

## Il ruolo dell'orientamento formativo per la promozione dell'inclusione.

## The role of educational guidance to promote inclusion.

Iolanda Zollo, Università degli Studi di Salerno

Erika Marie Pace, Università degli Studi di Salerno

Filomena Agrillo, Università degli Studi di Salerno

Maurizio Sibilio, Università degli Studi di Salerno

### ABSTRACT ITALIANO

L'orientamento, elemento essenziale nella formazione degli individui, è diventato uno dei temi centrali nella riflessione pedagogica internazionale e nazionale. Tale centralità è dovuta alla complessità del sistema economico e sociale che investe il mondo del lavoro e la vita di ognuno a vari livelli, richiedendo un costante aggiornamento delle proprie competenze per un facile riadattamento alle situazioni mutevoli non sempre prevedibili. Non è sufficiente "trasmettere" conoscenze, ma diviene necessario (ri)fondare un apprendimento che consenta alle nuove generazioni di navigare in una realtà assai incerta. Sulla base di tali premesse, il presente contributo è volto a fornire alcuni spunti di riflessione circa l'importanza di attuare e di promuovere

approcci educativo-didattici innovativi ed orientativi, ormai al centro del dibattito della letteratura scientifica, in quanto forniscono la chiave per una didattica efficace e sostenibile finalizzata ad accompagnare i giovani lungo i sentieri formativi.

### ABSTRACT INGLESE

Educational guidance, an essential element in preparing individuals for life, has become a central theme in international and national pedagogical reflections. This focus is due to the complexity of the economic and social system that impacts pervasively one's life and the world of work, at various levels. Such a context calls for constant updating and development of competences to be able to re-adapt with ease to changing, often unpredictable, situations. Therefore, what is required is not simply the mere "transmission" of knowledge, but a (re)organisation of learning that will enable new generations to navigate in an extremely uncertain reality. Based on this premise, this contribution is aimed at providing food for thought regarding the importance of implementing and promoting innovative teaching-learning programmes, now central in the scientific debate, since they offer a key to effective, sustainable and long-lasting methods that guide youths along their training paths.

**Parole chiave:** Orientamento, Inclusione, Empowerment, Didattica, Semplicità

**Keywords:** Educational Guidance, Inclusion, Empowerment, Didactics, Simplicity

*"Education is not preparation for life: education is life itself"*  
John Dewey (1859-1952)

## Introduzione

Il punto di partenza del presente contributo è rappresentato da un'analisi dei principali documenti internazionali in tema di inclusione sociale; quest'ultima, a partire dal XXI secolo, è stata individuata dai policy maker come uno degli obiettivi prioritari per garantire uno sviluppo ed una crescita economica, sociale e ambientale sostenibile a livello globale (United Nations [UN], 2000; 2015) e per realizzare una società più sicura, più stabile e più giusta (Atkinson & Marlier, 2010). Difatti, il documento "Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development" (UN, 2015), riprendendo gli obiettivi di sviluppo del millennio fissati nel 2000 e stabilendone diciassette da raggiungere entro il 2030, fa riferimento al fatto che sradicare la povertà estrema ovunque e in tutte le sue forme, combattere le disuguaglianze tra e all'interno dei Paesi, preservare il pianeta, incentivare una crescita economica, duratura e sostenibile, promuovere l'inclusione sociale costituiscono strategie strettamente interconnesse e interdipendenti che necessitano di soluzioni integrate (UN, 2015).

Tali obiettivi, rintracciabili nelle comunicazioni e nei piani d'azione delle politiche economiche, educative e sociali internazionali, europee e nazionali (Commissione delle Comunità Europee [CCE], 2005, 2006; European Commission [EC], 2010; European Parliament [EP], 2000; Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali [MLPS], 2003; Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2005, 2015), mirano ad assicurare ad ogni cittadino il raggiungimento di una migliore qualità della vita e di un benessere a livello individuale e comunitario (OECD, 2005; UN, 2015; World Health Organisation [WHO], 1986).

Sulla base di quanto esplicitato finora e come emerge dall'analisi dei documenti presi in considerazione, l'educazione, in una società e in un'economia della conoscenza caratterizzate da una complessità che lascia poco spazio alla previsione e all'individuazione delle conoscenze necessarie ed indispensabili per il futuro (Morin, 1999a), ricopre un ruolo centrale. Sviluppare nelle generazioni più giovani il concetto di un apprendimento che perduri lungo tutto l'arco della vita (*lifelong learning*) è diventato un principio chiave (C.M. 15 aprile 2009 n. 43; EC, EACEA & Eurydice, 2012; OECD, 2005, 2015; The EP and the Council of the European Union, 2006;) per dare a *tutti* e a *ciascuno* la possibilità di prendere il controllo sulla propria vita e sulle proprie scelte, assicurando, in questo modo, che *nessuno venga lasciato indietro*.

Anche se a livello nazionale, europeo e internazionale, grazie a considerevoli stanziamenti di risorse per vari progetti (1), si è fatta molta strada per favorire il *lifelong learning*, i livelli di abbandono scolastico, la percentuale di laureati in età tra i 30 e 34 anni e l'incidenza dei NEET (2), che sono gli indicatori ai quali si fa maggiormente riferimento per monitorare il benessere economico e sociale delle giovani generazioni (European Union, 2015; Istat, 2015; OECD, 2015), dimostrano che nei paesi OCSE, in Europa, ma ancor di più in Italia, nonostante alcuni miglioramenti negli ultimi anni si è ancora lontani dal raggiungimento degli obiettivi stabiliti. In questa temperie di riflessioni, risulta necessario mutare gli obiettivi dell'educazione che deve, quindi, promuovere nei giovani lo sviluppo delle conoscenze, delle abilità e delle attitudini necessarie ad agire in maniera strategica, mettendo insieme le informazioni, verificandole e "modificando le azioni in funzione delle

informazioni raccolte e dei casi incontrati strada facendo” (Morin, 1999b, p. 63). Si tratta di una strategia che “risponde a una logica bayesiana: una logica guidata da una statistica soggettiva, fatta di continue correzioni di rotta, di aggiustamenti successivi” (Rivoltella, 2014, p. 92).

Al fine di accogliere tale sfida educativa è fondamentale il passaggio dal *Veridica Decision Making*, secondo cui la decisione sta nell’analizzare le situazioni e nell’individuare, successivamente, l’unica risposta corretta, all’*Adaptive Decision Making* che sposta l’attenzione non più sull’algoritmo di soluzione, bensì sull’attore, richiedendo soluzioni che implicano decisioni adattive, ovvero tali da prendere in considerazione una gamma di variabili (Goldberg, 2010, citato da Rivoltella, 2014, p. 93).

Investire nella formazione rappresenta, da un lato, la chiave d’accesso al mondo del lavoro per i giovani, dall’altro, la *condicio sine qua non* per lo sviluppo economico e per l’inclusione sociale; ciò richiede un sistema organizzato caratterizzato da una stretta collaborazione tra famiglie, scuole, università, aziende, territorio, nonché enti e istituti governativi in modo tale da sviluppare nei giovani le competenze indispensabili per affrontare il mondo scolastico, universitario, lavorativo e sociale con maggior sicurezza, serenità e successo.

Il senso di tutto ciò trova la sua piena realizzazione nel processo di orientamento, da intendersi in tutte le sue sfaccettature e definizioni, che assume la forma di un approccio concreto, in ambito formativo ed educativo, per costruire un insieme di conoscenze, di abilità e di comportamenti in grado di modificarsi e di adattarsi flessibilmente alle trasformazioni richieste, preferibilmente di prevederle per poterle gestire in forma autonoma e competente (Fiorentino, 2004).

Partendo, dunque, dal quadro internazionale e andando nello specifico della situazione italiana attraverso un breve excursus sull’evoluzione storica e normativa che ha condotto alla definizione dell’orientamento formativo-educativo, il presente contributo è volto a fornire uno spunto di riflessione circa l’individuazione di un approccio didattico semplice che si mostri possibile efficace, sostenibile e duraturo e che instradi i giovani lungo i sentieri di una formazione composita concreta e progettualmente indirizzata ad una didattica innovativa ed orientativa.

### **Verso l’orientamento formativo-educativo**

Il termine “orientamento” (dal latino *oriens*, participio del verbo *orior*, il cui significato specifico è “volgere verso l’oriente” e che, in senso generico, indica il “sorgere, nascere, cominciare, derivare”) trae la sua origine dal procedimento che permette di individuare la posizione geografica dei punti cardinali cosicché, grazie a questa rilevazione, sia possibile stabilire la corretta direzione verso cui rivolgersi.

Nella sua accezione etimologica, prevalentemente spaziale ed esterna, tale termine indica, dunque, un insieme di azioni legate tra loro da compiere in successione al fine di raggiungere determinati obiettivi (Bertolini, 1996); a partire da questa definizione, esso è stato assunto, in maniera graduale, a metafora dell’azione educativa tanto da identificare l’*orientare* con l’*educare*, richiedendo un fortissimo impegno pedagogico diretto alla realizzazione di un’armonizzazione, per *tutti* e per *ciascuno*, tra istruzione ed educazione,

tra formazione culturale e formazione professionale, tra potenzialità individuali e funzione sociale (Ulivieri & Martini, 2015). Ogni azione formativa ed educativa ha, infatti, una valenza orientativa, talvolta implicita; risulta, pertanto, centrale e necessario un agire pedagogico mediatore che potenzi le abilità di orientamento dell'individuo, conducendolo alla costruzione di percorsi conoscitivi della realtà (Frauenfelder, 1999).

Fornire un'interpretazione coerente ed univoca del concetto di "orientamento" risulta alquanto complesso: l'ambivalenza semantica ha condizionato una sua precisa definizione teorica e le relative procedure operative; difatti, si fa riferimento sia al processo di "auto-orientamento", da intendersi come modalità che il soggetto mette in atto per gestire la propria esperienza formativa e lavorativa, agendo in modo critico e facendo scelte coerenti con il proprio progetto di vita personale e professionale, sia a quello di "etero-orientamento", ovvero l'azione professionale svolta da esperti, finalizzata ad intervenire in modo esplicito ed intenzionale in questo rapporto (Di Fabio, 2009; Fiorentino, 2004).

Inoltre, le azioni dell'orientarsi e dell'orientare hanno ricoperto significati diversi in relazione ai modi di considerare l'individuo, allo sviluppo della società, al susseguirsi delle trasformazioni economiche e culturali, ai differenti quadri teorici, ideologici e metodologici, alle richieste rivolte alla scuola e al mondo del lavoro, costituendo un fenomeno "di frontiera" (Franceschini, 2015). Nel corso del tempo si è, dunque, consolidata una ricca letteratura scientifica che ha affrontato la riflessione sull'orientamento da molteplici prospettive, afferendo ad ambiti disciplinari diversi, quali la pedagogia, la psicologia, la sociologia, l'antropologia, la giurisprudenza e l'economia (Baldacci, Frabboni & Margiotta, 2012; Barazzuol, 2013; Beck, 2008; Berzonsky & Ferrari, 1996; Blanchard, 1996; Castelli & Venini, 1996; Polaček, 1984; Pombeni, 1996) e configurando tale tematica come un processo multidimensionale, multicomponentiale, multifattoriale (Domenici, 2009; Marone, 2002).

Nonostante la difficoltà di una definizione unitaria e la pluralità interpretativa del termine, l'orientamento, nella nostra epoca "liquida" (Bauman, 2000), ricopre un ruolo di centralità, costituendo una dimensione ineludibile e necessaria per la costruzione di un welfare inclusivo e rappresentando, nell'attuale società della complessità, una categoria fondante del processo educativo (Loiodice, 2012).

L'approdo ad un'interpretazione educativa dell'orientamento si sviluppa man mano che le strutture politico-sociali e le tecniche economiche si evolvono e, attraverso una visione sistemica della realtà, raggiunge importanza nell'età industriale rispettando le esigenze della natura umana e rispondendo alle sfide poste dalle continue trasformazioni (Girotti, 2006). La prospettiva pedagogico-sociale appare come la sintesi finale di un percorso evolutivo e continuo che, partendo dalla critica del modello "diagnostico-attitudinale" (1900-1930), caratterizzato da un'interpretazione statica dell'"orientamento" a cui corrisponde una visione deterministica e meccanicistica dell'individuo e del suo contesto, supera l'approccio "caratterologico-affettivo" (1930-1950), interamente incentrato sul concetto di "interesse personale", inteso come principale motore del rendimento, e le impostazioni di tipo psicodinamico (1950-1960), focalizzate sul soggetto e sulla conoscenza approfondita della sua personalità. Tale visione, influenzata dall'affermarsi sulla scena internazionale dell'idea di "educazione permanente" (Lengrand, 1970), privilegia, tra gli anni Sessanta e gli anni Settanta, la piena realizzazione di un individuo capace di prendere

coscienza di sé e consapevolezza del contesto a cui appartiene, nonché delle concrete possibilità e dei vincoli provenienti dall'esterno, dei limiti e delle risorse individuali valutati con senso critico e costruttivo.

Si sviluppa, quindi, un'idea attiva, dinamica e permanente di orientamento, secondo cui quest'ultimo non costituisce un atto episodico, bensì un *continuum* che, attraverso interventi di tipo "diacronico-formativo" (Domenici, 2009), si prolunga in tutto l'arco della vita, tenendo conto, come si legge già negli scritti del promotore dell'orientamento in Italia, "da un lato delle mutevoli esigenze sociali, dall'altro dell'adattabilità della vita umana alle varie condizioni di ambiente" (Gemelli, 1947, p. 10) con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di conseguire il pieno sviluppo della persona umana.

Considerare la centralità del soggetto, quale "valore primario" dell'azione orientativa, significa mettere l'individuo in grado di attivare processi decisionali autonomi e consapevoli in direzione di una progettualità esistenziale e professionale responsabile. Fondamentale è la conoscenza della propria identità e dell'ambiente nel quale ci si muove al fine di definire, attraverso una visione realistica delle proprie potenzialità e delle proprie difficoltà, obiettivi ed azioni congruenti, e di sviluppare una *acies intentionis* necessaria per decifrare e per fronteggiare la complessità delle dinamiche sociali, economiche e culturali (Sibilio, 2015a).

A questo proposito, interessanti spunti di riflessione provengono dagli studi sulla bioeducazione (Frauenfelder, 1983; 1994) che, partendo da una possibile "alleanza" tra pedagogia e biologia, incentrano la loro attenzione sul rapporto tra i processi di formazione e di apprendimento e l'interazione uomo-ambiente; in tale contesto, l'individuo si configura come "organismo autopoietico in transazione adattiva con l'ambiente" (Orefice, 2006, p. 4), orientandosi verso una propria meta, assumendo la libertà di decisione quale qualità personale e costruendo, in questo modo, una propria realtà.

In tal senso, l'orientamento rappresenta attualmente una "modalità educativo-formativa permanente" avente l'obiettivo di accompagnare la persona in un processo di maturazione continuato" nelle diverse fasi della vita, sì da valorizzare le potenzialità individuali in funzione dei bisogni personali, da affermare il proprio "diritto alla scelta", da adattarsi all'ambiente in cui si vive, affrontando positivamente la transizione ed il cambiamento. Formazione ed orientamento si presentano come dispositivi fortemente interconnessi nell'educazione di un soggetto che si fa "agente epistemico", che costruisce ed interpreta la realtà, attribuendo senso al flusso esperienziale che lo vede protagonista ed orientandosi, nelle differenze, verso una propria meta, accogliendo a pieno uno dei fondamentali principi pedagogici, l'*educabilità* (Frauenfelder & Santoianni, 1997; Frauenfelder, Santoianni & Striano, 2004).

La dimensione educativa tende, dunque, a sviluppare nell'individuo capacità di autodeterminazione, di autonomia e di presa di decisione, tre concetti strettamente legati tra loro.

Il primo, già espresso nella Relazione del Congresso internazionale di Bratislava (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation [UNESCO], 1970), sta ad indicare la capacità e/o il bisogno di essere agente causale primario del proprio modo di esistere, agendo in accordo con le proprie preferenze, con i propri interessi, con le proprie

abilità, compiendo scelte e prendendo decisioni in maniera autonoma e libera da influenze indebite (Wehmeyer, 1999). L'autonomia, volano per l'orientamento delle azioni formative e fine ultimo dell'educazione e della formazione, rappresenta la dimensione sociale del soggetto umano: essere autonomi non è soltanto riferibile all'acquisizione di abilità e di competenze, ma costituisce un modo di essere, di sentirsi e di essere percepiti dagli altri (Frabboni & Pinto Minerva, 1994). Quanto alla decisione, essa è il risultato della combinazione tra fattori soggettivi, sociali, relativi alla percezione che l'individuo ha di sé e al controllo che sente di poter esercitare sugli eventi esterni (Bandura, 1986); non è soltanto un processo razionale, implica una riflessione, portando già in sé l'atto in cui sfocerà (Berthoz, 2003) e simulando l'azione che compirà o rispetto alla quale si asterrà; l'elemento di criticità e di problematicità non è rappresentato tanto dal cambiamento, quanto dall'adattamento ad esso e dalla capacità di portarlo a termine.

Sulla base delle considerazioni finora esposte, l'orientamento può essere, quindi, interpretato come un processo di empowerment (Perkins & Zimmerman, 1995; Rappaport, 1984) finalizzato ad aumentare la percezione di controllo, da parte del soggetto, sulla propria vita, rafforzando la propria libertà e la propria capacità di scelta, la propria autodeterminazione e la propria autoregolazione. In questo scenario appare, pertanto, importante il ruolo giocato dal senso di autoefficacia (Bandura, 1986), dalle credenze e dalle convinzioni che la persona possiede circa le proprie capacità di organizzare ed eseguire azioni necessarie per produrre determinati risultati, per affrontare le diverse situazioni problematiche e per fronteggiare la complessità che pervade l'attuale sistema sociale, culturale ed economico, seguendo traiettorie di sviluppo non sempre prevedibili (Ajello & Meghnagi, 1998).

### Uno sguardo alla normativa

In Italia, negli anni Novanta si affermano, con compiutezza di natura normativa oltre che teorica, i principi e le condizioni operative di un orientamento che contrassegni tutto il processo formativo, nei suoi diversi tempi e nei suoi differenti luoghi (Corbi, 2002). Si assiste, infatti, al dipanarsi di un significativo percorso legislativo che prende avvio nel 1997 (3), definito da Frabboni (1998) "anno della svolta perché punteggiato di molteplici atti ministeriali [...] che hanno dato le tanto attese 'ruote' alla diligenza dell'orientamento" (p. 561), fino ad arrivare alla nuova legge di riforma n. 107 del 2015 sull'alternanza scuola-lavoro (4) da svolgersi nell'ultimo triennio delle scuole secondarie di secondo grado per tutti gli alunni.

A partire dal 1997 emerge, dunque, la necessità di estendere l'azione orientativa a tutto il curriculum scolastico dalla scuola dell'infanzia all'università (D.M. 6 agosto 1997 n. 487) e si sviluppa un'idea di orientamento che mira

a formare e a potenziare nei giovani capacità che permettano loro non solo di scegliere in modo efficace il proprio futuro, ma anche di partecipare attivamente negli ambienti di studio e di lavoro scelti [...], favor[endo] una partecipazione sempre più matura ai processi educativi e, successivamente, costitu[endo] componenti necessarie della cittadinanza e della professionalità. (Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifico-Tecnologica-Ministero della Pubblica Istruzione [MURST-MPI], 1997, p. 1)

In continuità con tale definizione, che pone in evidenza l'importanza dello sviluppo di capacità decisionali da parte dei giovani all'interno di un contesto in mutamento, si fa strada una concezione dell'orientamento inteso quale processo educativo permanente e trasversale che investe la persona nella sua globalità e che percorre tutti gli ordini e i gradi di scuola e tutte le discipline (Sibilio, 2015a) attraverso la promozione di modelli di apprendimento che superano la disgiunzione tra momento formativo ed operativo, evidenziano il valore educativo e formativo del lavoro, agevolano il collegamento tra apprendimenti formali, non formali ed informali ed il passaggio dalle attività di studio alle attività lavorative, concorrono al pieno sviluppo della persona accrescendo la motivazione allo studio e l'interesse per le competenze maturate sul campo (Conferenza Unificata, 2012; 2013; Nota 19 febbraio 2014 n. 4232; Nota 28 aprile 2014 n. 2627; C.M. 15 aprile 2009 n. 43; MIUR, 2015).

Da un'interpretazione critica della normativa sul tema si deduce che l'azione di orientamento è insita nelle azioni formative ed educative intenzionali e non intenzionali (CCE, 2000; Chianese, 2011; Colardin & Bjornavold, 2004); inoltre, è possibile rintracciare nell'istituzione scolastica e nel ruolo del docente mediatore le risorse per promuovere la costruzione, da parte dei discenti, di *competenze orientative di base* sulle quali costruire nelle diverse fasi di transizione che investono la vita dei singoli (scelta del percorso formativo, passaggio dall'ambiente scolastico all'ambiente lavorativo, aggiornamento professionale, possibilità di fare carriera) lo sviluppo di *competenze orientative specifiche* per il fronteggiamento di situazioni complesse (D.M. 6 agosto 1997 n. 487).

La scuola, quindi, connaturata da intenzionalità, progettualità, continuità e responsabilità, rappresenta il luogo naturale in cui il processo di orientamento trova spazio applicativo. Essa, da un lato, valorizzando le potenzialità di ciascuno ed il sostegno alla motivazione allo studio e alla formazione, garantisce agli studenti in difficoltà e a rischio di dispersione scolastica un adeguato sostegno personalizzato per il raggiungimento del successo scolastico; dall'altro, riflettendo criticamente sulle trasformazioni sociali ed interpretandole, fornisce ai soggetti in formazione indicazioni etiche, sociali, culturali, politiche ed economiche, consentendo ad ogni discente di costruire le competenze necessarie a sviluppare la propria identità, la propria autonomia e la propria capacità decisionale (Sibilio, 2014a).

Un'altra condizione necessaria al raggiungimento di tali finalità, come anticipato poc' anzi, è il ripensamento della figura del docente (Nota 19 febbraio 2014 n. 4232; Nota 28 aprile 2014 n. 2627; C.M. 15 aprile 2009 n. 43) che, diventando sempre più una *figura di sistema*, si avvicina al ruolo di tutor/mediatore poiché facilita le dinamiche di gruppo all'interno del contesto scolastico ed accompagna gli attori coinvolti all'interno del processo di orientamento (Rossi, 2015). Si tratta di un insegnante che deve saper utilizzare le discipline in senso orientativo e, attraverso azioni intenzionali, mettere in atto interventi educativo-didattici che "conducano" l'alunno a conoscere e a comprendere le proprie strategie di apprendimento prevalenti, le proprie potenzialità e le proprie difficoltà al fine di ricercare le opportunità di istruzione e formazione e gli strumenti di orientamento e/o sostegno disponibili (EU, 2006; C.M. 15 aprile 2009 n. 43) e di elaborare un proprio personale progetto di vita a partire dai propri interessi e dalle proprie attitudini.

### Riflessioni conclusive: un approccio semplice per una didattica orientativa?

Il mutamento, per i suoi effetti di variazione e di sostituzione dei tradizionali paradigmi di riferimento, rappresenta una condizione in cui l'individuo sperimenta difficoltà nel progettare e nell'attivare processi di scelta professionale e di vita, determinando una costante ridefinizione dei contesti ed una continua interpretazione della realtà. Per le istituzioni scolastiche, per le università, per gli insegnanti e per i cittadini diventa sempre più necessario ripensare il paradigma educativo sì da armonizzarlo con la natura dinamica e complessa dell'attuale società della conoscenza (Laurillard, 2014).

Bisogna, infatti, attribuire senso ai cambiamenti normativi e politico-istituzionali, alle sollecitazioni pedagogiche, culturali e di altri ambiti disciplinari (Cunti, 2002) e ciò è possibile attraverso un ripensamento del sistema formativo che sia proattivo, in grado di recepire e di rispondere alle nuove esigenze formative (Aiello, 2012; Aiello, in press). Diventano, pertanto, necessarie modalità di insegnamento che vadano oltre l'attività routinaria per centrarsi su dimensioni personali e relazionali al fine di favorire lo sviluppo di tutte le risorse e le competenze utili alle giovani generazioni per conoscersi, per decidere e per progettare in maniera autonoma e consapevole.

Nel corso dei decenni, in Italia, si sono sviluppate e consolidate varie modalità di approccio didattico all'orientamento, ognuna delle quali ha implicato diverse concezioni teoriche e metodologiche, passando dalle forme autoriflessive della narrazione e dell'autobiografia (Batini & Zaccaria, 2000) alla didattica metacognitiva e alle attività laboratoriali, come emerge anche dalla normativa (C.M. 15 aprile 200 n. 43).

Negli ultimi anni, si è assistito ad un'interessante trasposizione in ambito didattico della teoria della semplicità di Alain Berthoz (5) (Sibilio, 2012a; 2012b; 2014a; 2014b; 2015a; 2015b), che, in continuità con gli studi sulla bioeducazione (De Bartolomeis, 1953; Debesse & Mialaret, 1974; Frauenfelder 1983, 1994; Frauenfelder & Santoianni, 1997; Frauenfelder, Santoianni & Striano, 2004; Laporta, 1980; Visalberghi, 1975, 1978), arricchisce la riflessione pedagogica sulle possibili relazioni tra scienze dell'educazione e neuroscienze. Tale teoria consiste nell'insieme di soluzioni rapide e efficaci trovate dagli organismi viventi ed applicabili a tutti i sistemi complessi adattivi affinché, nonostante la complessità dei processi naturali, il cervello possa preparare l'atto e anticiparne le conseguenze (Berthoz, 2011). Declinando tale teoria in didattica, intesa come sistema complesso ed adattivo (Sibilio, 2014a), la semplicità acquisisce una valenza fortemente orientativa e costituisce, sia per il docente che per il discente, un *bagaglio di strumenti* e di *regole semplici* (6) che consente di decifrare il groviglio delle situazioni problematiche ed operare *possibili adattamenti* finalizzati al fronteggiamento della complessità che può presentarsi lungo tutto l'arco della vita.

In linea con la necessità di passare dal *Veridical Decision Making* all'*Adaptive Decision Making*, come detto in apertura, adottare un approccio semplice per la risoluzione di situazioni problematiche significa inibire algoritmi di soluzioni prestabiliti (*inibizione e principio del rifiuto*) e prendere in considerazione una vasta gamma di variabili (*flessibilità e adattamento al cambiamento, deviazione*), facendo leva su esperienze pregresse (*memoria, affidabilità, anticipazione probabilistica*) e scegliendo la soluzione migliore in modo tale da adattarsi elegantemente ed efficacemente alle situazioni emergenti.



Si tratta, dunque, di un processo metacognitivo volto allo sviluppo di atteggiamenti di apertura al cambiamento attraverso l'attivazione di processi critici e interpretativi che conducano in maniera cosciente e consapevole alla conquista dell'autonomia personale.

### Contributi al presente lavoro

Per quanto riguarda gli autori sarebbe necessario attribuire le parti del lavoro come segue: Iolanda Zollo, dottoranda di ricerca in "Corporeità didattiche, tecnologie e inclusione" presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) dell'Università degli Studi di Salerno, è autore del lavoro. E-mail: [izollo@unisa.it](mailto:izollo@unisa.it)

Erika Marie Pace, dottoranda di ricerca in "Corporeità didattiche, tecnologie e inclusione" presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) dell'Università degli Studi di Salerno, è coautore del lavoro. E-mail: [epace@unisa.it](mailto:epace@unisa.it)

Filomena Agrillo, dottoranda di ricerca in "Corporeità didattiche, tecnologie e inclusione" presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) dell'Università degli Studi di Salerno, è autore del paragrafo "Uno sguardo alla normativa". E-mail: [fagrillo@unisa.it](mailto:fagrillo@unisa.it)

Maurizio Sibilio, professore ordinario di "Didattica e pedagogia speciale" presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) dell'Università degli Studi di Salerno, è coordinatore scientifico del lavoro. E-mail: [msibilio@unisa.it](mailto:msibilio@unisa.it)

### Note

- (1) A livello europeo, tra il 2007 ed il 2013, sono stati stanziati circa 7 miliardi di euro per il programma *Lifelong Learning*, che mirava a favorire la partecipazione dei cittadini di tutte le età ad esperienze di apprendimento stimolanti, nonché a promuovere lo sviluppo dell'educazione e della formazione in tutta Europa. Tali iniziative, assieme ad altre attività non facenti parte del programma *Lifelong Learning* (come il *Youth Programme*) costituiscono il nuovo *Erasmus+ Programme* (2014-2020) con un budget di 14,7 miliardi di euro e con un incremento del 40% rispetto al budget precedente. Oltre a questo programma, i cittadini europei hanno potuto usufruire di altre iniziative come il *Fondo Sociale Europeo*, che, fra il 2014 e il 2020, ha previsto investimenti in capitale umano negli Stati membri per oltre 80 miliardi di euro, con almeno 3,2 miliardi di euro in più per l'iniziativa a favore dell'occupazione giovanile ([www.europa.eu](http://www.europa.eu)). In Italia, in seguito all'Ordinanza Ministeriale 455 del 29/7/1997, sono stati istituiti i *Centri Territoriali Permanenti* per l'istruzione e per la formazione in età adulta di italiani e stranieri con l'obiettivo di "soddisfare il diritto all'istruzione e all'orientamento, al riorientamento e alla formazione volti all'alfabetizzazione culturale e funzionale, al consolidamento e alla promozione culturale, alla rimotivazione, alla riacquisizione di conoscenze e competenze specifiche, alla pre-professionalizzazione e/o alla riqualificazione professionale" (Bertinelli & Pinna 2004, p. 9). I *Centri Territoriali Permanenti* rappresentano, inoltre, un interessante esempio di iniziativa co-finanziata dal MIUR, dalle province, dai comuni e dal Fondo Sociale Europeo.
- (2) NEET (*Not (engaged) in Education, Employment or Training*). Indicatore atto ad individuare la quota di popolazione di età compresa tra i 15 e i 29 anni che non è né occupata né inserita in un percorso di istruzione o di formazione. Il riferimento è a qualsiasi tipo di educazione scolastica o universitaria e a qualsiasi genere di processo formativo: corsi professionali regionali o di altro tipo (tirocini, stage ecc.), attività educative quali seminari, conferenze, lezioni private, corsi di lingua, informatica ecc., con la sola esclusione delle attività formative 'informali' quali l'autoapprendimento (Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani, 2012).
- (3) È importante sottolineare che già con i Programmi del 1979 l'orientamento rientra nei compiti istituzionali della scuola dell'obbligo.

- (4) L'alternanza scuola-lavoro entra a far parte del sistema scolastico italiano con la Legge del 28 marzo 2003 n. 53 e con il successivo Decreto Legislativo del 15 aprile 2005 n. 77.
- (5) Ingegnere e neurofisiologo francese, membro dell'*Académie des sciences* e dell'*Académie des technologies*, professore emerito presso il Collège de France e direttore del *Laboratoire de physiologie de la perception et de l'action* (CNRS-Collège de France).
- (6) Gli "strumenti di semplicità" sono: la separazione delle funzioni e la modularità, la rapidità, l'affidabilità, la flessibilità e l'adattamento al cambiamento, la memoria, la generalizzazione; per quanto riguarda le "regole semplici", Berthoz (2011) fa riferimento a: inibizione e rifiuto, specializzazione e selezione, anticipazione probabilistica, deviazione, cooperazione e ridondanza, senso. Per ulteriori esempi di declinazione didattica della semplicità cfr. Sibilio 2012a; Sibilio, Aiello, Corona, 2013; Pace, Aiello, 2015; Pace, Aiello, Piscopo, Sibilio, 2015; Zollo, Sibilio, 2015; Zollo, Kourkoutas, Sibilio, 2015.

## Bibliografia

- Aiello, P. (2012). Appunti per una fondazione epistemologica semplice dell'agire didattico. In M. Sibilio (ed), *Traiettorie non lineari nella ricerca: nuovi scenari interdisciplinari* (pp. 27 -30). Lecce: Pensa Editore.
- Aiello, P. (in press). Creare mondi possibili. Una sfida per la pedagogia dell'inclusione. In M. Sibilio (a cura di), *Significati educativi della vicarianza: traiettorie non lineari della ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Ajello, A.M., & Meghnaghi, S. (eds) (1998). *La competenza tra flessibilità e specializzazione*. Milano: Franco Angeli.
- Atkinson, A.B., & Marlier, E. (2010). *Analysing and Measuring Social Inclusion in a Global Context*. New York: United Nations.
- Baldacci, M., Frabboni, F., & Margiotta, U. (2012). *Longlife-longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373.
- Barazzuol, M. (2013). *Le future professioni e i nuovi scenari economici*. Treviso: Osservatorio economico e sociale.
- Batini, F., & Zaccaria, R. (eds) (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: Franco Angeli
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (2008). *Costruire la propria vita*. Bologna: Il Mulino.
- Berthoz, A. (2003). *La scienza della decisione*. Torino: Codice.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice.
- Bertinelli, A., & Pinna, R. (2004). *Rapporto su Lifelong Learning in Italia e sulla formazione al volontariato come opportunità di educazione continua*. [http://www.lunaria.org/download/117Still\\_active\\_RapportosullifelonglearninginItalia.pdf/](http://www.lunaria.org/download/117Still_active_RapportosullifelonglearninginItalia.pdf/) [02 febbraio 2016].
- Bertolini, P. (1996). *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli
- Berzonsky, M.D., & Ferrari J.R. (1996). Identity orientation and decisional strategies. *Personality and Individual Differences*, 29(5), 597-606.
- Blanchard, S. (1996). Decision d'orientation. Modeles et applications. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 25(1), 5-30.
- Castelli, C., & Venini, L. (1996). *Psicologia dell'orientamento*. Milano: Franco Angeli.
- Chianese, G. (2011). *Il piano di sviluppo individuale. Analisi e valutazione di competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Colardin, D., & Bjornavold, I. (2004). Validation of formal, Non formal and Informal Learning: policy and practices in UE Members States. *European Journal of Education*, 39(1), 70-88.
- Commissione delle Comunità Europee [CCE] (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles. Disponibile da [http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg\\_postsecondaria/memorandum.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf) [22 febbraio 2016].

Commissione delle Comunità Europee [CCE] (2005). Comunicazione al Consiglio Europeo di Primavera. Lavorare insieme per la crescita e l'occupazione. Il rilancio della strategia di Lisbona. Comunicazione del Presidente Barroso d'intesa con il Vice Presidente Verheugen. Disponibile da <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0024&from=IT> [27 gennaio 2016].

Commissione delle Comunità Europee [CCE] (2006). Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo: Efficienza e equità nei sistemi europei di istruzione e formazione. Disponibile da <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006D-C0481&from=EN> [27 gennaio 2016].

Corbi, E.M. (2002). Le tematiche dell'orientamento nell'evoluzione delle istituzioni formative italiane. In E. Frauenfelder & V. Sarracino (eds), *L'orientamento. Questioni pedagogiche* (pp. 75-95). Napoli: Liguori.

Cunti, A. (2002). Modelli di didattica e orientamento. In E. Frauenfelder & V. Sarracino (eds), *L'orientamento. Questioni pedagogiche* (pp. 129-143). Napoli: Liguori.

De Bartolomeis, F. (1953). *La pedagogia come scienza*. Firenze: La Nuova Italia.

Debesse, M., & Mialaret, G. (1974). *Trattato delle scienze pedagogiche*. Roma: Armando Editore.

Di Fabio, A. (2009). *Manuale di psicologia dell'orientamento e career counseling nel XXI secolo*. Firenze: Giunti.

Domenici, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.

European Commission [EU] (2010). Communication from the Commission. Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth.

European Commission/EACEA/Eurydice (2012). Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponibile da [http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic\\_reports/145EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/145EN.pdf) [26 gennaio 2016].

European Parliament [EP] (2000). *Consiglio Europeo Lisbona 23 e 24 marzo 2000. Conclusioni della Presidenza*. Disponibile da [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm) [27 gennaio 2016].

European Union (2006). Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. Disponibile da <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> [30 gennaio 2016].

European Union (2015). *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy*. Luxembourg: European Union.

Fiorentino, S. (2004). *Orientamento e formazione. Dispositivi teorici e percorsi didattici*. Lecce: Pensa Multimedia.

Frabboni, F. (1998). L'arco e le frecce dell'orientamento universitario. *Studium Educationis*, 3, 560-571.

Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (1994). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.

Franceschini, G. (2015). Formazione, lavoro, orientamento: riflessioni e proposte didattiche. *Pedagogia Oggi*, 1, 53-71.

Frauenfelder, E. (1983). *La prospettiva educativa tra biologia e cultura*. Napoli: Liguori.

Frauenfelder, E. (1994). *Pedagogia e Biologia. Una possibile "alleanza"*. Napoli: Liguori.

- Frauenfelder, E. (1999). *L'orientamento come percorso formativo*. Atti del Convegno SIPED - Le scienze pedagogiche nell'Università: autonomia, orientamento, innovazione. 29-30 ottobre 1999.
- Frauenfelder, E., & Santoianni, F. (1997). *Nuove frontiere della ricerca pedagogica: tra bioscienze e cibernetica*, Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Frauenfelder, E., Santoianni, F., & Striano, M. (2004). *Introduzione alle scienze bioeducative*. Roma-Bari: Laterza.
- Gemelli, A. (1947). *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*. Milano: Vita e Pensiero.
- Girotti, M. (2006). *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*. Milano: Vita e Pensiero.
- Goldberg, E. (2010). *La sinfonia del cervello*. Milano: Ponte alle Grazie. In P.C. Rivoltella (2014). *La previsione. Neuroscienze, apprendimento e didattica*. Brescia: La Scuola.
- Istat (2015). *Benessere equo e sostenibile in Italia*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica. Disponibile da <http://www.istat.it/it/archivio/175169> [27 gennaio, 2016].
- Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani (2012). "NEET (Not in Education, Employment or Training)". In *Dizionario di Economia e Finanza*. Disponibile da [http://www.treccani.it/enciclopedia/neet\\_\(Dizionario-di-Economia-e-Finanza\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/neet_(Dizionario-di-Economia-e-Finanza)/) [20 aprile 2016].
- Laporta, R. (1980). *Educazione e scienza empirica*. Roma: RAI DSE.
- Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: Franco Angeli.
- Lengrand, P. (1970). *Introduction à l'éducation permanente*. Paris: UNESCO.
- Loiodice, I. (2012). *Orientamento come educazione alla transizione. Per non farsi "schiacciare" dal cambiamento*. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1. Disponibile da <http://goo.gl/MIixb6> [26 gennaio 2016].
- Marone, F. (2002). *Orientamento come narrazione*. In E. Frauenfelder & V. Sarracino (eds), *L'orientamento. Questioni pedagogiche* (pp. 75-95). Napoli: Liguori.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2003). *Libro bianco sul welfare. Proposte per una società dinamica e solidale*. Disponibile da [http://www.edscuola.it/archivio/handicap/libro\\_bianco\\_welfare.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/handicap/libro_bianco_welfare.pdf) [27 gennaio, 2016].
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR] (2015). *Attività di alternanza scuola lavoro. Guida operativa per la scuola*. Disponibile da <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs081015bis> [30 gennaio 2016].
- Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifico-Tecnologica-Ministero della Pubblica Istruzione [MURST-MPI] (1997). *L'orientamento nelle scuole e nelle università*. Disponibile da <http://www.edscuola.it/archivio/norme/varie/or29497.html>
- Morin, E. (1999a). *Seven complex lessons in Education for the future*. Paris: UNESCO Publishing.
- Morin, E. (1999b). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, tr. it., Milano: Raffaello Cortina, 2000.
- OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Disponibile da: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> [27 gennaio, 2016].
- OECD (2015). *Education at a glance 2015. OECD Indicators*. OECD Publishing. Disponibile da <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en> [27 gennaio, 2016].

- Orefice P. (2006). La pedagogia scientifica frauenfelderiana: percorsi e influssi nella scuola napoletana. In P. Orefice & V. Sarracino (a cura di), *Cinquant'anni di pedagogia a Napoli* (pp. 1-15). Napoli: Liguori.
- Pace E.M., Aiello P. (2015). Facing complexity of inclusive classrooms through reflection on simplex principles. *Athens: ATINER'S Conference Paper Series*, No: EDU2015-1634, 1-14.
- Pace E.M., Aiello P., Piscopo S., Sibilio M. (2015). Applying the theory of simplicity in Home Economics Education for the acquisition of transversal competencies to face complexity. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 11(2), pp.71-87.
- Perkins, D., & Zimmerman, M.A. (1995). Empowerment Theory, Research, and Application. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 569-579.
- Polaček, K. (1984). Gli indecisi nella scelta professionale. *Orientamenti pedagogici*, 4, 622-635.
- Pombeni, M.L. (1996). Orientamento scolastico e professionale. Bologna: Il Mulino.
- Rappaport, J. (1984). Studies in empowerment: Introduction to the issue. *Prevention in Human Service*, 3, 1-7.
- Rivoltella, P.C. (2014). La previsione. Neuroscienze, apprendimento e didattica. Brescia: La Scuola.
- Rossi, P.G. (2015). Ripensare la ricerca educativa nell'ottica della professionalità docente e della generalizability. *Pedagogia Oggi*, 2, 49-64.
- Sibilio, M. (2012a). Semplicità didattiche. In Id. (ed), *Complessità decifrabile* (pp. 37-38). Lecce: Pensa.
- Sibilio, M. (2012b). La dimensione semplice dell'agire didattico. In Id. (ed), *Traiettorie non lineari nella ricerca. Nuovi scenari interdisciplinari* (pp. 10-14). Lecce: Pensa.
- Sibilio, M. (2014a). La didattica semplice. Napoli: Liguori.
- Sibilio, M. (2014b). La simplicité en didactique. In A. Berthoz & J.L. Petit (eds), *Complexité-Simplicité* (pp. 217-225). Paris: Collège de France.
- Sibilio, M. (2015a). La funzione orientativa della didattica semplice. *Pedagogia Oggi*, 1, 327-334.
- Sibilio, M. (2015b). Simplex didactics: a non-linear trajectory for research in education. *Revue de synthèse*, VI(3-4), pp. 477-493.
- Sibilio M., Aiello P., Corona, F. (2013). Una didattica "semplice" per i Disturbi Specifici dell'Apprendimento. In L. D'Alonzo, P. Aiello, F. Bocci, R. Caldin, F. Corona, P. Crispiani, F. Falcinelli, S. Maggolini, R. Militerni, S. Visentin, M. Sibilio, *DSA Elementi di didattica per i bisogni educativi speciali*, pp. 53-67, Milano: ETAS - RCS Libri.
- The European Parliament and the Council of the European Union (2006). Recommendations of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competencies for Lifelong Learning (2006/962/EC) (Official Journal of the European Union. 30.12.2006). Disponibile da <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32006H0962> [26 gennaio, 2016].
- Ulivieri, S., & Martini, B. (2015). Orientare è educare. *Pedagogia Oggi*, 1, 7-9.
- United Nations (2000). *55/2 United Nations Millennium Declaration, 18 September 2000*. Disponibile da <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.pdf> [26 gennaio, 2016].
- United Nations (2015). *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development* Disponibile da <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>. [26 gennaio 2016].

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation [UNESCO] (1970). *Raccomandazione conclusiva del Congresso dell'Unesco*, Bratislava.

Visalberghi, A. (1975). *Problemi della ricerca pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.

Visalberghi, A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Oscar Studio Mondadori.

Wehmeyer, M.L. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 53-61.

World Health Organisation (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. Disponibile da [http://www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0004/129532/Ottawa\\_Charter.pdf](http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0004/129532/Ottawa_Charter.pdf) [26 gennaio, 2016].

Zollo I., Sibilio M. (2015). Possible Applications of Creative Thinking within a Simplex Didactics Perspective. Athens: *ATINER'S Conference Paper Series*, No: EDU2015-1634 pp. 3-14.

Zollo I., Kourkoutas E.E, Sibilio M. (2015). Creatività, pensiero divergente e pensiero laterale per una didattica semplice. *Educational Reflective Practices*, n.1/2015, pp. 5-18. DOI: 10.3280/ERP2015-001001.

### Riferimenti normativi

Legge 13 luglio 2015 n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

Nota 28 aprile 2014 n. 2627. Azioni di accompagnamento e monitoraggio dei progetti in materia di apertura delle scuole e prevenzione della dispersione scolastica in attuazione dell'art. 7 del decreto-legge 12 settembre 2013, n. 104.

Nota 19 febbraio 2014 n. 4232. Linee guida nazionali per l'orientamento permanente.

Presidenza del Consiglio dei Ministri - Conferenza Unificata, Accordo tra il Governo, le Regioni e gli enti locali concernente la definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente, 5 dicembre 2013.

Presidenza del Consiglio dei Ministri - Conferenza Unificata, Accordo tra il Governo, le Regioni e gli enti locali concernente la definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente, 20 dicembre 2012.

Circolare Ministeriale 15 aprile 2009 n. 43. Piano Nazionale di Orientamento: Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Indicazioni nazionali.

Direttiva Ministeriale 6 agosto 1997 n. 487. Orientamento scolastico, universitario e professionale.