, l'orientamento, la formazione e la produzione di sapere professionale. Il contesto lavorativo, luogo di educazione e di formazione dell'uomo, è già da anni contesto, con clamoratamente, degno di grande attenzione pedagogica (Balzano, 2011).

Bibliografia

- Balzano G. (2011). *Educazione, lavoro, impresa. Quale legame*. Roma: Armando.
- Balzano G. (2022). "Pedagogia, lavoro e progetto di vita. Verso una generatività consapevole". *Attualità pedagogiche* 4(2), 5-13.
- Baumann Z. (2010). *L'arte della vita*. Bari-Roma: Laterza.
- Bucci O., Lucchesi G., Mecatti R. (2019). "La Bussola e il Cielo. Percorsi di Orientamento formativo per la Scuola Secondaria di primo grado". *Formazione & Insegnamento* 17(3), 233-245.
- Chiosso G. (2003). *Elementi di Pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Combi E. (2005). *Il lavoro umano. Dottrina sociale e catechesi degli adulti in Europa*. Milano: Edizioni Glossa.
- Costa M. (2019). *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti. Il talento tra robot, I.A. ed ecosistemi digitali del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Dato D. (2014). *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul buon lavoro*, Milano, FrancoAngeli.
- Dato D. (2016). Career construction, placement e work engagement. Attualità della pedagogia del lavoro. *Pedagogia più didattica* (2)1.
- Di Fabio A., & Kenny M. E. (2016). From decent work to decent lives: Positive Self and Relational Management (PS&RM) in the twenty-first century. In A. Di Fabio & D. L. Blustein (Eds.), *From meaning of working to meaningful lives: The challenges of expanding de-cent work. Research Topic in Frontiers in Psychology. Section Organizational Psychology*, 7, 361.
- Donati P. (2001). *Il lavoro che emerge. Prospettive del lavoro come relazione sociale in una economia dopo-moderna*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Eccles J.S. (1993). *School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices*, in

- R. Dienstbier e J.E. Jacobs (Eds.), *Developmental perspectives on motivation*. Lincoln (NE): University of Nebraska Press.
- Fabbri L., Rossi B. (2010) (Eds.). *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Fadda R. (2002). *I sentieri della formazione: la formatività umana tra azione ed evento*. Roma: Armando.
- Flores D'Arcais G. (1987). *Le "ragioni" di una teoria personalistica della educazione*. Brescia: La Scuola.
- Gardner, H. (2009). *The Tanner lectures on human values*. Salt Lake City (UT): University of Utah Press.
- Giovanazzi T. (2021). Emergenza educativa. Questioni emblematiche del rapporto "Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa". *Pedagogia oggi*, 19(1), 151-155.
- Guichard J. (2004). *Se faire soi. L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, 499-534.
- Guichard J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- Guichard J. (2009). *Self-constructing*. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258
- Jonas H. (1979). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. P.P. Portinaro (Eds.) (2002). Torino: Biblioteca Einaudi.
- Loiodice I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice I. (2021). Orientamento come educazione alla transizione. Per non farsi "schiacciare" dal cambiamento. *Metis* (2)1 - 06/2012.
- Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Milani L. (2017). La progettualità educativa. Come svilupparla in educatori e pedagogisti. *Pedagogia Oggi*, 15(2). *Cultura pedagogica e professioni educative Come formare Educatori e Pedagogisti*, 235-248.
- Minello R. (2019). *I dilemmi dell'educazione*. Roma: Armando.
- Pati L. (2004). *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Pati L., Prenna L. (Eds.) (2008). *Ripensare l'autorità*. Milano: Guerini.
- Piazza R. (2019). Apprendere e disapprendere nelle Smart city: l'impatto e le sfide delle nuove tecnologie digitali sull'apprendimento degli adulti. *Pedagogia Oggi* (17)2, 271-284.
- Rossi B. (2010). *Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Savickas M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J. et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 239-250.
- Spadafora G. (2004). Ancora sull'identità della pedagogia. In Santelli Beccegato L., Cambi F. (Eds.). *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*. Torino: UTET.
- Sultana R. (2012). Learning career management skills in Europe: A critical review. *Journal of Education and Work* (25)2, 225-248.