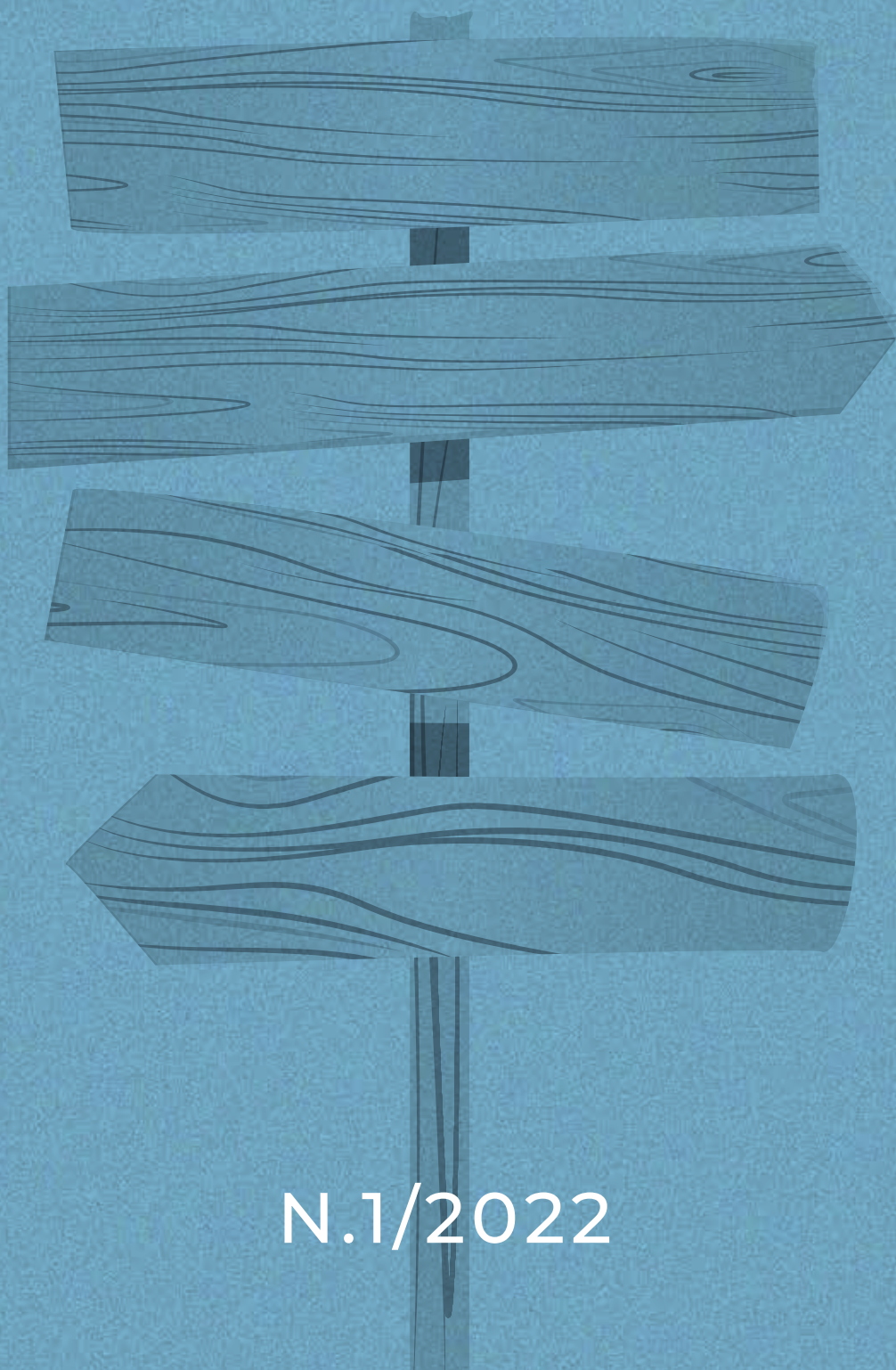


# ISRE

RIVISTA DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE  
E RICERCA EDUCATIVA



N.1/2022



# ISRE

RIVISTA DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE  
E RICERCA EDUCATIVA



**DIRETTORE RESPONSABILE**

**Marco Sanavio**

**CONDIRETTORI**

**Loris Benvenuti**

**Michela Possamai**

**COMITATO SCIENTIFICO**

**Loris Benvenuti**

**Lorenzo Biagi**

**Nicola Giacopini**

**Enrico Miatto**

**Michela Possamai**

**Arduino Salatin**

**Ruggero Segatto**

**CONCEPT E PROGETTO GRAFICO**

**Michele Lunardi, Maria Elisa Suka, Marica Padoan**

**IMPAGINAZIONE**

**Marica Padoan**



## LEGENDA

 Paesaggi

 Itinerari

 Frontiere

## SOMMARIO

<b>Editoriale</b> di Michela Possamai con Loris Benvenuti e Marco Sanavio	06
<b>PAESAGGI</b> 	
<b>Darsi la parola per un patto educativo</b> <b>L'orizzonte educativo nel pensiero di papa Francesco</b> di Loris Benvenuti	08
<b>Orientamento 4.0. La career education</b> <b>per il successo formativo e personale</b> <b>Riflessioni a margine di un convegno di studi</b> di Annalisa Isdraele Romano	20
<b>Quale accompagnamento all'orientamento</b> <b>in questo inizio di 21mo secolo?</b> di Jean Guichard	26
<b>Lavoro significativo, vite soddisfacenti:</b> <b>l'orientamento professionale ha un ruolo da svolgere</b> di Ronald G. Sultana	46
<b>FRONTIERE</b> 	
<b>Intervista a Rosy Russo</b> di Redazione	64

## EDITORIALE

Michela Possamai [m.possamai@isre.it](mailto:m.possamai@isre.it)  
Con Loris Benvenuti e Marco Sanavio

*“In un villaggio come questo è più facile raggiungere una convergenza globale per un’educazione portatrice di un’alleanza tra tutte le componenti di una persona. [...] Vi invito a promuovere insieme, attraverso un patto educativo comune, le dinamiche che danno senso alla storia e la trasformano in senso positivo”.*

Papa Francesco,  
Messaggio per il lancio del Patto Educativo Globale,  
12 settembre 2019

Con questo numero, nella sua rinnovata veste grafica, riprende la sua attività la rivista ISRE con il desiderio di mettersi sempre più a servizio di quanti si occupano di scienze della formazione e di ricerca educativa, in ottemperanza alla mission dell’Istituto superiore internazionale di ricerca educativa e in risposta alle sollecitazioni che giungono dal territorio. Lo sguardo del lettore verrà intercettato da tre sezioni della rivista che saranno connotate da un’iconografia dedicata: paesaggi, il segmento dedicato a studi e ricerche, itinerari, la ripartizione che conterrà progetti ed esperienze e, infine, frontiere, la sezione che proporrà contributi, discussioni e recensioni.

La rinnovata linea editoriale che innerva questo numero e costituirà la cornice nella quale inscriveremo i numeri successivi è ispirata al Patto educativo globale tracciato da Papa Francesco già a partire dalle sue lettere encicliche *Evangelii Gaudium* e *Laudato si’*.

Le fatiche che la pandemia ha imposto anche a giovani, famiglie e formatori ci suggeriscono che non possiamo più affrontare la sfida educativa da soli, con le nostre sole forze, che isolamento e rarefazione delle relazioni umane impoveriscono non soltanto la rete di legami sociali ma l’intero processo di formazione dei più giovani. Si tratta di prendere coscienza che educare è un’azione comunitaria che richiede l’attivazione di una solida alleanza educativa che possa costituire un volano per gli attori sociali coinvolti negli itinerari formativi. Il messaggio per il lancio del Patto educativo globale mette in evidenza come il tentativo di eliminare le discriminazioni non sia sufficiente ma sia, invece, necessario favorire un clima di fraternità che possa favorire lo scambio di nozioni, abilità e competenze.

Nel videomessaggio del 15 ottobre 2020, in occasione del *Global compact on education*, il pontefice ha tracciato sette linee di impegno che possono orientare le comunità educanti verso obiettivi precisi e condivisi: mettere al centro la persona, ascoltare le giovani generazioni, promuovere la donna, responsabilizzare la famiglia, aprire all’accoglienza, rinnovare l’economia e la politica, custodire la casa comune. Questi orientamenti ispirano anche l’operato dell’Istituto superiore internazionale di ricerca educativa e costituiscono trama e ordito con cui viene tessuta la linea editoriale della nostra pubblicazione di riferimento.

Abbiamo chiesto al prof. Loris Benvenuti di aprire questo numero della rivista ISRE for-

nendoci le coordinate del pensiero pedagogico di papa Francesco, profondamente radicato nella passione educativa che ha nutrito l'azione formatrice del gesuita di Buenos Aires si è progressivamente estesa ad altre aree del suo ministero. Intervento programmatico che rivela l'orientamento della rivista per il futuro e fornisce solide basi alla ricerca educativa, il contributo di Benvenuti si rivela anche una bussola utile a indirizzare lo sguardo verso obiettivi concreti e perseguibili, all'interno di un'epoca segnata dallo smarrimento indotto dalla pandemia.

Abbiamo, poi, colto l'occasione per recuperare e integrare alcuni contributi scientifici prodotti in occasione di un convegno svoltosi allo IUSVE nel dicembre 2019 in memoria del prof. Severino De Pieri, psicologo e psicoterapeuta, fondatore del Cospes di Mogliano e tra i padri dell'Istituto universitario salesiano di Venezia e Verona.

Il compito di tracciare i confini di questo paesaggio è stato affidato alla prof.ssa Annalisa Isdraele Romano che ha ben delineato nel suo contributo quali siano oggi le caratteristiche della *career education* a partire dai dati emersi dai rapporti OCSE-PISA dal 2017 al 2019 (le provocazioni ricevute sul piano scientifico che hanno dato origine al convegno "Career Education: la nuova prospettiva pedagogica dell'orientamento") e dai dati ISTAT 2019, fornendoci un'istantanea del periodo precedente alla pandemia e rileggendo la situazione attuale alla luce del report AlmaDiploma 2020/2021. Il suo contributo contestualizza e introduce i due articoli successivi, proiettando il processo di orientamento nella dimensione della *longlife guidance*.

Il tema dell'impegno nella vita attiva e le dimensioni che lo caratterizzano sono, successivamente, indagati dal prof. Jean Guichard, direttore emerito UNESCO *Chair on Lifelong guidance and counseling*, che analizza alcune dimensioni del supporto all'orientamento partendo dalla scomposizione della dimensione attiva operata da Hannah Arendt: lavoro, opera e azione. L'approdo all'orientamento-azione è la suggestione che proietta questa riflessione verso gli obiettivi dell'agenda 2030.

Completa questa visione il denso contributo offerto Professor Ronald Sultana, direttore dell'*Euro-mediterranean centre for educational research* dell'Università di Malta, sull'importanza della *career education* nell'orientamento dello studente verso una dimensione di lavoro significativo che possa restituire benessere e stabilità, unitamente a una determinazione morale nell'operare per un modo più giusto ed equo.

Integra il quadro uno sguardo all'attualità con la presentazione di un'esperienza di frontiera: la piattaforma per l'orientamento scolastico "MiAssumo" ([miassumo.com](http://miassumo.com)). In un'intervista a Rosy Russo, responsabile del progetto e presidente dell'associazione Parole Ostili, vengono presentate le caratteristiche di questo strumento la cui piena disponibilità è prevista per gennaio 2023.

Se da un lato sembra che la nostra esistenza e le nostre relazioni si svolgano sempre più nella dimensione online, da un altro questa evidenza ci richiama al tema della responsabilità nella costruzione dei rapporti interpersonali. Le azioni e le scelte in campo educativo si devono tradurre in qualità del vivere quotidiano per tutti, specie per gli ultimi e per i più giovani. I *millennials* si sentono responsabili del mondo che li circonda, anche se appaiono incostanti. Pur vivendo un senso di inadeguatezza nella ricerca di una realizzazione compiuta, avvertono la spinta reattiva verso "una nuova primavera" sociale e civile. Lì dove si realizza un clima di appartenenza e di empatia, il desiderio di vivere relazioni autentiche fiorisce, alimentando le condizioni del vivere bene insieme.

Non possiamo sottrarci a tali sfide: da qui desideriamo ripartire come ISRE per raccontare qualcosa di più profondo dentro l'educazione che comunque accade e si fa ricerca.



# DARSI LA PAROLA PER UN PATTO EDUCATIVO. L'ORIZZONTE EDUCATIVO NEL PENSIERO DI PAPA FRANCESCO

Loris Benvenuti [l.benvenuti@iusve.it](mailto:l.benvenuti@iusve.it)

Quali assi fondamentali nel pensiero di papa Francesco possono offrire un contributo pedagogico?

Innanzitutto va rilevata, proprio per consentire l'accesso a un'educazione nella libertà, l'importanza di sfuggire a un'economia dell'esclusione e dell'iniustizia e a una pedagogia che educa l'uomo all'insensibilità. L'antidoto che consente di sfuggire a strutture ingiuste e permette di far maturare una nuova forma di solidarietà e una società più accogliente viene individuato una solida alleanza educativa, descritta e auspicata nel Patto educativo globale attraverso la metafora del "villaggio dell'educazione" che lascia trasparire in filigrana l'alleanza biblica e la promessa che nutre la speranza. Quattro principi costituiscono i punti cardinali della bussola che orienta l'educazione nel pensiero del pontefice, collocati in un modello poliedrico nel quale ciascun punto è equidistante dal centro e consente di recuperare parzialità e fragilità: il tempo è superiore allo spazio, l'unità è superiore al conflitto, la realtà è superiore all'idea, il tutto si rivela superiore alla parte.





## 1. UNO SGUARDO SUL PENSIERO PEDAGOGICO DI PAPA FRANCESCO

Non sono certo mancati i contributi che di fronte a papa Francesco si sono occupati del suo pensiero pedagogico. Non è possibile non indicare qui il contributo di padre Spadaro<sup>1</sup>, che in numero di “Civiltà Cattolica” del 2018 indicava i sette pilastri dell’educazione in papa Francesco. Non è nemmeno da trascurare il contributo collettaneo a cura di Diaco<sup>2</sup> che nel 2017 raccoglieva gli atti di un convegno sulla scuola cattolica che si focalizzava proprio sulla visione educativa del pontefice, con riferimento specifico al mondo scolastico. Più recentemente è apparso un volume di Elvira Lozupone<sup>3</sup>, che si occupa di educazione a partire dall’ecologia integrale così come proposta dall’enciclica *Laudato si’*.

Non mancano quindi contributi di rilievo; quello che più modestamente di desidera fare, nella speranza di riuscirci, in questo contributo è piuttosto tentare di guardare dall’alto per cogliere alcuni assi fondamentali che nel pensiero di papa Francesco offrono un contributo pedagogico.

È bene, per chiarezza e in forma sintetica, cercare di offrire un perimetro rispetto a ciò che è possibile intendere per pedagogico, guardando alla lezione di Mario Gennari:

La pedagogia è la scienza generale della formazione e dell’educazione dell’uomo [...] affronta ogni aspetto relativo ai suoi due oggetti centrali: a) la *formazione*, che comprende la complessità e l’irripetibilità del “prendere forma” e del “tras-formarsi”, propri di ciascun soggetto; b) l’*educazione*, che riassume la problematicità di ogni relazione educativa nella quale il soggetto è posto dalla vita stessa, dal suo crescere e svilupparsi, dal suo incontrarsi con l’altro-da-sé. Al centro della riflessione pedagogica si pone, quindi, l’uomo<sup>4</sup>.

Una prospettiva di questo genere consente di allargare lo sguardo, sottraendolo ad una idea, abbastanza comune, che “pedagogico” abbia a che fare con l’infanzia, il bambino, l’apprendimento e la scuola.

Se il pedagogico ha a che fare con l’uomo, il suo prendere forma, il suo trasformarsi, il suo incontrarsi con l’altro-da-sé, ecco che alcune intuizioni di papa Francesco diventano interessanti, come quello che ritroviamo nel documento “Veritatis Gaudium” (VG), al n. 3

oggi non viviamo soltanto un’epoca di cambiamenti ma un vero e proprio cambiamento d’epoca, segnalato da una complessiva «crisi antropologica» e «socio-ambientale» nella quale riscontriamo ogni giorno di più «sintomi di un punto di rottura, a causa della grande velocità dei cambiamenti e del degrado, che si manifestano tanto in catastrofi naturali regionali quanto in crisi sociali o anche finanziarie». Si tratta, in definitiva, di «cambiare il modello di sviluppo globale» e di «ridefinire il progresso»: «il problema è che non dispo-

<sup>1</sup> A. Spadaro (2018), *Sette pilastri dell’educazione secondo J.M. Bergoglio* in Id. (direttore), *La civiltà cattolica*, III:343-357, Compagnia di Gesù, Roma.

<sup>2</sup> E. Diaco, a cura di, *L’educazione secondo papa Francesco. Atti della Giornata pedagogica del centro studi per la scuola cattolica - (Roma, 14 ottobre 2017)*, EDB, Bologna 2018.

<sup>3</sup> E. Lozupone, *Nel segno dell’Ecologia Integrale. Contesti ed esperienze educative*, FrancoAngeli, Milano 2021

<sup>4</sup> M. Gennari, *Trattato di pedagogia generale*, Bompiani, Milano 2006, 23



niamo ancora della cultura necessaria per affrontare questa crisi e c'è bisogno di costruire leadership che indichino strade»<sup>5</sup>.

È evidente che il papa nel sottolineare la crisi che stiamo vivendo, parlando di un cambiamento d'epoca e della necessità di un cambiamento di rotta per quanto riguarda il modello di sviluppo e di progresso, prende le distanze da una cultura di un certo tipo. Se guardiamo a quelli che possiamo considerare i tre documenti, certamente fondamentali, del suo pontificato, e cioè l'esortazione apostolica "Evangelii Gaudium" (EG)<sup>6</sup> e le encicliche "Laudato si'" (LS)<sup>7</sup> e "Fratelli tutti" (FT)<sup>8</sup>, non può sfuggire come le prime parti di questi siano rivolte ad una sottolineatura della crisi e dalla presa di distanza da un certo tipo di cultura dominante<sup>9</sup>.

Questa cultura dominante è quella che potremo definire, consapevoli di una certa generalizzazione, l'antropologia liberale, la quale offre come immagine dell'uomo, «un individuo razionale, autoriferito (se non senz'altro egoista), assiologicamente imperscrutabile agli altri, con valori (gusti) autonomi e refrattari a modifiche eteronome, e con un desiderio incolmabile di beni che è capace di scegliere in modo univoco e coerente». L'azione umana quindi diventa uno scambio, vantaggioso per il singolo; per cui «un sistema di scambi generalizzati, con calcolo rigoroso dei benefici da essi ottenibili, rappresenta la forma ideale e dominante di rapporto sociale», questo consente di avvalersi delle attività degli altri «perseguendo fini propri, senza alcuna necessità di accordarsi con gli altri per agire collettivamente»<sup>10</sup>.

Ciò permette di pensare questo sistema di scambi generalizzati come un ordinamento sociale originario, per cui l'attuale moderno sistema di mercato si evolverebbe da forme primitive di scambio sociale che, tuttavia, avevano in radice tutte le caratteristiche del moderno ordinamento sociale del mercato. Un sistema che arriva a funzionare nel migliore dei modi, quando il mezzo di scambio e di valore, il denaro, è affidabile e quando la concorrenza può esprimersi appieno. Questo permette di massimizzare il valore per tutti e per ciascuno, comprime i costi, innova e migliora i prodotti servendo al meglio i consumatori<sup>11</sup>.

Degna di nota la conclusione di Zhok rispetto all'antropologia liberale:

<sup>5</sup> Veritatis Gaudium (VG) 3, cfr. <https://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2018/01/29/0083/00155.html> (consultato 14/04/22)

<sup>6</sup> Evangelii Gaudium (EG), Cfr. [https://www.vatican.va/content/francesco/it/apost\\_exhortations/documents/papa-francesco\\_esortazione-ap\\_20131124\\_evangelii-gaudium.html](https://www.vatican.va/content/francesco/it/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html) (consultato il 14/04/22)

<sup>7</sup> Laudato si' (LS), Cfr. [https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html) (consultato 14/04/22)

<sup>8</sup> Fratelli Tutti (FT), [https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20201003\\_enciclica-fratelli-tutti.html](https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html) (consultato 14/04/22)

<sup>9</sup> Si tratta per l'esortazione apostolica "Evangelii gaudium" del capitolo secondo, intitolato "Nella crisi dell'impegno comunitario", nn. 50-109; nell'enciclica "Laudato si'" del capitolo primo intitolato "Quello che sta accadendo alla nostra casa", nn. 17-61 e per l'enciclica "Fratelli tutti" il primo capitolo, intitolato "Le ombre di un mondo chiuso", nn. 9-55

<sup>10</sup> A. Zhok, *Lo spirito del denaro e la liquidazione del mondo*, Jaca Book, Milano 2006, 73; si veda a questo riguardo anche A. Zhok, *Critica della ragion liberale. Una filosofia della storia corrente*, Meltemi, Milano 2020.

<sup>11</sup> Cfr. Ivi, 73-77



Il sistema di mercato dunque non appare come una contingenza storica, ma come il nerbo della storia, il suo nocciolo progressivamente invernantesi: alle radici dell'evoluzione sociale che porta al moderno assetto istituzionale stanno protomeccanismi di mercato, alla 'fine' [...] dell'evoluzione sociale sta il funzionamento perfetto del mercato come meccanismo di soddisfacimento dei desideri, di riconoscimento dei soggetti agenti e di progresso innovativo<sup>12</sup>.

È di fronte a tale antropologia, a tale modello di sviluppo e di progresso, che papa Francesco afferma «oggi dobbiamo dire “no a un'economia dell'esclusione e della inequità”. *Questa economia uccide*. Non è possibile che non faccia notizia il fatto che muoia assiderato un anziano ridotto a vivere per strada, mentre lo sia il ribasso di due punti in borsa»<sup>13</sup>. Efficacemente Cuda, tra le prime a offrire una chiave di lettura del pensiero del papa, così si esprime:

Il discorso pontificio dell'attuale papa latino-americano tende a smascherare le cause della povertà, *desacralizzando* quelle strutture ingiuste che sono state invece *divinizzate*, e denaturalizzando processi che in realtà sono storici. [...] nelle democrazie rappresentative o liberali, il termine «libertà» rinvia alla libertà di espressione, mentre nelle democrazie partecipative o popolari latino-americane rinvia all'affrancamento dall'ingiustizia sociale o strutturale. Ovvero, per alcuni libertà equivale a pensare, per altri a mangiare. [...] Quando i principi politici immanenti sono presentati come *trascendenti*, *necessari* e *inviolabili*, allora vengono divinizzati, prendono il posto di Dio e generano *nuove religioni*: è il caso del rapporto tra capitalismo e consumo, bersaglio conclamato della critica del pontefice<sup>14</sup>.

Ma per quanto ci riguarda, forse le righe più incisive le troviamo al n.54 di EG: «Per poter sostenere uno stile di vita che esclude gli altri [...] si è sviluppata una globalizzazione dell'indifferenza. Quasi senza accorgercene, *diventiamo incapaci di provare compassione dinanzi al grido di dolore degli altri*, non piangiamo più davanti al dramma degli altri *né ci interessa curarci di loro, come se tutto fosse una responsabilità a noi estranea che non ci compete*. La cultura del benessere ci anestetizza e perdiamo la calma se il mercato offre qualcosa che non abbiamo ancora comprato, mentre queste vite stroncate [...] ci sembrano un mero spettacolo che non ci turba in alcun modo»<sup>15</sup>.

Tutto questo ci ricorda, da un punto di vista pedagogico, che siamo “formati male”, potremo dire – sfiorando la banalità – che siamo “mal-educati” perché sensibili ad una cultura parziale, faziosa, che dimentica il legame.

Allora pedagogicamente il papa individua le conseguenze educative di un certo pensiero, lo fa nella semplicità senza abbandonare la profondità della questione: «Tante volte, nella vita, perdiamo tempo a domandarci: “Ma chi sono io?”. Tu puoi domandarti chi sei tu e fare tutta una vita cercando chi sei tu. Ma domandati: “*Per chi sono io?*”. [...] *Per*

<sup>12</sup> Ivi, 75

<sup>13</sup> EG 53; corsivo nostro.

<sup>14</sup> E. Cuda, Leggere Francesco. *Teologia, etica e politica*, Bollati Boringhieri, Torino 2018, 17; 22-23. Corsivi nostri.

<sup>15</sup> Corsivi nostri.



*chi sono io, non chi sono io: questo viene dopo [...]»<sup>16</sup>. Sembra evidente che qui non ci sia nessun tentativo di mettere da parte la considerazione sul soggetto, quanto piuttosto puntare il dito sulla “mal-educazione” del soggetto, mal-educato perché non più capace di cogliere i legami e di ascoltare l’altro, qualsiasi esso sia.*

Ecco che quanto viene ribadito nella “Laudato si” al 49, cioè che «un vero approccio ecologico diventa sempre un approccio sociale, che deve integrare la giustizia nelle discussioni sull’ambiente, per ascoltare tanto il grido della terra quanto il grido dei poveri», non può che essere anche un approccio pedagogico, perché per ascoltare il grido della terra e dei poveri si tratta di essere educati a riconoscere «che tutto è collegato»<sup>17</sup>, che «tutto è in relazione»<sup>18</sup>, affinché vi sia «una preoccupazione per l’ambiente unita al sincero amore per gli esseri umani e un costante impegno riguardo ai problemi della società»<sup>19</sup>. È chiaro che per ascoltare e soccorrere i poveri, ci si debba riconoscere “poveri” a nostra volta, è una povertà educativa che segnala un debito rispetto al “noi”. Questo diventa chiaro nella proposta che papa Francesco fa attraverso l’enciclica “Fratelli tutti”; nella parte dove viene riletta la parabola del buon samaritano, uomo che riconosce il legame e che si ferma a soccorrere, viene ricordato di allontanarsi dalla miseria di chi, mal-educato, prova fastidio nel vedere chi soffre<sup>20</sup>, per aderire al modello del buon samaritano per essere «costruttori di un nuovo legame sociale»<sup>21</sup>; chiaro il traguardo: «La parabola ci mostra con quali iniziative si può rifare una comunità a partire da uomini e donne che fanno propria la fragilità degli altri, che non lasciano edificare una società di esclusione, ma si fanno prossimi e rialzano e riabilitano l’uomo caduto, perché il bene sia comune»<sup>22</sup>. Questo è il punto, il linguaggio in cui il papa lo esprime può sembrare semplice, forse quasi banale, ma l’interrogativo che pone è drammatico: non è in gioco solo un’economia che uccide, ma è in gioco una “pedagogia” che, tendenzialmente, educa l’uomo alla insensibilità verso l’altro uomo, del dolore che vede, del fastidio di ciò che scomoda la propria individualità. Questo mi sembra sia in gioco nel pensiero “pedagogico” di papa Francesco, che non è solo questione etica, detto in altre parole: mi fermo oppure no a soccorrere, ma anche questione di legame o mancanza di riconoscimento di tale legame e di conseguente cura del legame stesso<sup>23</sup>.

Questo sembra trovare massima esplicitazione nel “Patto educativo globale” (PEG), nel messaggio di lancio, del settembre del 2019, risulta chiaro, in vista del futuro dell’umanità, che «ogni cambiamento ha bisogno di un cammino educativo per far maturare una

<sup>16</sup> Veglia di preghiera in preparazione alla giornata mondiale della gioventù, Basilica di Santa Maria Maggiore, 8/04/2017 cfr. [https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2017/april/documents/papa-francesco\\_20170408\\_veglia-preparazione-gmg.html](https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2017/april/documents/papa-francesco_20170408_veglia-preparazione-gmg.html) (consultato 14/04/22)

<sup>17</sup> LS 91

<sup>18</sup> LS 92

<sup>19</sup> LS 91

<sup>20</sup> Cfr. FT 65

<sup>21</sup> FT 66

<sup>22</sup> FT 67

<sup>23</sup> A questo riguardo, benché la nostra attenzione si sia concentrata su EG, LS e FT, sulla questione del legame e della sua cura non va certamente dimenticato l’Esortazione apostolica postsinodale “Amoris Laetitia”; cfr. [https://www.vatican.va/content/francesco/it/apost\\_exhortations/documents/papa-francesco\\_esortazione-ap\\_20160319\\_amoris-laetitia.html](https://www.vatican.va/content/francesco/it/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia.html) (consultato 03/02/22)



nuova solidarietà e una società più accogliente»<sup>24</sup>.

È di fronte ad una realtà in continua trasformazione, a quello che il papa chiama “cambiamento epocale” non solo a livello culturale ma anche antropologico, che serve una “alleanza educativa”, perché «ogni cambiamento [...] ha bisogno di un cammino educativo che coinvolga tutti»<sup>25</sup>.

Su questo vale la pena fare due sottolineature, la prima sul fatto che il papa abbia usato la parola “villaggio” per definire il luogo di questa alleanza educativa, portando a corredo il noto proverbio africano che per educare un bambino è necessario un villaggio. Può sembrare un anacronismo, perché non usare piuttosto il termine “città” o, dati i tempi, “rete”? Si può pensare che il termine “villaggio” non sia un vezzo “romantico” quanto voglia mettere in evidenza da una parte, in senso negativo, un problema serio con cui l’educazione oggi ha a che fare, non solo con quello che qualcuno definisce il tempo accelerato, ma anche con la «*rapidacion*, che imprigiona l’esistenza nel vortice della velocità tecnologica e digitale, cambiando continuamente i punti di riferimento»<sup>26</sup>; e dall’altra, questa volta in senso positivo, il villaggio diventa simbolo di una trama di relazioni e di legami che custodiscono i tempi del darsi forma dell’umano.

La seconda sottolineatura va direttamente sul titolo del messaggio, sull’uso di termini che possono apparire “strani”, quantomeno alla nostra sensibilità: “patto” e “alleanza”. Non si parla per prima cosa di “progetto” o di “obiettivi”, ma di patto/alleanza. Perché vi sia un patto è necessario che vi siano almeno due persone che decidono di impegnarsi per qualcosa che sentono essere comune; stringere un patto non significa che si dimenticano le differenze, ma si dà la precedenza a ciò che è riconosciuto come legame, come comune. In questo senso allora l’altro non è visto come un pericolo, come qualcuno da tenere a distanza, ma come uno con cui è possibile e augurabile camminare insieme, e se ci pensiamo un attimo è anche ciò che costituisce l’educazione: non ci sarebbe rapporto educativo se non vi fosse la convinzione che con l’altro si possa stabilire appunto un rapporto, un percorso, un cammino. Ma se patto e alleanza richiamano certamente il testo biblico, mi sembra che possano anche richiamare un’altra categoria, anche questa biblica ma nello stesso tempo profondamente umana, è cioè la “promessa”. Patto e alleanza si danno dentro una promessa, il *darsi* la parola, cioè darsi ciò che di più umano l’uomo possiede. Non sembra ozioso allora ricordare alcune espressioni di Hanna Arendt:

«Le due attività (perdonare e promettere) si completano poiché una, il perdonare, serve a distruggere i gesti del passato, i cui “peccati” pendono come la spada di Damocle sul capo di ogni nuova generazione; e l’altra, *il vincolarsi con delle promesse, serve a gettare nell’oceano dell’incertezza, quale è il futuro per definizione, isole di sicurezza senza le quali nemmeno la continuità, per non parlare di una durata di qualsiasi genere, sarebbe possibile nelle relazioni tra gli uomini*»<sup>27</sup>.

<sup>24</sup> PEG, cfr. [https://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/pont-messages/2019/documents/pa-pa-francesco\\_20190912\\_messaggio-patto-educativo.html](https://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/pont-messages/2019/documents/pa-pa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html) (consultato 14/04/22)

<sup>25</sup> Ivi

<sup>26</sup> Ivi

<sup>27</sup> H. Arendt, *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 2014, 175. Corsivi nostri.



È in questo darsi la parola per darsi, insieme, al compito di collaborare nel dare forma alle giovani generazioni che diventa allora necessario, come obiettivi, mettere in primo luogo al centro la persona, poi di «investire le migliori energie con creatività e responsabilità»<sup>28</sup>, infine – ed è qui la sottolineatura – «il coraggio di formare persone disponibili a mettersi al servizio della comunità. Il servizio è un pilastro della cultura dell'incontro [...] significa lavorare a fianco dei più bisognosi, stabilire con loro prima di tutto relazioni umane, di vicinanza, legami di solidarietà»<sup>29</sup>.

## 2. INDICAZIONI PER UN CAMMINO

Il pensiero di papa Francesco, che auspica un patto/alleanza, un villaggio educativo, risulterebbe velleitario se non fornisse anche dei criteri perché si realizzi questo “villaggio” educativo.

In questo senso vale la pena rileggere quanto l'allora cardinale Bergoglio disse nella XIII Giornata di Pastorale Sociale, dove a tema c'erano i 200 anni dell'indipendenza dell'Argentina che, all'indomani della dittatura, cercava uno sguardo per l'avvenire<sup>30</sup>.

In quel discorso emerge il “metodo” attraverso cui Bergoglio pensa la “costruzione” di un popolo in vista di una appartenenza e di un bene comune. Quel medesimo impianto sarà poi usato nella Esortazione apostolica “Evangelii gaudium”, lì dove si esplicita quella che è dimensione sociale dell'evangelizzazione<sup>31</sup> e, in particolare, dove si parla del bene comune e della pace sociale<sup>32</sup>. Val la pena segnalare il punto di partenza del discorso dell'allora card. Bergoglio. La sua attenzione va al popolo, mai visto in contraddizione quanto in tensione polare con il singolo soggetto. Ancora una volta ci troviamo a fare i conti con una categoria, “popolo”, che per noi è inusuale, non frequentata, forse anche irritante, abituati come siamo a traguardare ogni cosa sul soggetto, sul singolo, perdendo di vista l'orizzonte comunitario. Val la pena approfondire perché ci sembra che “popolo” e “villaggio” possono essere accostabili.

Così scrive il cardinale Bergoglio:

Sono passati duecento anni durante i quali gli uomini e le donne che ci hanno preceduto hanno costruito, con scelte giuste ed errori, un'eredità che ci appartiene e della quale dobbiamo farci carico con tutti i suoi successi e tutte le sue imperfezioni, perché è esattamente questo punto di avvio dal quale far partire il nostro contributo per il futuro.

La storia la costruiscono le generazioni che si succedono nell'ambito di un popolo in cammino. Per questo ogni sforzo individuale [...] ogni tappa di governo [...] non sono altro che parti di *un tutto complesso e diverso che interagisce nel tempo*: un popolo che lotta per un

<sup>28</sup> PEG

<sup>29</sup> Ivi

<sup>30</sup> Cfr. J.M. Bergoglio, *Noi come cittadini, noi come popolo*, Jaca Book-LEV, Milano-Roma 2013.

<sup>31</sup> È il Quarto Capitolo intitolato appunto “La dimensione sociale dell'evangelizzazione” dell'esortazione apostolica, cfr. EG 176-258

<sup>32</sup> Cfr. EG 217-237



destino, che lotta per vivere con dignità<sup>35</sup>.

Nella EG, al n. 220, papa Francesco riafferma quanto sottolineato anni prima:

Ma diventare un *popolo* è qualcosa di più [della partecipazione alla vita politica], e richiede un costante processo nel quale ogni generazione si vede coinvolta. È un lavoro lento, arduo che esige di volersi integrare e di imparare a farlo fino a sviluppare una cultura dell'incontro in una pluriforme armonia.

In “Noi come cittadini, noi come popolo” viene affermato con decisione:

Oggi esiste una tendenza, sempre più accentuata, ad esaltare l'individuo. È il primato dell'individuo e dei suoi diritti sulla dimensione che vede l'uomo come un essere in relazione. [...] Questo individualismo asociale e amorale infetta spesso il comportamento di settori o frammenti della nostra società, che non si riconoscono in un orizzonte più ampio, in un tutto.

*Per questo, di fronte agli impegni socio-politici [noi potremo dire: educativi] attuali dobbiamo fare lo sforzo di recuperare questa dimensione individuale, personale – importantissima e significativamente rilevante nella nostra tradizione di pensiero –, per farla interagire con la dimensione sociale, collettiva e strutturale della vita comunitaria<sup>34</sup>.*

L'insistenza su questo aspetto “comunitario” è implacabile e che può aiutarci a comprendere che “popolo”, come “villaggio”, è categoria carica di significato simbolico:

*Popolo è una categoria storica e mitica. [...] Popolo non può spiegarsi solo in maniera logica. Contiene un plus di significato che ci sfugge se non ricorriamo ad altri modi di comprensione, ad altre logiche [...]. non è un fatto automatico. Si tratta di un processo, di un farsi popolo<sup>35</sup>.*

Si tratta però, continua Bergoglio, di recuperare ciò «che ci aiuta a vivere insieme, quello che ci dà forza, quegli elementi che possono offrirci piste per far crescere e consolidare una cultura dell'incontro e un orizzonte utopico condiviso»<sup>36</sup>.

Un popolo vive, noi, parafrasando il Patto Educativo Globale, potremo dire il “villaggio”, avendo di mira qualcosa di comune: «Popolo è la cittadinanza impegnata, riflessiva, consapevole e unita in vista di un obiettivo o un progetto comune»<sup>37</sup>.

<sup>33</sup> J.M. Bergoglio, *Noi come cittadini, noi come popolo*, op. cit., 25-26

<sup>34</sup> Ivi, 35-36

<sup>35</sup> Ivi, 37-38

<sup>36</sup> Ivi, 39

<sup>37</sup> Ivi, 45



In questa prospettiva viene indicato il metodo:

Per avanzare in questa costruzione di un popolo in pace, giustizia e fraternità, vi sono quattro principi relazionati a tensioni bipolari proprie di ogni realtà sociale [...] che orientano specificatamente lo sviluppo della convivenza sociale e la costruzione di un popolo in cui le differenze si armonizzano all'interno di un progetto comune<sup>38</sup>.

Ci sembra, questa, un'indicazione imprescindibile per la costruzione del “villaggio dell'educazione”.

Indichiamo quelle che Bergoglio riconosce come tensioni polari:

- pienezza e limite;
- idea e realtà;
- globale e locale.

### **Pienezza e limite**

In forma sintetica possiamo dire che la pienezza è la tendenza a possedere tutto, mentre il limite si configura come la parete che ti si frappone davanti. «La *pienezza* è quell'attrazione che Dio mette nel cuore di ciascuno di noi affinché ci dirigiamo verso ciò che ci rende più liberi; il *limite*, che è sempre presente insieme alla pienezza che ci attrae, ci spinge invece indietro; è la congiuntura, o la crisi come daffare, direi come faccenda quotidiana»<sup>39</sup>.

Pienezza e limite sono in tensione tra di loro; si tratta di non negare nessuna delle due, come una non deve assorbire l'altra; per quanto ci riguarda allora un “villaggio dell'educazione” non può che costruirsi se non nella «tensione entro la congiuntura del *momento* letta alla luce del *tempo*, dell'orizzonte»<sup>40</sup>.

Dalla tensione tra pienezza e limite emergono due principi: il tempo è superiore allo spazio e l'unità è superiore al conflitto.

#### **1. Il tempo è superiore allo spazio**

È nel tempo che i processi iniziano, lo spazio invece tende a cristallizzarli:

Questo principio permette di lavorare a lunga scadenza, senza l'ossessione dei risultati immediati. Aiuta a sopportare con pazienza situazioni difficili e avverse, o i cambiamenti dei piani che il dinamismo della realtà impone. È un invito ad assumere la tensione tra pienezza e limite, assegnando priorità al tempo<sup>41</sup>.

Dire che il tempo è superiore allo spazio è certamente vero per quanto riguarda l'attività

<sup>38</sup> EG 221

<sup>39</sup> J.M. Bergoglio, *Noi come cittadini, noi come popolo*, op. cit., 61

<sup>40</sup> Ivi, 62

<sup>41</sup> EG 223





educativa – pensiamo a quello che il papa chiama *rapidacion* –, «è il tempo che governa gli spazi, che li illumina, li trasforma in anelli di una catena»<sup>42</sup>. Ecco perché avviare processi è più importante e urgente che occupare o possedere spazi:

A volte mi domando chi sono quelli che nel mondo attuale si preoccupano realmente di dar vita a processi che costruiscano un popolo, più che ottenere risultati immediati che producano una rendita politica facile, rapida ed effimera, ma che non costruiscono la pienezza umana<sup>43</sup>.

## 2. L'unità è superiore al conflitto

È l'altro principio che nasce dalla tensione tra pienezza e limite, per cui «il conflitto non può essere ignorato o dissimulato. Dev'essere accettato»<sup>44</sup>. Arrestarsi di fronte alla problematicità portata dalla congiuntura significa perdere di vista l'unità, per questo è necessario affrontare il conflitto nella congiuntura, si tratta di viverlo, ma per farlo ci sono modi diversi di assumerlo. Un modo è di evitarlo, voltando le spalle, cercare di dimenticarlo. Un secondo modo è quello di coloro che «entrano nel conflitto, in modo tale che ne rimangono prigionieri, perdono l'orizzonte»<sup>45</sup>. Infine vi è la possibilità di stare dentro il conflitto, «di sopportare il conflitto, risolverlo e trasformarlo in un anello di collegamento di un nuovo processo»<sup>46</sup>.

È in questo modo che, tornando al villaggio dell'educazione, che può svilupparsi una unità seppur nelle differenze, la quale «può essere favorita solo da quelle nobili persone che hanno il coraggio di andare oltre la superficie conflittuale e considerano gli altri nella loro dignità più profonda»<sup>47</sup>. In questo senso l'unità che è superiore al conflitto diventa principio inaggirabile per la costruzione dell'amicizia sociale, per cui la solidarietà «diventa così uno stile di costruzione della storia, un ambito vitale dove i conflitti, le tensioni e gli opposti possono raggiungere una pluriforme unità che genera nuova vita»<sup>48</sup>.

### Idea e realtà

Una seconda tensione viene individuata tra la realtà e l'idea: «La *realtà* è. L'*idea* si elabora, si induce»<sup>49</sup>. Tra queste è necessario un dialogo continuo, affinché non vi sia mai disgiunzione tra realtà e l'idea. «L'idea – le elaborazioni concettuali – è in funzione del cogliere, comprendere e dirigere la realtà»<sup>50</sup>, per cui ciò che riesce a muovere, a convocare è la realtà illuminata dal ragionamento. Da questa tensione emerge allora il terzo principio: la realtà è superiore all'idea.

<sup>42</sup> J.M. Bergoglio, *Noi come cittadini, noi come popolo*, op. cit., 62

<sup>43</sup> EG 224

<sup>44</sup> EG 226

<sup>45</sup> EG 227

<sup>46</sup> Ivi

<sup>47</sup> EG 228

<sup>48</sup> Ivi

<sup>49</sup> J.M. Bergoglio, *Noi come cittadini, noi come popolo*, op. cit., 65

<sup>50</sup> EG 232



### 3. La realtà è superiore all'idea

Ciò che viene prima dunque è la realtà, la realtà è superiore all'idea; su questo papa Francesco è severo:

Vi sono politici – e anche dirigenti religiosi – che si domandano perché il popolo non li comprende e non li segue, se le loro proposte sono così logiche e chiare. Probabilmente è perché si sono collocati nel regno delle pure idee e hanno ridotto la politica o la fede alla retorica. Altri hanno dimenticato la semplicità e hanno importato dall'esterno una razionalità estranea alla gente<sup>51</sup>.

### Globalizzazione e localizzazione

Arriviamo all'ultima tensione polare, quella tra globalizzazione e localizzazione. Si tratta di avere uno sguardo verso ciò che è globale, perché è questo che ci permette di riscattare da quella che è la meschinità quotidiana<sup>52</sup>: «Quando la casa non è più focolare, ma chiusura, segreta, il globale può riscattarci perché in linea con quella stessa causa finale che ci attraeva verso la pienezza»<sup>53</sup>. Contemporaneamente va assunto il locale, perché «fa camminare con i piedi per terra»<sup>54</sup> e perché possiede qualcosa che il globale non ha: «quello di essere lievito, di arricchire, di mettere in moto meccanismi di sussidiarietà»<sup>55</sup>. Ecco dunque il quarto principio: il tutto è superiore alla parte, più anche della loro somma.

### 4. Il tutto è superiore alla parte

Riguardo a questo il pontefice ricorda che «non si deve essere troppo ossessionati da questioni limitate e particolari. Bisogna sempre allargare lo sguardo per riconoscere un bene più grande che porterà benefici a tutti noi. Però occorre farlo senza evadere, senza sradicamenti». La propria storia, la propria tradizione restano una ricchezza da non disperdere.

Rispetto a questo, emerge l'immagine che il papa ha usato molte volte, il modello non va pensato nei termini di una sfera «dove ogni punto è equidistante dal centro e non vi sono differenze tra un punto e l'altro. Il modello è il poliedro, che riflette la confluenza di tutte le parzialità che in esso mantengono la loro originalità»<sup>56</sup>.

E per allontanare l'idea che il poliedro sia solo un "esempio didattico", il papa continua: «Lì sono inseriti i poveri, con la loro cultura, i loro progetti e le loro potenzialità. Persino le persone che possono essere criticate per i loro errori, hanno qualcosa da apportare che non deve andare perduto»<sup>57</sup>.

<sup>51</sup> Ivi

<sup>52</sup> Cfr. EG 234

<sup>53</sup> J.M. Bergoglio, *Noi come cittadini, noi come popolo*, op. cit., 67

<sup>54</sup> EG 234

<sup>55</sup> J.M. Bergoglio, *Noi come cittadini, noi come popolo*, op. cit., 67

<sup>56</sup> EG 236

<sup>57</sup> Ivi



Traguardando quanto detto al patto educativo, al villaggio dell'educazione, per tener fede alla promessa, alla parola data di darsi alla responsabilità educativa, possono essere utili alcune espressioni dell'allora cardinale Bergoglio, prese ancora una volta da "Noi come cittadini, noi come popolo", lì evidentemente dirette ai cittadini argentini, ma non impossibili da portare dentro una responsabilità educativa:

Essere cittadini significa essere convocati per una scelta, chiamati ad una lotta, a questa lotta di appartenenza a una società e a un popolo. Smettere di essere mucchio, di essere gente massificata, per essere persone, per essere società, per essere popolo. Questo presuppone una lotta. Nella giusta risoluzione di queste tensioni bipolari c'è lotta, c'è una costruzione agonica.

La lotta ha due nemici: il "menefreghismo", mi lavo le mani davanti al problema e non faccio niente, ma così non sono cittadino. O la lamentela, quello che Gesù diceva alla gente del suo tempo: non li capisco. Sono come fanciulli che suoniamo danze allegre non ballano e quando cantiamo lamenti funebri non piangono. Vivono lamentandosi<sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup> J.M. Bergoglio, *Noi come cittadini, noi come popolo*, op. cit., 69



# ORIENTAMENTO 4.0. LA CAREER EDUCATION PER IL SUCCESSO FORMATIVO E PERSONALE

## Riflessioni a margine di un convegno di studi<sup>1</sup>

Annalisa Isdraele Romano [a.isdraeleromano@iusve.it](mailto:a.isdraeleromano@iusve.it)

Consistenza e dignità dell'orientamento, come pure la sua natura di processo permanente, richiedono fondamenti scientifici e culturali oltre che prassi rinnovata, rifondati concettualmente sul modello della *career education*, all'interno di un quadro valoriale che ponga la persona al centro di un processo continuo in grado di promuoverne competenze, legame sociale, inserimento e crescita professionale in un contesto permeato dalla diversità.

I rapporti "Education at a glance 2017" e OCSE-PISA 2018 hanno messo in evidenza carenze e scollamento nel contesto del nostro Paese tra i processi formativi e l'accesso alla vita attiva, come pure i dati ISTAT relativi alla dispersione scolastica, aggiornati ad aprile 2019, hanno restituito un quadro preoccupante. Il report di AlmaDiploma sui diplomati dell'anno scolastico 2020/2021, d'altronde, ha messo in evidenza come sussista uno scarto tra l'alta percentuale di studenti delle scuole secondarie che hanno usufruito di interventi di orientamento proposti dagli istituti e la percezione, da parte dei discendenti, dell'effettiva loro utilità.

Alla luce di queste evidenze si rende necessaria la trasformazione dei percorsi di orientamento nell'ottica di una *lifelong guidance* sempre più trasversale e laboratoriale, sostenuta da una solida alleanza educativa che renda l'orientamento 'precoce'. Oltre a ciò, servono strumenti di prevenzione rispetto a bias cognitivi e pregiudizi non facili da correggere nonostante l'orientamento vanti oramai oltre un secolo di cittadinanza attiva all'interno delle pratiche educative.

<sup>1</sup> Il presente articolo introduce e contestualizza due contributi, rispettivamente del prof. R. G. Sultana e del prof. J. Guichard, presentati in occasione del terzo convegno Iusve sull'Orientamento, tenutosi il 13 e 14 dicembre 2019, presso la sede accademica dell'Istituto universitario. Il convegno internazionale - celebrato in onore del prof. don Severino De Pieri, fondatore e primo Preside del prestigioso Istituto Universitario Salesiano di Venezia IUSVE nonché apprezzato ricercatore e studioso della materia, ad un anno dalla scomparsa - è stato organizzato in risposta ad una provocazione ricevuta sul piano scientifico relativa al tema cruciale della *career education*. La provocazione è sorta, in particolare, anche a seguito della lettura di due pubblicazioni dell'OCSE, rispettivamente del 2017 e del 2018. A fronte di tali dati, sono emersi numerosi dati significativi sui quali riflettere, all'interno di un consesso privilegiato di studio, intorno al tema strategico della *Guidance* riconosciuta quale leva strategica dell'economia e della società oltre che bene inviolabile della persona umana.



L'orientamento ha una consistenza e dignità che è doveroso inserire in una diversa cultura da tradurre in una prassi più corretta, adeguata ed efficace. Il veicolo di questa rifondazione concettuale e operativa è l'educazione. Occorre perciò liberare l'orientamento da una concezione povera e riduttiva, esposta a fraintendimenti e condizionamenti distorti, e ridargli dignità inserendolo nel processo educativo<sup>1</sup>.

L'efficacia dell'educazione e delle azioni messe in atto allo scopo di promuoverla nelle sue diverse sfaccettature è strettamente correlata all'adozione di un modello teorico di riferimento che consideri l'essere umano nella sua integrità ovvero nelle sue dimensioni costitutive personali, socio-relazionali e spirituali. A tale scopo, misure necessarie sono considerate la condivisione di un quadro portante di valori orientati al dialogo, all'inclusione, alla condivisione, e l'effettiva costruzione di un "villaggio dell'educazione" in cui il soggetto sia posto al centro del processo educativo nella sua globalità, al fine di promuoverne lo sviluppo in un progetto educativo continuo volto a promuovere l'evoluzione della personalità e del senso di comunità, in un'ottica di incontro con la diversità e di arricchimento mediante essa<sup>2</sup>.

In tal senso, l'orientamento si configura come processo "permanente", il cui obiettivo intrinseco è quello di consentire ad ogni persona di raggiungere una adeguata conoscenza e consapevolezza di sé e del contesto di appartenenza, sia nell'ambito formativo che occupazionale e sociale. Ciò allo scopo di promuovere il raggiungimento di competenze adeguate all'individuazione di traguardi personali e professionali che, da un lato, rispecchino le predisposizioni e le attitudini personali e, dall'altro lato, siano aderenti alle effettive opportunità presenti nella realtà di riferimento. Tutto questo all'interno di un progetto di vita la cui elaborazione è sostenuta da un percorso scolastico volto a favorire l'acquisizione di competenze di base e trasversali utili all'orientamento alle scelte.

Pertanto l'orientamento, essendo un processo complesso, è inserito nell'attuale approccio sistemico-relazionale – assunto dalle più recenti concezioni delle discipline psico-sociali – e si attua non solo con funzione informativa ma anche formativa e consulenziale. L'orientamento formativo è volto a consentire ai giovani di appropriarsi delle opportune risorse – in termini cognitivi, emotivi e relazionali – necessarie per adattare le proprie prospettive di sviluppo ai mutamenti storici e culturali.

All'interno di una concezione antropologica umanistico-esistenziale ove si consideri la persona nella sua globalità e unitarietà, l'orientamento si pone al servizio non solo e non tanto dell'autorealizzazione della stessa ma soprattutto della sua auto-trascendenza, in un'ottica che intende la formazione e il lavoro come vocazione, ovvero come obiettivo che viene perseguito con impegno e dedizione, grazie alla coscienza, mediante una scelta affettiva che si realizza in un'attività concreta fondata sulla realizzazione di tutte le potenzialità della persona. La vocazione ispira l'attività e l'attività, a sua volta, fa leva sulle potenzialità, che vengono trasformate dall'esperienza in competenze. Queste ultime, mediante l'esercizio intenzionale si proiettano nel talento. Vocazione, potenzialità e competenze intellettuali si intersecano nell'impegno e nella perseveranza

<sup>1</sup> De Pieri S. (2015). *Psicologia dell'orientamento educativo e vocazionale. Fondamenti teorici e buone pratiche*. Franco Angeli, Milano 2015, p. 29. Cfr. inoltre De Pieri S. *Orientare è educare. Studi e saggi psicologici e pedagogici*. libreriauniversitaria.it edizioni, Limena (PD) 2012.

<sup>2</sup> Congregazione per l'educazione cattolica. *Patto educativo globale. Instrumentum laboris*. San Paolo Edizioni, Alba (CN) 2020.



che conducono la persona a perseguire i propri obiettivi e progetti personali<sup>3</sup>.

A partire da tali premesse, appare utile esaminare brevemente la situazione contemporanea in relazione alle competenze degli studenti italiani e allo stato delle pratiche di orientamento, mediante l'analisi dei dati emersi dai recenti rapporti pubblicati negli ultimi anni nel contesto nazionale.

Il Rapporto "Education at a glance 2017" – l'annuale pubblicazione OCSE che esamina le caratteristiche dei sistemi di istruzione dei paesi europei – ha messo in luce, in relazione ai dati inerenti il contesto italiano, che rispetto al contesto internazionale in Italia si registrano pochi laureati, prevalentemente nell'ambito delle discipline umanistiche – tra i quali soprattutto belle arti, scienze sociali, giornalismo e informazione – seguite dalle discipline scientifiche<sup>4</sup>. Dal rapporto di indagine si rileva inoltre che gli adolescenti non abbiano conoscenza alcuna relativa al mondo del lavoro né delle professioni esistenti e attive (la conoscenza riguardava infatti appena 10 figure professionali)<sup>5</sup>.

Dal rapporto OCSE-PISA 2018<sup>6</sup>, è emerso come l'orientamento sia considerato quale aspetto marginale dell'offerta formativa, al quale, pertanto, vengono destinate risorse davvero irrisorie oltre che gestite da personale scolastico spesso non competente in materia. Inoltre, è stato rilevato che molti tra gli studenti italiani con risultati elevati mostrano aspettative inferiori rispetto alla formazione universitaria, soprattutto tra i ragazzi svantaggiati<sup>7</sup>.

Infine, da uno studio attento dei dati ISTAT relativi alla dispersione scolastica, aggiornati ad aprile 2019, risultava che il tasso di abbandono precoce degli studi fosse salito al 14.5%, ritornando ai livelli del 2015.

Anche alla luce degli aspetti emersi dai rapporti citati, appare evidente come nell'epoca attuale l'orientamento sia più che mai necessario, in quanto attività che può significativamente contribuire a ridurre i divari ancora esistenti nel campo scolastico, formativo e professionale, oltre a colmare le lacune esistenti in termini di competenze fondamentali. Un aspetto da non sottovalutare, in tale contesto, è rappresentato dall'effetto che la pandemia ha esercitato sulla tipologia e sulle modalità di svolgimento delle attività di orientamento.

Secondo il report di AlmaDiploma, è emerso che tra i diplomati dell'anno scolastico 2020/2021 una percentuale pari al 79,4% ha svolto attività di orientamento organizzate dalla scuola per la scelta successiva al diploma. Tali percentuali variano tra l'82,7% dei liceali, il 77,7% dei frequentanti istituti tecnici e il 64,8% dei diplomati presso istituti professionali (le attività di orientamento appaiono particolarmente ridotte nel contesto

<sup>3</sup> Stanchieri L. *Il metodo di orientamento vocazionale*. [https://www.academia.edu/6585043/IL\\_METODO\\_DI\\_ORIENTAMENTO\\_VOCAZIONALE](https://www.academia.edu/6585043/IL_METODO_DI_ORIENTAMENTO_VOCAZIONALE)

<sup>4</sup> L'istruzione universitaria in Italia risulta notevolmente al di sotto della media dei paesi OCSE, riportando una percentuale pari al 18% di adulti laureati. Le percentuali di laureati nei due settori si attestano rispettivamente attorno al 30% e al 24%.

<sup>5</sup> A seguito della diffusione dei dati OCSE, il Miur ha pubblicato un comunicato stampa nel quale, in primis, indica quale obiettivo da perseguire l'incremento del numero di laureati in Italia, e in secundis evidenzia i rilevanti investimenti effettuati mediante l'approvazione di provvedimenti legislativi quali Buona Scuola e le successive leggi di bilancio.

<sup>6</sup> OECD (2018). *Working it out. Career Guidance and Employer Engagement* (Rapporto sul processo di scelta e la career guidance).

<sup>7</sup> Palmerio L., I risultati italiani dell'indagine internazionale OCSE PISA 2018. [https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/docris/2019/Presentazione\\_Risultati\\_PISA2018.pdf](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/docris/2019/Presentazione_Risultati_PISA2018.pdf).



degli istituti professionali e tecnici, meno nel contesto dei licei). L'indagine sugli esiti a distanza ha messo in luce che tra i diplomati del 2020 che hanno usufruito dei servizi di orientamento, una percentuale pari al 30,5% ha riconosciuto l'utilità – ai fini della scelta post-diploma – delle attività di orientamento organizzate dalla scuola. Inoltre, i dati AlmaDiploma hanno messo in evidenza che i diplomati che durante la scuola secondaria di secondo grado hanno seguito il percorso di orientamento è presente una minore percentuale di abbandoni (5,4% e 6,6%) e un maggior numero di crediti universitari maturati nel primo anno di università<sup>8</sup>.

In tale prospettiva, emerge l'importanza delle attività svolte in relazione alla *career education*, la quale mira a favorire tra i giovani l'individuazione di correlazioni tra la scelta formativa e quella professionale, nell'ambito di un contesto economico in continua trasformazione che richiede con urgenza la disponibilità di informazioni calate nella realtà. L'educazione al lavoro è centrata sul supporto alla persona nell'individuazione degli ambiti di coerenza esistenti tra una professione e le proprie rappresentazioni, al fine di elaborare progetti realistici e riscontrabili oltre che a mettere in atto piani di azione altrettanto coerenti. L'esigenza di provvedere alla formazione nell'ambito della carriera e nel campo dell'evoluzione professionale si palesa in modo evidente nell'epoca attuale, in cui è sempre crescente la necessità di acquisire e imparare a gestire le proprie competenze, sviluppando strategie autonome di apprendimento, così da poter affrontare in modo opportuno i cambiamenti economici e culturali che connotano la situazione contemporanea<sup>9</sup>.

Pertanto, date le transizioni e le necessità frequenti di ri-posizionamento lavorativo nel corso della carriera, è opportuno che l'educazione alla carriera assuma una prospettiva *lifelong*, in risposta all'evoluzione del mercato del lavoro nonché alle trasformazioni delle professioni<sup>10</sup>.

Appare fondamentale che i processi di orientamento supportino nei giovani la ricerca di un lavoro “significativo”<sup>11</sup>, in quanto fonte di esperienze personali connotate da sentimenti di realizzazione e benessere: al giorno d'oggi il lavoro è spesso motivo di angoscia e difficoltà, a causa delle frequenti dinamiche di sfruttamento e abuso che caratterizzano il contesto professionale. Per tali ragioni, appare evidente l'importanza di favorire la realizzazione di un'autentica *career education* volta a far comprendere ai giovani la natura del “lavoro significativo”, e a favorire la sua ricerca, identificando le eventuali motivazioni che ne impediscono l'accesso. Così, un'autentica educazione al lavoro dovrebbe consentire agli studenti di appropriarsi degli strumenti intellettuali necessari per rappresentarsi le modalità socialmente adeguate e soddisfacenti atte a dirigere intenzionalmente – nella misura in cui ciò è possibile – il corso degli eventi al fine di realizzare il proprio progetto di vita<sup>12</sup>.

<sup>8</sup> AlmaDiploma. *Comunicato stampa. Percorsi di orientamento e scelte nella scuola secondaria di I e II grado*. XIX Convegno AlmaDiploma. Esiti a distanza e profilo dei diplomati nell'era della pandemia, 24 febbraio 2022.

<sup>9</sup> In accordo con il nuovo modello europeo di orientamento denominato *Career Management Skills*.

<sup>10</sup> Cfr. Paolinelli P. (2011). Orientamento alle professioni: alcuni bisogni emergenti. In A.A.V.V., *Career Guidelines. Manuale per gli operatori. Esplorare le professioni nella consulenza di orientamento*. Grafiche ATLA.

<sup>11</sup> Cfr. Veltman A., *Meaningful work*. Oxford University Press, 2016.

<sup>12</sup> Cfr. Sultana R. G., Lavoro significativo, vite soddisfacenti. L'orientamento professionale ha un ruolo da svolgere. *International Journal, Lifelong Lifewide Learning, Special issue Vol.16/36: “Education, Training and work: complex scenarios for new guidance models”*.



In conclusione e a sintesi del quadro emerso dai documenti esaminati, si può affermare che le caratteristiche del contesto socio-culturale attuale rendono sempre più necessario che l'orientamento – il quale risulta purtroppo ancora concentrato prevalentemente nei momenti di transizione obbligatoria, ovvero al termine della scuola secondaria di primo grado e dei percorsi di istruzione secondaria di secondo grado – assuma caratteristiche più trasversali, accompagnando l'individuo in tutto il suo percorso esistenziale piuttosto che concentrarsi in momenti specifici del percorso evolutivo<sup>13</sup>. Aspetto centrale in tale prospettiva è rappresentato dalla combinazione di un idoneo livello di autoconsapevolezza con una adeguata conoscenza del contesto di appartenenza. Si aspira, in tal senso, ad un orientamento integrale, che ponga l'individuo al centro del processo e che, nell'ottica della *lifelong guidance*, adotti strumenti idonei al conseguimento di un buon livello di conoscenza di sé, del mondo del lavoro, della società e delle opportunità formative e lavorative, insieme alla promozione della consapevolezza relativa a tematiche delicate ma attuali, quali: disparità di genere, cittadinanza attiva e competenze personali. Mediante il raccordo tra sistema scolastico, famiglie e comunità, è necessario che l'orientamento si consolidi non solo nel contesto educativo scolastico – sin dalla scuola dell'infanzia – ma anche nell'ambito di pratiche educative non formali, nella consapevolezza che l'orientamento precoce può consentire la prevenzione della formazione e la diffusione di controproducenti stereotipi e pregiudizi.

La continuità dell'orientamento, in epoca moderna, si configura non solo nella dimensione verticale-temporale, ma anche orizzontale-spaziale, mediante la realizzazione di esperienze attive e laboratoriali accompagnate da momenti di riflessione e confronto. È possibile ampliare l'efficacia degli interventi anche mediante il ricorso a strumenti digitali, con l'organizzazione di webinar e attività supportate dagli strumenti digitali<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Cfr. De Pieri S. (2015). *Psicologia dell'orientamento educativo e vocazionale*. Fondamenti teorici e buone pratiche. Franco Angeli, Milano.

<sup>14</sup> <https://it.pearson.com/istituzioni/scolastiche/articoli-di-aggiornamento/orientamento-oggi-piu-che-mai-una-priorita.html>





## Bibliografia

- AlmaDiploma. *Comunicato stampa. Percorsi di orientamento e scelte nella scuola secondaria di I e II grado*. XIX Convegno AlmaDiploma. Esiti a distanza e profilo dei diplomati nell'era della pandemia. 24 febbraio 2022.
- Congregazione per l'educazione cattolica (2020). *Patto educativo globale. Instrumentum laboris*. Alba (CN), San Paolo Edizioni.
- De Pieri S. (2015). *Psicologia dell'orientamento educativo e vocazionale. Fondamenti teorici e buone pratiche*. Franco Angeli, Milano.
- De Pieri S. (2012). *Orientare è educare. Studi e saggi psicologici e pedagogici*. libreriauniversitaria.it edizioni, Limena (PD).
- <https://it.pearson.com/istituzioni/scolastiche/articoli-di-aggiornamento/orientamento-oggi-piu-che-mai-una-priorita.html>
- OECD (2017). "Italy", in *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2017-54-en>.
- Palmerio L., I risultati italiani dell'indagine internazionale OCSE PISA 2018. [https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/docris/2019/Presentazione\\_Risultati\\_PISA2018.pdf](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/docris/2019/Presentazione_Risultati_PISA2018.pdf)
- Paolinelli P. (2011). Orientamento alle professioni: alcuni bisogni emergenti. In A.A.V.V., *Career Guidelines. Manuale per gli operatori. Esplorare le professioni nella consulenza di orientamento*. Grafiche ATLA.
- Stanchieri L. *Il metodo di orientamento vocazionale*. [https://www.academia.edu/6585043/IL\\_METODO\\_DI\\_ORIENTAMENTO\\_VOCAZIONALE](https://www.academia.edu/6585043/IL_METODO_DI_ORIENTAMENTO_VOCAZIONALE)
- Sultana R.G., (2020). Lavoro significativo, vite soddisfacenti. L'orientamento professionale ha un ruolo da svolgere. In *Education, Training and work: complex scenarios for new guidance models*, International Journal, Lifelong Lifewide Learning, Special issue Vol.16/36.
- Veltman A. (2016). *Meaningful work*. Oxford University Press, Oxford 2016.



# QUALE ACCOMPAGNAMENTO ALL'ORIENTAMENTO IN QUESTO INIZIO DI 21MO SECOLO?

Jean Guichard [jean.guichard@lecnam.net](mailto:jean.guichard@lecnam.net)

Finora, l'accompagnamento all'orientamento ha considerato la vita attiva delle persone essenzialmente nell'aspetto dell'opera, ovvero del lavoro produttore di opere. Le analisi di Hannah Arendt suggeriscono di non ignorare le dimensioni di «lavoro» (lavoro-fatica) e di «azione». All'inizio del 21mo secolo, l'umanità affronta una grave crisi che coinvolge questioni demografiche e di giustizia sociale, sfide ecologiche e problemi che riguardano il lavoro e l'occupazione. Facendo riferimento al piano di sviluppo sostenibile 2030 dell'ONU e ai lavori di specialisti in ecologia politica e di analisi del lavoro, è stato delineato un progetto di accompagnamento all'orientamento-azione (verso uno sviluppo equo e sostenibile). Due sono i progetti preliminari di intervento. Mirano ad aiutare le persone a trovare una propria risposta alla domanda: come orientare la mia vita attiva in modo tale che nel 2050 circa 10 miliardi di essere umani possano vivere una vita veramente umana in un mondo in cui le risorse sono limitate?



## INTRODUZIONE

«Sgomento» ed «inquietitudine», questi sono i termini utilizzati dall'editore e saggista Jean Claude Guillebaud<sup>1</sup> per definire uno stato d'animo sempre più condiviso nelle società contemporanee occidentali. Le osservazioni (riassunte in questo articolo) di specialisti in ecologia, scienze economiche e sociali, degli analisti del lavoro non sono certo incoraggianti. Essi sottolineano, tuttavia, che non tutto è perduto e che è ancora possibile un'azione collettiva per affrontare questi problemi. In che modo il supporto all'orientamento potrebbe aiutare a risolverli?

È a questa domanda che l'argomentazione seguente cerca di dare degli elementi di risposta che verranno sviluppati in cinque punti. Innanzitutto viene ricordato il contesto sociale, economico e ideologico che ha esteso all'intera popolazione una domanda che in precedenza ci si poneva di rado: in che vita attiva mi posso impegnare? Grazie al lavoro di Hannah Arendt<sup>2</sup> si differenziano tre dimensioni connesse a questa domanda generale: il lavoro, l'opera e l'azione. Tale scomposizione conduce, in una terza fase, a sottolineare la portata ed i limiti dell'accompagnamento all'orientamento che viene offerto oggi ai richiedenti: concentrandosi sull'opera (lavoro produttore d'opera) si rischia di ignorare il lavoro (fatica) e l'azione.

Verranno quindi ricordati gli aspetti principali della crisi mondiale contemporanea ed alcune proposte suggerite da esperti per farvi fronte. Esse portano a sviluppare un orientamento-azione centrato sulla domanda: come orientare la mia vita attiva in modo tale che nel 2050 circa 10 miliardi di esseri umani possano godere di una vita realmente umana in un mondo in cui le risorse sono limitate?

Infine saranno brevemente descritti due esempi di interventi inerenti all'orientamento-azione.

### 1. IN QUALE VITA ATTIVA IMPEGNARMI? UNA DELLE MAGGIORI PREOCCUPAZIONI DELL'INDIVIDUO NELLE SOCIETÀ OCCIDENTALI INDUSTRIALIZZATE

Le funzioni professionali del consiglio orientativo sono nate nelle società occidentali tra il 19mo e il 20mo secolo. Ciò non significa che prima ci si astenesse dal consigliare le persone sulla direzione da dare alla loro esistenza o su importanti scelte di vita. Da una parte, però, l'aiuto che era dato loro non era il risultato di un corpo di professionisti specializzati, poteva essere quello di un parente, un prete, un precettore, un consigliere spirituale, ecc. Dall'altra, l'oggetto di questi consigli era in genere molto più ampio della mera attività produttiva nella quale impegnarsi. Per citare Montaigne: come comporre il nostro modo di vita per vivere in maniera appropriata? Egli scrive:

<sup>1</sup> Guillebaud, J. C. (2006). La grande inquiétude. *Etudes*, 404, n°1, 11-21.

<sup>2</sup> Arendt, H. (2017). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.



«Siete riusciti a riflettere e a prendere la vita nelle vostre mani? Avete fatto allora l'opera più grande di tutte. (...) Comporre la nostra maniera di vivere è nostro dovere, non realizzare libri, e vincere battaglie e provincie, ma ordine e tranquillità per la nostra condotta. Il nostro capolavoro più grande e glorioso è vivere comunque. Tutte le altre cose, regnare, accumulare, costruire, non sono che delle piccole appendici»<sup>3</sup>.

Questa assenza di preoccupazione per l'orientamento professionale non si spiega se non considerando che fino al 18mo secolo le società occidentali furono quasi immutabili. Infatti, pochi furono i cambiamenti nelle tecniche di produzione artigianale e agricole e nell'organizzazione degli scambi, dal medioevo (e dalla fine dell'impero romano) fino al 18mo secolo. Inoltre, l'organizzazione sociale in tre ordini ed il sistema delle gilde degli artigiani o i commercianti determinavano grande stabilità ed immobilità sociale. Di conseguenza, per la maggioranza dei giovani dell'epoca, la questione della loro futura vita attiva non si poneva veramente: doveva essere identica a quella dei loro genitori. Soltanto un numero marginale di essi provenienti dal terzo stato o dall'aristocrazia erano suscettibili alla «chiamata della vocazione» di tipo religioso, militare o artistico. Le cose cambiarono con ciò che potremmo definire «la messa in movimento delle società occidentali nel corso del 19mo secolo». Questo dinamismo sociale risultò nella congiunzione di tre fenomeni:

- In primo luogo, la filosofia dei lumi che mise in discussione l'idea stessa di ordine sociale immutabile e corrispondente ad un disegno divino.
- In secondo luogo, il successo della tesi fondativa dell'economia liberale di Adam Smith (che partecipò al movimento dei lumi). Smith sostiene che la libertà di intrapresa del singolo permette un più efficace raggiungimento del bene comune rispetto alla regolamentazione dei sistemi di produzione e delle forme di scambio e commercio. Di conseguenza le gilde e le corporazioni artigianali e commerciali non hanno ragion d'essere.
- In terzo luogo, progressi tecnologici importanti a partire dai tre brevetti depositati da James Watts (nel 1765, 1781 e 1785) che resero funzionante il motore a vapore proprio quando Adam Smith pubblicava la sua «Indagine sulla natura e le cause della ricchezza delle nazioni»<sup>4</sup>.

La congiunzione di questi tre fenomeni portò ad uno straordinario sviluppo dell'industria, del commercio e a delle profonde trasformazioni dell'agricoltura.

Tali sviluppi e trasformazioni portarono alla nascita del «lavoro» nell'accezione odierna. Certo, in precedenza, gli esseri umani avevano attività di produzione di beni e servizi, ma, come sottolinea Jean-Pierre Vernant<sup>5</sup>, scambiavano il prodotto della loro attività nell'ambito di una relazione di servizio: fabbrica questo paio di scarpe per questo cliente qui che mi paga il prezzo che abbiamo concordato (in base alle regole della mia corporazione).

Ciò che cambia con il modello economico promosso da Smith, osserva Vernant, è che

<sup>3</sup>Montaigne, M. de (2009). *Les Essais en français moderne*. Gallimard (Quarto).

<sup>4</sup>Smith, A. (1776). *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations* (1st ed.). London: W. Strahan & T. Cadell.

<sup>5</sup>Vernant, J. P. (1988). *Mythe et pensée chez les Grecs. Etudes de psychologie historique* (nouvelle édition revue et augmentée). Paris: La Découverte, 295-296.



i prodotti di queste svariate attività sono destinati ad un mercato dove sono scambiati gli uni con gli altri. In questo mercato il valore di ciascun prodotto risulta dall'equilibrio che si stabilisce tra i prezzi di scambio. Per questo l'attività necessaria alla loro produzione acquista un valore preciso. Nasce così il lavoro, nel senso astratto in cui lo intendiamo oggi. Più semplicemente, se sul mercato posso scambiare un paio di scarpe per tre pantaloni, allora il valore di mercato del lavoro del calzolaio è tre volte superiore a quello del sarto.

Questi cambiamenti radicali nei sistemi di produzione e di scambio di beni e servizi ebbero conseguenze sociali considerevoli. In particolare la perdita di posti di lavoro e una dequalificazione di numerose funzioni professionali legate alla meccanizzazione e alla riorganizzazione dei modi di produzione. Ciò produsse:

- Movimenti sociali e scioperi tra cui, ad esempio, le rivolte dei canuts (gli artigiani della seta) di Lione nel 1831 e 1834.
- Fenomeni migratori, in particolare verso il nuovo mondo.
- Conflitti armati perchè, così come sottolinea la sezione 13 del Trattato di Versailles (che mise fine nel 1919 alla prima guerra mondiale), «esistono condizioni di lavoro che implicano per un gran numero di persone, ingiustizia, miseria che danno luogo a un malcontento tale da mettere in pericolo l'armonia universale e la pace». Poichè, precisa il trattato, «la mancata adozione da parte di una qualsiasi nazione di un regime di lavoro realmente umano ostacola gli effetti delle altre nazioni desiderose di migliorare la sorte dei lavoratori del proprio paese»<sup>6</sup>.
- La fondazione (da parte dello stesso trattato di Versailles) di una Organizzazione Internazionale del Lavoro volta a promuovere un diritto del lavoro che porti rimedio ai problemi sopra indicati.

È in questo nuovo contesto economico, ideologico e sociale che nacque la psicologia dell'orientamento (counselling psychology). Apparve inizialmente nelle città o nei porti dove arrivavano le vittime dell'esodo rurale e i molti immigrati e dove si trovavano anche tutti coloro che non svolgevano più attività professionali a seguito dei mutamenti tecnologici e organizzativi.

Ed è in seno ad organizzazioni o associazioni che si facevano carico di questi 'senza radici', spesso desiderose di riforme sociali, che si costituisce progressivamente un corpo di professionisti «della psicologia del consiglio». Non è quindi un caso se fu a Boston che apparve nel 1909, poco dopo il decesso del suo autore, l'opera di un eminente membro di una di quelle associazioni, «la società Fabiana». Si tratta di «*Choosing a Vocation (Scegliere una Vocazione)*» di Frank Parsons, il libro generalmente considerato il primo manuale destinato ai professionisti dell'orientamento<sup>7</sup>.

## 2. LE TRE DIMENSIONI DELL'INTERROGATIVO SULLA VITA ATTIVA

Che domande si ponevano queste persone relativamente alla loro vita attiva in un mon-

<sup>6</sup>Traité de Versailles (1919). Nancy-Paris-Strasbourg : Librairie militaire Berger Levrault., 211 <https://www.herodote.net/Textes/tVersailles1919.pdf>

<sup>7</sup>Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton Mifflin.



do economicamente, socialmente e tecnicamente nuovo? E come aiutarle?

Le analisi di Hannah Arendt (2017) della vita attiva dell'uomo moderno permettono di apportare degli elementi di risposta a questi quesiti. Arendt differenzia tre dimensioni costitutive della vita attiva. Ciascuna può essere compresa come componente – più o meno importante – dei diversi lavori, mestieri, professioni, o delle funzioni professionali di oggi.

La prima di queste dimensioni è il lavoro (lavoro-fatica). Con esso si intende l'attività necessaria a permettere alle persone di continuare a vivere. È un'attività continuamente ricominciata, indispensabile alla sopravvivenza, che non lascia traccia di opera prodotta. Ai nostri giorni, certi impieghi sono essenzialmente dei lavori-fatica. Per esempio: gli immigrati che raccolgono frutta e verdura, oppure le persone che fanno le pulizie notturne nelle sedi delle grandi aziende, coloro che si occupano a domicilio di più anziani nell'arco di una stessa giornata o coloro che consegnano pasti per Deliveroo o Uber Eats. Il secondo aspetto della vita attiva dell'uomo moderno distinto dalla Arendt è l'opera ovvero il lavoro produttore di opere. È l'attività nella quale la persona vi si può investire poichè produce qualcosa di relativamente durevole nella quale si può riconoscere. Pertanto, la persona si rapporta a se stessa come essere «capace di» che si sviluppa e si costruisce grazie a questa stessa attività.

Le professioni intellettuali ed artistiche e tutti i mestieri artigianali sono degli esempi di attività professionali dove domina questa dimensione di lavoro operante. Nel mondo di oggi troviamo, ad esempio, coloro che elaborano prodotti finanziari derivati presso le banche oppure di software per organizzare le consegne per Deliveroo o Uber Eats.

La terza dimensione della vita attiva dell'uomo moderno secondo Arendt è l'azione. Essa fa riferimento al fatto che la vita attiva produce più del risultato immediato del lavoro o delle opere. Questo «più» è qualcosa di nuovo, che generalmente non è stato previsto e che obbliga gli altri esseri umani ad organizzarsi collettivamente per farvi fronte. Ad esempio, le consegne di Deliveroo o Uber Eats producono importanti quantità di rifiuti da imballaggio. Risolvere questo problema presuppone un'organizzazione collettiva: bisogna istituire una certa regolamentazione? Bisogna riorganizzare la raccolta differenziata dei rifiuti e come? A più lungo termine, come organizzare il riciclaggio di questi prodotti?

In altre parole, l'azione sottolinea che la vita attiva di ciascuno conduce necessariamente a cambiamenti mondiali tali da implicare necessariamente un'organizzazione collettiva. Essa non è sempre stabilita in modo certo in quanto il lavoro e l'opera producono incessantemente dell'inatteso. Esempi di vite attive dove domina l'azione si trovano nelle carriere di donne e uomini politici, fondatori e fondatrici di associazioni, organizzatori e organizzatrici di azioni collettive, giornalisti, intellettuali, ecc.

Le analisi della Arendt permettono di differenziare i grandi quesiti che si pongono gli individui contemporanei relativamente alla loro vita attiva. Certi esseri umani si trovano in situazioni economiche e sociali tali che la sola domanda che si possono porre è:

- In che lavoro mi posso impegnare immediatamente per assicurare la mia sopravvivenza quotidiana?

Di frequente questa domanda è quella degli immigrati o delle donne che vivono in zone



in declino economico<sup>8</sup>.

Altri interrogativi sono relativi al lavoro produttore di opere:

- Che vita attiva mi permetterà di diventare chi desidero o mi immagino di essere?

Questo tipo di quesito è tipico di coloro che si relazionano a se stessi come a soggetti portatori di competenze. Il più delle volte essi dispongono di qualifiche valutate dopo un percorso di studi.

Alcuni centrano infine la loro riflessione sulla dimensione dell'azione. Essi si chiedono:

- Quale vita attiva mi permetterebbe di contribuire con gli altri alla soluzione di certi problemi importanti che affliggono il mondo di oggi?

Un tale quesito si trova alla base della riflessione dei cittadini impegnati nell'economia sociale e solidale. È anche alla base delle dimostrazioni per il clima organizzate su impulso di Greta Thunberg.

In sintesi, ciascuna delle tre domande, che include il quesito sull'orientamento per una vita attiva, può essere così riassunta:

- Che fare per assicurare la mia sopravvivenza? (Sopravvivenza).
- Che fare per avere una buona vita? (Realizzazione di sé).
- Che fare per contribuire a una vita collettiva equa e duratura? (Intenzione etica).

### 3. PORTATA E LIMITI DELL'ACCOMPAGNAMENTO ALL'ORIENTAMENTO NEL LAVORO PRODUTTORE DI OPERE

Questa scomposizione in tre dimensioni dei quesiti sull'orientamento della propria vita attiva permette di sottolineare la portata ed i limiti dell'accompagnamento all'orientamento attualmente offerto ai richiedenti.

Questo accompagnamento è stato così definito, il 21 novembre 2008, dal Consiglio Europeo e dai rappresentanti dei governi degli stati membri:

«L'orientamento in quanto processo continuo permette ai cittadini di ogni età, nell'arco della vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, di prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché di gestire i loro percorsi di vita personale nelle attività di istruzione e formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui è possibile acquisire e utilizzare tali capacità e competenze. L'orientamento comprende attività individuali o collettive di informazione, di consulenza, di bilancio di competenze, di accompagnamento e di insegnamento delle competenze necessarie alla presa di decisione ed alla gestione della propria carriera»<sup>9</sup>.

Questa concezione è coerente con la maggior parte dei lavori pubblicati nel corso del 20mo secolo relativi a questa tematica<sup>10</sup>. Il consiglio in orientamento vi è concepito come finalizzato ad aiutare il richiedente a dare una direzione alla sua vita attiva in base

<sup>8</sup> Coquard, B. (2019). *Ceux qui restent. Faire sa vie dans les campagnes en déclin*. Paris : La Découverte.

<sup>9</sup> Conseil de l'Union Européenne (2008). Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie. Définition adoptée par la résolution du 21 novembre 2008. *Journal officiel de l'Union européenne* FR 13.12.2008 (page C319-4).

<sup>10</sup> Cfr. Guichard J., Huteau, M. (2003). *Psychologia dell'orientamento professionale. Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni*. Milano : Raffaello Cortina Editore.



alle sue competenze effettive e potenziali, alle aspettative, interessi e ai suoi valori. Così facendo questo consiglio si centra sulla seconda dimensione della vita attiva nella distinzione che ne fa Hannah Arendt. Ovvero si rapporta alla vita attiva come se essa non potesse che essere un lavoro produttore di opere, dalla mediazione del quale l'essere umano si costruisce.

La prima dimensione dell'interrogativo sulla vita attiva – Che lavoro (fatica) trovare per sopravvivere? - è invece lasciato da parte. Non sembra degna di dare luogo ad un vero e proprio accompagnamento nella misura in cui si ritiene che la persona debba impegnarsi il più rapidamente possibile in un lavoro che le consenta di guadagnarsi da vivere. Le sue competenze specifiche, i suoi interessi, i suoi valori, le sue aspettative giocano un ruolo marginale, se non nullo. Tuttavia sono processi di questo tipo che portano un'infermiera diplomata, rifugiata in Francia, a svolgere mansioni di guardia notturna in un centro commerciale oppure una giovane madre single, con diploma di estetista, a svolgere da casa mansioni ripetitive e mal pagate di decodifica di immagini finalizzate allo sviluppo di programmi di intelligenza artificiale.

Fino ad allora, il terzo aspetto della riflessione sulla vita attiva – attraverso quali attività potrei contribuire a risolvere, insieme ad altri, i grandi problemi che affliggono il mondo di oggi? - è rimasta periferica nell'accompagnamento all'orientamento. Sembra però destinata ad un futuro promettente. In effetti, come già abbiamo notato, i giovani sempre più si interrogano su come sarà la vita sulla terra quando essi saranno nel mezzo della loro esistenza. Tutto ciò in un contesto dove proliferano film, serie tv, romanzi, fumetti, ecc. che «favoleggiano della fine del mondo», tanto per citare il titolo del saggio di Jean-Paul Engélibert<sup>11</sup>.

Peraltro, numerose ricerche sulle attività lavorative sottolineano quanto il lavoro produttore d'opera tenda sempre più frequentemente ad assomigliare al lavoro (fatica): un compito frammentato, ripetuto all'infinito senza altro scopo per la persona che lo esegue che di guadagnarsi da vivere. Charlie Chaplin lo rende bene in *Tempi Moderni*.

Queste varie osservazioni suggeriscono che il supporto all'orientamento non può più concentrarsi esclusivamente sull'opera (lavoro produttore di opere), ma deve diventare imperativamente un accompagnamento all'orientamento-azione.

È questa l'ipotesi che verrà ora esaminata.

#### 4. VERSO L'ORIENTAMENTO-AZIONE

Negli ultimi decenni un numero sempre crescente di cittadini dei paesi più ricchi – in particolare i giovani – si è reso conto che la specie umana nel suo insieme sta affrontando una crisi profonda e che è necessario, oltre che conveniente, agire per farvi fronte. Questa crisi si presenta con tre aspetti interagenti.

<sup>11</sup> Engélibert, J. P. (2019). *Fabuler la fin du monde. La puissance critique des fictions d'apocalypse*. Paris: La Découverte.





- **Un aspetto demografico e di giustizia sociale.**

Nel 1850 c'erano un miliardo di essere umani. In duecento anni ci si aspetta che quel numero venga moltiplicato per dieci tanto da arrivare a 10 miliardi verso il 2050. Attualmente la metà degli esseri umani ha meno di 30 anni.

Questa crescita impressionante si accompagna a significative ineguaglianze di ricchezza tra abbienti ed indigenti. Tali disuguaglianze aumentano di anno in anno<sup>12</sup>. Secondo il «Rapporto Annuale su Ricchezza e Reddito<sup>13</sup>, redatto da un centinaio di economisti universitari che hanno elaborato i dati di circa 70 paesi del mondo, ovunque i divari di ricchezza aumentano, le disuguaglianze esplodono e l'instabilità politica è una minaccia.

- **Un fattore ecologico.**

I problemi ecologici sono conseguenze della crisi demografica e di giustizia sociale. Il peso demografico, le ineguaglianze estreme e il consumo eccessivo da parte dei più ricchi hanno come risultato che la specie umana consumi ogni anno molte più risorse naturali e produca più rifiuti di quanto la terra possa rigenerare nello stesso lasso di tempo.

Il *Global Footprint Network* ha calcolato che dal 29 luglio 2019, (*Earth overshoot day*/Giorno del superamento), viviamo consumando il nostro capitale di risorse e accumulando rifiuti che la natura non potrà assorbire (in particolare CO<sub>2</sub>). Quest'anno la specie umana avrebbe avuto bisogno di 1,75 terre per garantirsi la sopravvivenza<sup>14</sup>.

Questa crisi si manifesta attraverso il sovrariscaldamento climatico, vari tipi di inquinamento globale e diverse catastrofi naturali.

- **Un fattore di lavoro ed occupazione.**

Lo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e di sistemi di trasporto globale poco costosi – le navi porta-containers – hanno portato ad una globalizzazione degli scambi e del lavoro. Le tecnologie dell'informazione permettono lo sviluppo di un nuovo tipo di capitalismo<sup>15</sup>, il capitalismo finanziario. Questo impedisce gli investimenti produttivi di interessi a lungo termine. Privilegia gli acquisti e le vendite istantanee di prodotti finanziari, che si traducono rapidamente in profitti importanti. Inoltre, lo sviluppo dell'informatica porta ad una robotizzazione sempre più spinta della produzione.

La combinazione di queste evoluzioni ha comportato importanti trasformazioni del lavoro e dell'occupazione. In particolare :

- La delocalizzazione di molte occupazioni in paesi a basso costo del lavoro. In quei paesi, il diritto del lavoro è spesso inesistente o non-applicato<sup>16</sup>.

<sup>12</sup> Piketty, T. (2018). *Il capitale nel XXI secolo*. Milano: Bompiani.

<sup>13</sup> World Wealth and Income Data Base (2018). *World inequality report 2018*.

<sup>14</sup> Global Footprint Network (2019). *Earth overshoot day 2019 is July 29th, the earliest ever*.

<sup>15</sup> Cfr. Marazzi, C. (2010). *The violence of financial capitalism* (2nd ed.). Cambridge, MA: MIT Press; Hudson, M. (2012). *Finance capitalism and its discontents*. Dresden, Ge: ISLET Verlag.

<sup>16</sup> Supiot, A. (Dir.) (2019). *Le travail au XXIe siècle : Livre du centenaire de l'Organisation internationale du Travail*. Ivry-sur-Seine, Fr.: Editions de l'Atelier.



- Nei paesi più ricchi un indebolimento dei diritti dei lavoratori<sup>17</sup> e lo sviluppo del precariato<sup>18</sup>.
- L'istituzione di forme molto flessibili di lavoro (per compiti e per orario).
- La sostituzione dell'autoimprenditorialità per i contratti ordinari di lavoro (operatori per consegne a domicilio, operatori e centrali di raccolta dati per lo sviluppo dell'intelligenza artificiale, ecc.).

In questo contesto economico e sociale mondiale, i lavoratori si trovano in situazioni di concorrenza estremamente sfavorevoli gli uni nei confronti degli altri. Di conseguenza aumentano le professioni che l'Organizzazione Internazionale del Lavoro qualifica come «non-dignitosi»<sup>19</sup>. Utilizzando le categorie di Hannah Arendt, la vita attiva di un numero sempre maggiore di persone presenta oramai tutte le caratteristiche di un lavoro (fatica) alquanto penoso.

Queste tre categorie di fenomeni costituiscono aspetti diversi di una medesima crisi mondiale. Analizzarne uno porta necessariamente agli altri due. Ad esempio: analizzare il lavoro dei fattorini di «Deliveroo» ci porta necessariamente a ricordare uno studio belga in base al quale in un anno 39 lavoratori ogni 100 hanno subito un infortunio sul lavoro, ma ci costringe anche a trattare la questione dell'invio dei rifiuti da imballaggio nei paesi poveri, così come dobbiamo poi tener conto delle condizioni di vita di coloro che sopravvivono all'inquinamento prodotto dalla combustione lenta di questi stessi rifiuti.

Questa crisi globale è così grave che l'Assemblea Generale dell'ONU ha votato all'unanimità il 25 settembre 2015 un programma di azione (non vincolante) per farvi fronte. Questa risoluzione si intitola «*Transformare il nostro mondo: l'agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*»<sup>20</sup>.

Tuttavia, numerosi analisti – che raggruppiamo talvolta nella categoria dell'«ecologia politica» – concludono che il terribile stato di fatto descritto nell'agenda ONU, sia causato dall'attuale organizzazione dell'economia mondiale. Tra questi ricercatori vi sono personalità come Ivan Illich, Constantin Castoriadis, André Gorz, Serge Moscovici, Dominique Bourg, Christian Arnsperger.

Secondo questi analisti, in accordo con Milton Friedman, uno dei turiferari dell'economia liberale (alla quale essi si oppongono), nel mercato economico attuale:

«Le imprese non hanno che una e una sola responsabilità sociale: utilizzare le loro risorse per svolgere attività volte all'aumento dei loro profitti, nel rispetto delle regole del gioco, ovvero impegnandosi in libera concorrenza senza ostacoli, senza inganni e senza frode»<sup>21</sup>.  
Ne consegue: lo sfruttamento senza freni delle risorse naturali, la produzione incontrollata di rifiuti, condizioni di produzione (e quindi di lavoro) disastrose per gli operatori e una formattazione pubblicitaria di bisogni e desideri dei consumatori allo scopo di smerciare prodotti (dall'obsolescenza programmata) generatori di profitti.

<sup>17</sup> Supiot, A. (2010). *L'esprit de Philadelphie. La justice sociale face au marché total*. Paris Seuil.

<sup>18</sup> Standing, G. (2011). *The Precariat. The new dangerous class*. London: Bloomsbury Academic.

<sup>19</sup> OIT (2019a). *Emploi et questions sociales dans le monde - Tendances 2019. Note d'actualité du 13 février: Les mauvaises conditions de travail sont le principal problème mondial de l'emploi*. Genève: Organisation Internationale du Travail.

<sup>20</sup> UN (2015). *Résolution adoptée par l'Assemblée générale le 25 septembre 2015. 70/1. Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*.

<sup>21</sup> Friedman, M. (1970). The social responsibility of business is to increase its profits. *The New York Times Magazine*, Sept. 13, p.17.



Quest'analisi ha portato 4000 firmatari (in particolare economisti, sociologi, e filosofi di fama) a proclamare un *Manifesto Convivialista* (Collettivo, 2013) la cui seguente citazione (da un editoriale pubblicato sul quotidiano *Libération*) coglie l'idea principale:

«La crisi ecologica (nei suoi molteplici aspetti economici, sociali, politici) potrà essere risolta solo attraverso un progetto sociale globale che coinvolga, in varia misura, sobrietà energetica, territorializzazione delle attività economiche e sociali, solidarietà e democrazia locale nonché il riorientamento della concezione tecnologica»<sup>22</sup>.

Per questi analisti, contrariamente a quanto sostengono i fautori del liberismo economico, esso non favorisce né il bene comune né la giustizia sociale. Non può che andare nella direzione opposta. Di conseguenza, affrontare la crisi implica trasformare profondamente il modello economico e sociale attuale e mettere in discussione la relazione tra l'uomo e il suo ambiente.

## 5. PROGETTI PRELIMINARI DI ACCOMPAGNAMENTO AD UN ORIENTAMENTO-AZIONE

Con riferimento a queste analisi, la cattedra UNESCO «*Lifelong Guidance and Counseling*» (di cui l'autore fu il primo titolare all'università di Wroclaw in Polonia dal 2013 al 2016) ha delineato due progetti preliminari di accompagnamento ad un orientamento-azione fondato su un principio fondamentale e su tre grandi imperativi.

### 5.1. UN PRINCIPIO E TRE IMPERATIVI PER UN ACCOMPAGNAMENTO ALL'ORIENTAMENTO-AZIONE

#### **Una vita attiva fondata sul Principio di Responsabilità (Jonas)**

L'orientamento-azione ha per fondamento il «Principio di Responsabilità» di Hans Jonas<sup>23</sup>. Vale a dire l'imperativo di uno sviluppo economico sostenibile che sia socialmente giusto. Il suo obiettivo principale non può dunque essere l'orientamento verso il lavoro operante (cioè aiutare la persona a pensare al proprio futuro in termini di mestieri, funzioni professionali o carriere professionali, così come sono concepiti oggi). Deve essere invece quello di aiutare la persona a pensare il suo futuro riferendolo agli obiettivi definiti dall'ONU nel 2015 e tenendo conto dell'imperativo di una vita attiva dignitosa per tutti.

Come per l'orientamento per il lavoro produttore di opere, la riflessione che stimola l'orientamento azione riguarda i saperi, il saper fare, il saper essere, le aree di interesse o di valori che il richiedente spera di sviluppare. Ma essa integra questa riflessione in un insieme di interrogativi più vasti relativi primariamente alle forme concrete di

<sup>22</sup> Carbou, G. (2019). En finir avec la confusion entre écologie et environnementalisme. *Libération*, 17 juin, p. 25.

<sup>23</sup> Jonas, H. (2009). *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino, It.: Einaudi.



esercizio dell'attività, secondariamente alle forme concrete di scambio dei prodotti di questa attività e, in terzo luogo, alla «forma di vita» del richiedente in rapporto a quella di altre persone.

Questi interrogativi corrispondono ad una tripla domanda: quali di queste forme sembra contribuire meglio ad uno sviluppo sostenibile, socialmente giusto, che ripartisca equamente la parte di lavoro-fatica?

O, più semplicemente, questo accompagnamento all'orientamento-azione cerca di aiutare la persona a pensare la sua vita attiva chiedendosi: come orientare la mia vita attiva in modo tale che nel 2050, circa 10 miliardi di esseri umani possano vivere una vita veramente umana in un mondo dalle risorse limitate?

Per permettere a ciascuno di rispondere a questa domanda, l'accompagnamento all'orientamento-azione mira a contribuire alla realizzazione di tre imperativi.

### **Stabilire un Diritto universale del lavoro.**

Come precedentemente ricordato, l'Organizzazione Internazionale del Lavoro (OIL) ha come missione di instaurare un Diritto del lavoro che garantisca ovunque nel mondo delle condizioni di lavoro dignitose. Ma l'OIL non ha che un ruolo consultivo, non può nè definire i principi fondamentali di un Diritto universale al lavoro dignitoso, nè farlo applicare ovunque nel mondo.

Il contesto ideologico mondiale attuale - dominato dalla convinzione che nessun principio di diritto debba ostacolare i benefici della concorrenza economica - è tale che il diritto del lavoro, già lontano dalla piena applicazione, è progressivamente rimesso in discussione nella più parte dei paesi sviluppati.

Poco a poco, certe disposizioni favorevoli alla forza lavoro vengono erose poichè le si considera responsabili dell'aumento dei costi di produzione e, conseguentemente, pongono le imprese del paese interessato in una situazione di concorrenza sfavorevole rispetto a quelle di altri paesi dove il diritto del lavoro è più lassista o inesistente. I vari stati si trovano così a competere reciprocamente al ribasso in materia di diritto del lavoro<sup>24</sup>.

Questi cambiamenti portano allo sviluppo di modalità di organizzazione del lavoro e delle forme di occupazione<sup>25</sup> che «corrodono il carattere<sup>26</sup>», provocano usura mentale<sup>27</sup>, causano «burn-out», favoriscono le malattie professionali e gli incidenti sul lavoro e spingono alcuni lavoratori a suicidarsi sul posto di lavoro<sup>28</sup>.

Ragion per cui la creazione di un Diritto universale al lavoro dignitoso ed umano è un imperativo prioritario.

Ciò implica che tutti i cittadini del mondo vi siano sensibilizzati affinché rivendichino l'implementazione di questo Diritto.

<sup>24</sup> Supiot, A. (2010). *L'esprit de Philadelphie. La justice sociale face au marché total*. Paris : Seuil.

Supiot, A. (2017). Et si l'on refondait le droit du travail... Pour une réforme digne de ce nom. *Le Monde Diplomatique* (Octobre), pp.1-23.

<sup>25</sup> Linhart, D. (2015). *La comédie humaine du travail: De la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale*. Toulouse: Editions Erès.

<sup>26</sup> Sennett, R. (1998). *The corrosion of character. The personal consequences of work in the new capitalism*. New York: Norton.

<sup>27</sup> Dejours, C. (2000). *Travail, usure mentale*. Paris: Bayard éditions.

<sup>28</sup> Dejours, C., Bègue, F. (2009). *Suicide et travail: que faire?* Paris: PUF.



### **Impegnarsi nella realizzazione dell'agenda ONU di «sviluppo sostenibile entro il 2030»**

Considerata la dimensione ecologica della crisi mondiale attuale, l'imperativo di instaurare un Diritto universale al lavoro deve combinarsi con quello di uno sviluppo equo e sostenibile.

Come già menzionato, l'Assemblea Generale dell'ONU nel 2015 ha approvato all'unanimità una risoluzione denominata «Trasformare il nostro mondo: programma di sviluppo sostenibile 2030». Essa fornisce un quadro di azione centrato su 17 obiettivi principali e precisa i target corrispondenti a ciascuno di essi. In totale sono 169 target da raggiungere entro il 2030.

Per esempio l'obiettivo 12 è così redatto: «stabilire dei modelli di consumo e di produzione sostenibili».

Il terzo target di questo obiettivo è il seguente: «Entro il 2030, dimezzare a livello mondiale il volume dei rifiuti alimentari per abitante, a livello di distribuzione e di consumo, e diminuire gli sprechi di prodotti alimentari lungo tutta la catena produttiva e di approvvigionamento, compresa la perdita post raccolta».

La realizzazione di questo programma di azione implica decisioni politiche ed economiche, ma presuppone anche che ogni cittadino rifletta sulla propria vita attiva chiedendosi come essa possa contribuire alla realizzazione di questi obiettivi. Ciò implica che tutti abbiano una buona conoscenza di questi obiettivi e target affinché ciascuno possa selezionare quelli che poi metterà al centro della sua propria riflessione personale. (Analisi diverse da quelle approvate dall'Assemblea Generale dell'ONU potrebbero servire da base per tali riflessioni. Il vantaggio dell'agenda dell'ONU è che è stata riconosciuta e approvata ufficialmente da tutti i paesi rappresentati in detta Assemblea Generale).

- **Ridurre l'impronta ecologica umana (in particolare attraverso la delocalizzazione di talune produzioni e la loro distribuzione).**

Ogni anno i lavori (citati in precedenza) del «*Global Footprint Network*» mostrano che l'umanità nel suo insieme vive sempre di più al di sopra delle proprie possibilità sia per consumo di risorse naturali che per produzione di rifiuti ed inquinamento di varia origine. Questo fenomeno è principalmente il risultato degli stili di vita della popolazione più ricca del mondo<sup>29</sup>. Gli esseri umani più abbienti devono imperativamente «puntare su un altro stile di vita» per citare il titolo della prima parte del sesto capitolo dell'enciclica *Laudato Si'* di Papa Francesco, di cui il paragrafo 203 precisa (immediatamente sotto il titolo):

«Dal momento che il mercato tende a creare un meccanismo consumistico compulsivo per piazzare i suoi prodotti, le persone finiscono con l'essere travolte dal vortice degli acquisti e delle spese superflue. Il consumismo ossessivo è il riflesso soggettivo del paradigma tecno-economico. Accade ciò che già segnalava Romano Guardini: l'essere umano

<sup>29</sup>Hunyadi, M. (2015). *La tyrannie des modes de vie. Sur le paradoxe moral de notre temps [Tyranny of life modes. On the moral paradox of our time]*. Lormont, FR: Editions Le Bord de l'eau; Bourg, D., Dartiguepeyrou, C., Gervais, C., & Perrin, O. (Eds) (2016). *Les nouveaux modes de vie durables: S'engager autrement*. Lormont, FR: Editions Le Bord de l'eau.



«accetta gli oggetti ordinari e le forme consuete della vita così come gli sono imposte dai piani razionali e dalle macchine normalizzate e, nel complesso, lo fa con l'impressione che tutto questo sia ragionevole e giusto». Tale paradigma fa credere a tutti che sono liberi finché conservano una pretesa libertà di consumare, quando in realtà coloro che possiedono la libertà sono quelli che fanno parte della minoranza che detiene il potere economico e finanziario. In questa confusione, l'umanità postmoderna non ha trovato una nuova comprensione di sé stessa che possa orientarla, e questa mancanza di identità si vive con angoscia»<sup>30</sup>.

Tuttavia, da una trentina d'anni, alcuni economisti<sup>31</sup> sottolineano che diminuire l'impronta ecologica implica «rilocalizzare» la produzione e gli scambi<sup>32</sup>. Ciò significa che – per certi beni – dei circuiti brevi di produzione e di scambio si sostituiscono agli scambi mondiali, e che le industrie di trasformazione si sviluppano in prossimità di luoghi di captazione delle risorse naturali, per esempio in Africa<sup>33</sup>.

Occorre quindi sviluppare un'economia mondiale basata su un «Principio di sussidiarietà territoriale» (o «sussidiarietà ecologica») consistente nel dare priorità ai sistemi di produzione e di scambio ad impronta ecologica debole<sup>34</sup>. Questo principio porta a distinguere, da un lato, beni che non potendo essere soltanto (o principalmente) progettati, fabbricati e scambiati in un sistema di commercio globalizzato (per esempio: farmaci, ricerca scientifica, grandi innovazioni tecnologiche, ecc.) e dall'altro, delle produzioni che possono essere locali, regionali o interregionali, in funzione della loro impronta ecologica immediata e a più lungo termine. È quindi essenziale sviluppare sistemi locali di produzione e di scambio di beni e di servizi che costituiscono il livello di base di una tale organizzazione economica<sup>35</sup>.

Ma, come sottolinea Azam:

«Ciò presuppone una profonda riforma del Fondo monetario internazionale (FMI), della Banca mondiale e dell'Organizzazione mondiale del commercio (OMC), che hanno una responsabilità pesante nella crisi attuale»<sup>36</sup>.

Di conseguenza, si impone una trasformazione dei principi alla base dell'organizzazione del commercio mondiale e dei trattati commerciali mondiali e intra-europei. L'ac-

<sup>30</sup> François (2015). *Lettre encyclique Laudato Si' du Saint-Père François sur la sauvegarde de la maison commune*. Rome : Saint-Siège.

<sup>31</sup> Cfr. Dumont, R. (1991). *Un monde intolérable: le libéralisme en question*. Paris: Seuil collection Points; Latouche, S. (1992). De la mondialisation économique à la décomposition sociale. *L'Homme et la société* (numéro thématique) *Vers quel désordre mondial?* N°105-106, 7-23; Latouche, Serge, & Tamba, Saïd (1992). *Vers quel désordre mondial ? L'Homme et la société* (numéro thématique). N°105-106, 3-6. doi : 10.3406/homso.1992.2659.

<sup>32</sup> Azam, G. (2007). Reterritorialisation de l'économie: un enjeu pour la solidarité, un enjeu pour l'écologie. *7èmes journées du réseau interuniversitaire de l'économie sociale et solidaire* (RIUESS).

<sup>33</sup> Cfr. Nubukpo K. (2019). *L'Urgence africaine: Changeons le modèle de croissance!* Paris: La Découverte.

<sup>34</sup> Cfr. Guichard, J. (2019). Quelles interventions d'accompagnement à l'orientation pour contribuer à un développement mondial, humain, équitable et durable ? In D. Canzittu (dir.), *Penser et agir l'orientation au 21ème siècle: de l'élève au citoyen engagé* (pp.147-160). Villejuif (France): Editions Qui Plus Est; Guichard, J. (2020). Accompagner l'orientation des vies actives vers une économie durable, équitable et humaine. In V. Cohen Scali (Dir.), *L'orientation au 21ème siècle: enjeux et perspectives* (soumis). Paris Dunod.

<sup>35</sup> Laville, J. L. (2016). *L'économie sociale et solidaire. Pratiques, théories, débats*. Paris: Seuil (Points).

<sup>36</sup> Azam, G., Harribey, J. M., Plihon, D. (2007). Construire un monde écologique et solidaire. *L'Économie politique*, 2, n° 34, 60-71.



compagnamento a un orientamento-azione deve dunque contemporaneamente sensibilizzare i cittadini del mondo a questo imperativo e aiutare ciascuno a individuare lo stile di vita attiva in cui potrebbe impegnarsi per ridurre la sua impronta ecologica.

## 5.2. DUE PROGETTI PRELIMINARI DI ACCOMPAGNAMENTO AD UN ORIENTAMENTO-AZIONE.

Basandosi su questo principio ed in funzione di questi tre imperativi la cattedra UNESCO ha delineato due progetti preliminari di accompagnamento ad un orientamento-azione. Si tratta, da una parte di un'educazione all'orientamento rivolta principalmente ai giovani e, dall'altra, laboratori e consulenze destinati soprattutto agli adulti.

### **Orientarsi verso un mondo sostenibile ed equo attraverso una vita attiva dignitosa e umana.**

Questa nuova educazione all'orientamento comprenderebbe due aspetti:

- La scoperta del ruolo essenziale del lavoro, delle sue modalità di organizzazione e delle sue forme di scambio nella costruzione di un mondo comune e della soggettività di ciascuno.

Questa scoperta (che implica una pedagogia attiva) si potrebbe basare su un adattamento ai livelli di conoscenza e di riflessione dei giovani interessati da lavori quali quelli di Henri Bergson, Hannah Arendt, André Gorz, Christophe Dejours, Alain Supiot, Danielle Linhart, OIT, ecc. L'obiettivo sarebbe di far prendere coscienza ai partecipanti del ruolo delle varie forme di organizzazione e di scambio del lavoro nello sviluppo dei talenti individuali, di certi modi di rapportarsi a se e agli, e di rappresentare se e gli altri, delle trasformazioni del mondo che esse provocano, degli effetti deleteri di certi sistemi di organizzazione e di scambio di lavoro, ecc. E, quindi, dell'importanza fondamentale per l'individuo e la collettività umana di un Diritto universale ad un lavoro dignitoso ed umano.

- La riflessione di ciascuno su una futura vita attiva che contribuisca a raggiungere gli obiettivi e i target definiti dal programma dell'ONU del 2015. Questa riflessione presuppone: (1) che i partecipanti prendano atto dei diversi obiettivi e target, (2) che selezionino quelli per i quali intendono impegnarsi, (3) che riflettano sulle attività di lavoro che possono contribuire al meglio alla realizzazione di questi target (tenendo conto degli imperativi per uno sviluppo sostenibile, socialmente giusto e della preoccupazione di ripartire equamente il lavoro-fatica di ciascuno), (4) che prendano coscienza delle capacità da sviluppare per impegnarsi in queste forme di attività di lavoro e che (5) selezionino i modi migliori di procedere per sviluppare questi talenti.

### **Costruire delle vite attive che riducano l'impronta ecologica.**

Questo intervento inizialmente si rivolgerebbe agli adulti che desiderano riflettere sulle forme di vita attiva nella quale impegnarsi – collettivamente o individualmente – per minimizzare la loro impronta ecologica. Includerebbe una parte collettiva e un momento individuale.



- Gli obiettivi dei laboratori collettivi sarebbero: (1) Sensibilizzare i partecipanti all'imperativo di riformare il sistema mondiale di organizzazione della produzione e dello scambio dei beni in vista di «delocalizzare» talune produzioni e di organizzare circuiti brevi<sup>37</sup>. (2) Riflettere collettivamente sulla possibilità di organizzarsi per sviluppare in una determinata zona geografica un «sistema locale di produzione e di scambio» di beni e servizi (Quali bisogni sono poco o mal soddisfatti? Quali forme di attività di lavoro e di scambio potrebbero soddisfarli al meglio? Come organizzare questo sistema? Come trovare i primi finanziamenti necessari?<sup>38</sup>
- Le consulenze individuali sarebbero finalizzate ad aiutare ciascuno a riflettere sulla propria vita attiva partendo dall'imperativo di minimizzare l'impronta ecologica. In quali attività di lavoro (produttore quali beni o servizi durevoli e scambiabili soddisfacente quali bisogni umani?) impegnarsi? In quali organizzazioni di lavoro e di sistemi di scambio? La persona ha la possibilità e spera di partecipare all'organizzazione di un sistema locale di scambi (o di integrarsi in un sistema esistente)? Ecc.

## Conclusioni

Quale accompagnamento all'orientamento per il 21mo secolo? Da quest'analisi emerge l'«orientamento-azione» dovrebbero includere anche l'attuale «orientamento al lavoro produttore di opere». Sono stati delineati due tipi di intervento. Da una parte un'educazione all'orientamento-azione che sensibilizzi i giovani alle sfide del lavoro dignitoso e che li aiuti a pensare la loro futura vita attiva a partire dagli obiettivi e target definiti dall'ONU nel 2015. Dall'altra dei laboratori collettivi e dei dialoghi di consulenza destinati ad aiutare gli adulti a costruire delle vite attive che contribuiscano ad un sviluppo equo, sostenibile ed umano.

Queste proposte si fondano sui lavori di universitari specialisti in diritto, come Alain Supiot o di economisti, come Geneviève Azam. Essi concordano nel concludere che la triplice crisi con la quale l'umanità è chiamata oggi a confrontarsi non potrà essere risolta senza l'istituzione di un diritto mondiale del lavoro e senza una riforma radicale dell'attuale organizzazione mondiale del commercio (e dei trattati commerciali). Come scrivono Geneviève Azam, Jean-Marie Harribey et Dominique Plihon, questa riforma:

«Non può riguardare soltanto i cambiamenti istituzionali, ma esige la rimessa in discussione del libero scambio in generale e la libera circolazione dei capitali, eretti a dogma. In effetti, il progetto neo liberista consiste nel mettere in competizione non solo i produttori, ma anche i sistemi sociali, secondo la regola del «dumping sociale»; mira a

<sup>37</sup> Azam, G., 2007.

<sup>38</sup> Cfr. Mandin, D. (2009). *Les systèmes d'échanges locaux (SEL). Circulations affectives et économie monétaire*. Paris: L'Harmattan (coll. Logiques sociales); Laville, J. L. (2016). *L'économie sociale et solidaire. Pratiques, théories, débats*. Paris : Seuil (Points).





liberare le imprese transnazionali dai vincoli sociali, ambientali e fiscali, vale a dire dalle barriere non tariffarie agli scambi, secondo i termini dell'OMC. Il libero scambio generalizzato indebolisce i più poveri ed accresce le disuguaglianze sia all'interno delle stesse società che tra le società del nord e quelle del sud».<sup>39</sup>

In un contesto mondiale di smarrimento e di aumento di movimenti aventi rivendicazioni relative allo sviluppo sostenibile ed equo, tali proposte avranno senza dubbio un'eco favorevole in molti giovani.

Esse vanno contro i principi neoliberisti su cui si fondano le decisioni politiche dell'Unione Europea e di molti stati. Non solo, rischiano anche di scontrarsi con la visione del mondo dell'«homo consultans della cultura pop», per riprendere la terminologia di Alicja Kargulowa<sup>40</sup>. Con questa espressione ci si riferisce al fatto che in società ad alta diffusione di media e social networks controllati da grandi gruppi internazionali, il cittadino è diventato un essere il cui spirito è organizzato da una marea incessante di immagini, informazioni, slogans, consigli, ecc., che lo aiutano a condurre la sua vita «al meglio» nel mondo di oggi senza veramente preoccuparsi di quello di domani. Come sottolineato da Antonio Guterres, Segretario Generale dell'ONU, durante l'Assemblea Generale del 2019:

«[Dobbiamo] riconoscere che non siamo sulla buona strada e di conseguenza prendere le decisioni necessarie in materia di investimenti, di politiche, di modifiche delle varie forme di cooperazione, a livello internazionale o con le imprese, la società civile, le autorità locali per assicurare una più efficace messa in pratica dell'agenda 2030 ».

«Abbiamo dunque bisogno di più cooperazione internazionale per vincere i cambiamenti climatici. Per le disuguaglianze, vale la stessa cosa. Abbiamo bisogno di una globalizzazione giusta, e una globalizzazione giusta è possibile solo grazie ad una cooperazione internazionale maggiore»<sup>41</sup>.

«Cooperazione» (come auspica António Guterres) o «concorrenza economica senza impedimenti» (come sostengono i sostenitori del neoliberismo)?<sup>42</sup>

Quali di questi due principi assicurerà una sviluppo sostenibile ed equo basato su vite attive pienamente umane?

Sappiamo che cooperazione e solidarietà<sup>43</sup> sono due nozioni-chiave dell'orientamento-azione. Si riferiscono ad un principio etico la cui formula è una sintesi degli enunciati di Hans Jonas e di Paul Ricoeur: «Orienta la tua vita attiva per contribuire al

<sup>39</sup> Azam, G., Harribey, J.M., & Plihon, D., 2007, 65-66.

<sup>40</sup> Kargulowa, A. (2018). *Homo consultans* amidst pop-culture: Towards sustainable development. In V. Cohen-Scali, J. Pouyaud, M. Podgórný, V. Drabik-Podgórná, G. Aisenson, J.L. Bernaud, I. Moumoula, & J. Guichard (Eds.). *Interventions in Career Design and Education: Transformation for Sustainable Development and Decent Work*. New York: Springer.

<sup>41</sup> Guterres, A. (2019). *António Guterres exhorte les dirigeants mondiaux à faire ce qui est nécessaire pour la paix et la planète* (Entretien du 20 septembre).

<sup>42</sup> Crf. Esambert, B. (1991). *La guerre économique mondiale*. Paris: Olivier Orban.

<sup>43</sup> Supiot, A. (Dir.) (2015).



vivere bene, con e per gli altri, in istituzioni giuste, per assicurare la perennità di una vita autenticamente umana sulla terra» .

## Autore

Jean Guichard è professore emerito di psicologia presso il Conservatorio Nazionale di Arti e Mestieri (Parigi, Francia). È stato direttore dell'Istituto Nazionale di Studi sul Lavoro e l'Orientamento Professionale, e ne è Presidente onorario di rete UNITWIN e della cattedra UNESCO «per l'accompagnamento all'orientamento per un lavoro dignitoso e lo sviluppo sostenibile». Le sue ricerche attuali riguardano il ruolo dei colloqui di life design nella realizzazione di sé e il sostegno all'orientamento per uno sviluppo umano, equo e sostenibile.



## Bibliografia

- Arendt, H. (2017). *Vita activa. La condizione umana*. Milano, It.: Bompiani.
- Arnsperger, C. (2009). *Ethique de l'existence post-capitaliste. Pour un militantisme existentiel*. Paris : Editions du Cerf.
- Arnsperger, C. (2011). *L'homme économique et le sens de la vie. Petit traité d'alter-économie*. Paris: Textuel.
- Azam, G. (2007). Reterritorialisation de l'économie : un enjeu pour la solidarité, un enjeu pour l'écologie. *7èmes journées du réseau interuniversitaire de l'économie sociale et solidaire (RIUESS)*. [http://base.socioeco.org/docs/azam\\_genevieve\\_rennes\\_2007.pdf](http://base.socioeco.org/docs/azam_genevieve_rennes_2007.pdf) (téléchargé le 10 novembre 2019).
- Azam, G., Harribey, J.-M., & Plihon, D. (2007). Construire un monde écologique et solidaire. *L'Économie politique*, 2, n° 34, 60-71.
- Bergson, H. (2012). *L'évolution créatrice*. Milano : Biblioteca Universale Rizzoli (BUR).
- Bourg, D., Dartiguepeyrou, C., Gervais, C., & Perrin, O. (Eds) (2016). *Les nouveaux modes de vie durables : S'engager autrement*. Lormont, FR : Editions Le Bord de l'eau.
- Carbou, G. (2019). En finir avec la confusion entre écologie et environnementalisme. *Libération*, 17 juin, p. 25.
- Castoriadis, C. (2005). La force révolutionnaire de l'écologie. In E. Escobar, M. Gondicas, & P. Vernay (Eds.), *Une société à la dérive, Entretiens et débats – 1974–1997 – de Cornelius Castoriadis (pp. 241-250)*. Paris : Editions du Seuil.
- Collectif (2013). *Manifeste Convivialiste: Déclaration d'Interdépendence*. Lormont, FR. : Editions du bord de l'eau.
- Conseil de l'Union Européenne (2008) Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie. Définition adoptée par la résolution du 21 novembre 2008. *Journal officiel de l'Union européenne FR 13.12.2008* (page C319-4) <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:FR:PDF> (consulté le 30/10/2019).
- Coquard, B. (2019). *Ceux qui restent. Faire sa vie dans les campagnes en déclin*. Paris : La Découverte.
- Dejours, C. (2000). *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard éditions.
- Dejours, C. (2009a). *Travail vivant. 1. Sexualité et travail*. Paris : Payot.
- Dejours, C. (2009b). *Travail vivant. 2. Travail et émancipation*. Paris : Payot.
- Dejours, C., & Bègue, F. (2009). *Suicide et travail : que faire ?* Paris : PUF.
- Dumont, R. (1991). *Un monde intolérable : le libéralisme en question*. Paris : Seuil (collection Points).
- Engélibert, J.-P. (2019). *Fabuler la fin du monde. La puissance critique des fictions d'apocalypse*. Paris : La Découverte.
- Esambert, B. (1991). *La guerre économique mondiale*. Paris : Olivier Orban
- François (2015). *Lettre encyclique Laudato Si' du Saint-Père François sur la sauvegarde de la maison commune*. Rome : Saint-Siège. [http://w2.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si\\_fr.pdf](http://w2.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si_fr.pdf) (téléchargé le 10/11/2019)
- Friedman, M. (1970). The social responsibility of business is to increase its profits. *The New York Times Magazine*, Sept. 13, p.17.



- Global Footprint Network (2019). *Earth overshoot day 2019 is July 29th, the earliest ever*. <https://www.footprintnetwork.org/2019/06/26/press-release-june-2019-earth-overshoot-day/> (consulté le 16 octobre 2019).
- Gorz, A. (1978). *Ecologia e politica*. Mendrisio, CH : Cappelli.
- Gorz, A. (1992). *Metamorfosi del lavoro. Critica della ragione economica*. Torino, It.: Bollati Boringhieri.
- Guichard, J. (2019). Quelles interventions d'accompagnement à l'orientation pour contribuer à un développement mondial, humain, équitable et durable ? In D. Canzittu (dir.), *Penser et agir l'orientation au 21ème siècle : de l'élève au citoyen engagé* (pp.147-160). Villejuif (France) : Editions Qui Plus Est.
- Guichard, J. (2020). Accompagner l'orientation des vies actives vers une économie durable, équitable et humaine. In V. Cohen Scali (Dir.), *L'orientation au 21ème siècle : enjeux et perspectives* (soumis). Paris Dunod.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2003). *Psychologia dell'orientamento professionale. Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni*. Milano : Raffaello Cortina Editore.
- Guillebaud, J.-C. (2006). La grande inquiétude. *Etudes*, 404, n°1, 11-21.
- Guterres, A. (2019). *António Guterres exhorte les dirigeants mondiaux à faire ce qui est nécessaire pour la paix et la planète* (Entretien du 20 septembre). <https://news.un.org/fr/story/2019/09/1052162> (consulté le 3 novembre 2019).
- Hudson, M. (2012). *Finance capitalism and its discontents*. Dresden, Ge: ISLET Verlag.
- Hunyadi, M. (2015). *La tyrannie des modes de vie. Sur le paradoxe moral de notre temps [Tyranny of life modes. On the moral paradox of our time]*. Lormont, FR: Editions Le Bord de L'eau.
- Illich, I. (2000). *Energy and equity* (Ideas in progress). London: Marion Boyars.
- Illich, I. (2001). *Tools for conviviality*. London: Marion Boyars.
- Jonas, H. (2009). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Totino, It.: Einaudi
- Kargulowa, A. (2018). Homo consultans amidst pop-culture: Towards sustainable development. In V. Cohen-Scali, J. Pouyaud, M. Podgórnny, V. Drabik-Podgórnna, G. Aisenson, J.L. Bernaud, I. Moumoula, & J. Guichard (Eds.). *Interventions in Career Design and Education: Transformation for Sustainable Development and Decent Work*. New York: Springer.
- Latouche, S. (1992). De la mondialisation économique à la décomposition sociale. *L'Homme et la société* (numéro thématique) Vers quel désordre mondial ? N°105-106, 7-23.
- Latouche, Serge, & Tamba, Saïd (1992). Vers quel désordre mondial ? *L'Homme et la société* (numéro thématique). N°105-106, 3-6. doi : 10.3406/homso.1992.2659
- Laville, J. L. (2016). *L'économie sociale et solidaire. Pratiques, théories, débats*. Paris : Seuil (Points).
- Linhart, D. (2015). *La comédie humaine du travail : De la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale*. Toulouse : Editions Erès.
- Mandin, D. (2009). *Les systèmes d'échanges locaux (SEL). Circulations affectives et économie monétaire*. Paris : L'Harmattan (coll. Logiques sociales).
- Marazzi, C. (2010). *The violence of financial capitalism* (2nd ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Montaigne, M. de (2009). *Les Essais en français moderne*. Gallimard (Quarto).



- Moscovici, S. (2002). *Ré-enchanter la nature*. Paris : Éditions de l'Aube.
- Moscovici, S. (2005). *Sulla natura. Per pensare l'ecologia*. Milano : Il Saggiatore.
- Nubukpo K. (2019). *L'Urgence africaine: Changeons le modèle de croissance!* Paris : La Découverte.
- OIT (2017). Le travail décent et le programme de développement durable à l'horizon 2030. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms\\_470341.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_470341.pdf) (téléchargé le 23 juin 2019).
- OIT (2019a). Emploi et questions sociales dans le monde - Tendances 2019. *Note d'actualité du 13 février : Les mauvaises conditions de travail sont le principal problème mondial de l'emploi*. Genève : Organisation Internationale du Travail ([https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS\\_670576/lang--fr/index.htm](https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_670576/lang--fr/index.htm)). Téléchargé le 28 juin 2019.
- OIT (2019b). *Déclaration du centenaire de l'OIT pour l'avenir du travail*. Genève : [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms\\_711695.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_711695.pdf) (téléchargé le 1er juillet 2019).
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Piketty, T. (2018). *Il capitale nel XXI secolo*. Milano : Bompiani.
- Ricoeur, P. (1993). *Sé come un altro*. Milano, It.: Jaca Book.
- Sennett, R. (1998). *The corrosion of character. The personal consequences of work in the new capitalism*. New York: Norton.
- Smith, A. (1776). *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations* (1st ed.). London: W. Strahan & T. Cadell.
- Standing, G. (2011). *The Precariat. The new dangerous class*. London: Bloomsbury Academic.
- Supiot, A. (2010). *L'esprit de Philadelphie. La justice sociale face au marché total*. Paris Seuil.
- Supiot, A. (2017). Et si l'on refondait le droit du travail... Pour une réforme digne de ce nom. *Le Monde Diplomatique* (Octobre), pp.1-22&23. <https://www.monde-diplomatique.fr/2017/10/SUPIOT/58009> (téléchargé le 3/11/2019).
- Supiot, A. (2019). *Le travail n'est pas une marchandise : Contenu et sens du travail au XXIe siècle*. Paris : Collège de France (leçon de clôture).
- Supiot, A. (Dir.) (2015). *La solidarité. Enquête sur un principe juridique*. Paris : Odile Jacob.
- Supiot, A. (Dir.) (2019). *Le travail au XXIe siècle : Livre du centenaire de l'Organisation internationale du Travail*. Ivry-sur-Seine, Fr. : Editions de l'Atelier.
- Traité de Versailles (1919). Nancy-Paris-Strasbourg : Librairie militaire Berger Levrault. <https://www.herodote.net/Textes/tVersailles1919.pdf> (téléchargé le 29/10/2019).
- UN (2015). *Résolution adoptée par l'Assemblée générale le 25 septembre 2015. 70/1. Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=F](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=F) (retrieved April 21, 2017).
- Vernant, J.-P. (1988). *Mythe et pensée chez les Grecs. Etudes de psychologie historique* (nouvelle édition revue et augmentée). Paris : La Découverte.
- World Wealth and Income Data Base (2018). *World inequality report 2018*. <http://wir2018.wid.world/files/download/wir2018-full-report-english.pdf> (retrieved, on March, 5, 2018).



# LAVORO SIGNIFICATIVO, VITE SODDISFACENTI: L'ORIENTAMENTO PROFESSIONALE HA UN RUOLO DA SVOLGERE

Ronald G. Sultana [ronald.sultana@um.edu.mt](mailto:ronald.sultana@um.edu.mt)

Centro Euromediterraneo per la ricerca didattica  
Università di Malta

Questa mia lectio magistralis si concentra sull'educazione al lavoro nelle scuole e nei contesti educativi e analizza come esso possa essere concettualizzato in modo da contribuire alla prosperità e al benessere degli studenti in una democrazia. Questo mio intervento fornisce innanzitutto una panoramica dei recenti sviluppi nell'apprendimento del lavoro e dello sviluppo professionale a livello mondiale, rilevando la crescente importanza che gli è stata data come contributo a una maggiore competitività nelle economie basate sulla conoscenza. Il mio lavoro rileva che la centralità del lavoro nel curriculum è giustificata: nonostante le grandi trasformazioni sociali e tecnologiche che presiedono un mondo "post-lavoro", un "lavoro significativo" mantiene la sua importanza come fonte di realizzazione e benessere ed è il segno distintivo di una vita fiorente. Gran parte del lavoro disponibile nelle economie neoliberiste, tuttavia, è sempre più causa di angoscia, difficoltà, sfruttamento e persino abuso. Qui si sostiene l'importanza di un'autentica educazione professionale che aiuti gli studenti a comprendere la natura di un lavoro significativo, ad aspirare ad esso e a decodificare le cause che ne vanificano l'accesso. Si afferma inoltre che, come per tutte le imprese veramente educative, un'autentica educazione al lavoro dovrebbe fornire degli strumenti intellettuali e incoraggiare la determinazione morale a immaginare modi socialmente più giusti e soddisfacenti di coesistenza e a raggiungere una certa misura di controllo individuale e collettivo sulle quelle forze che formano le vite.



## INTRODUZIONE

situare il lavoro di sviluppo della carriera

In tutta Europa e in molti paesi nel mondo è stata posta una crescente enfasi politica sull'allineamento dell'istruzione formale alle "esigenze" del mercato del lavoro e sulla preparazione degli studenti al "mondo del lavoro" (Grubb & Lazerson, 2004; Kuhn & Sultana, 2006; Vally & Motala, 2014; Allais & Shalem, 2018). Mentre tali priorità e discorsi politici a livello globale sono mediati dal contesto locale, essi tuttavia modellano fortemente l'educazione ed esercitano un'influenza omogeneizzante (Mundy, Green, Lingard & Verger, 2017). La narrativa che viene spesso presentata - da governi nazionali, entità sovranazionali (come l'OCSE, l'Unione Europea e la Banca mondiale), influenti gruppi di riflessione e "imprenditori politici" - è che in un'economia basata sulla conoscenza i giovani, tanto quanto gli adulti, devono sviluppare una serie di "capacità di gestione della carriera" che li aiuteranno a destreggiarsi in transizioni complesse, non lineari e imprevedibili tra apprendimento e guadagno, dove i confini tradizionali tra le sfere dell'istruzione, della formazione, del lavoro e del tempo libero sono diventati sempre più sfuocati (Sultana, 2012a). Una parte importante, anche se in qualche modo contraddittoria, di tale narrativa è che in realtà non sappiamo molto di come sarà il "mondo reale del lavoro" in futuro e di quali abilità saranno necessarie, oltre alla disposizione e all'impegno di "apprendere come apprendere" in un processo permanente di auto-creazione in risposta ai continui cambiamenti determinati dall'innovazione tecnologica, tra cui l'automazione e l'intelligenza artificiale (Hooley, 2018).

Alcuni presentano un tale scenario come qualcosa di entusiasmante, che porterà l'umanità alla soglia di un "coraggioso mondo nuovo". Altri invece esprimono gravi preoccupazioni per la capacità degli istituti di istruzione formale, e in particolare delle scuole - i cui curricula formali e informali si rifanno alla mentalità fordista che li ha modellati, così come ha formato i sistemi di produzione di massa - per preparare la prossima generazione a quello che verrà. Sia le speranze che le paure hanno portato nella loro scia gli sforzi di riforma su larga scala, tra cui quella che Sharma (2016) chiama la "STEM-ificazione" dei curricula. Si tratta di argomenti orientati alla scienza, si sostiene, che forniranno le conoscenze e le competenze su cui possono essere sviluppate tecnologie innovative, e che quindi daranno ai paesi e alle regioni un vantaggio competitivo rispetto ad altri. Le scuole hanno anche il compito di rafforzare ulteriormente questo nucleo curricolare con "abilità e capacità del 21° secolo" - come per esempio atteggiamenti e competenze imprenditoriali, alfabetizzazione digitale, pensiero innovativo e critico, abilità comunicative e apprendimento autoregolato - tutto cose che renderanno la prossima generazione pronta per il lavoro e "occupabile" nella nuova economia (Kuratko, 2005; Griffin, McGraw & Care, 2012; van de Oudeweetering & Voogt, 2018; Hooley, 2019).

## VANTAGGI DI UN APPRENDIMENTO SUL LAVORO

È facile vedere come, in questa narrativa, la questione di come fornire delle abilità di gestione della carriera e un orientamento professionale agli studenti sia destinata a guadagnare forza, poiché ciò offre la promessa di aiutare i giovani ad affrontare le vicissitudini della vita, indirizzarli verso flussi curricolari pertinenti, e incoraggiare ad un



costante impegno rispetto a un'ulteriore istruzione e formazione, migliorando così il “patrimonio umano” delle competenze richieste, e sviluppare orientamenti particolari e collegamenti con il mercato del lavoro. Poiché l'esperienza di un non corretto abbinamento può essere dannosa in molti modi per l'economia e per i singoli (Kalleberg, 2007), si può affermare che un lavoro di sviluppo della carriera con i cittadini ha maggiori probabilità di portare a una vita più felice e quindi a una forza lavoro più produttiva e a un minore spreco di fondi pubblici per via del ricambio lavorativo. Gli studenti che scelgono saggiamente i loro percorsi di istruzione e formazione e che sviluppano un progetto di vita hanno meno probabilità di cambiare corso o di abbandonare il loro progetto, e hanno maggiori probabilità di impegnarsi maggiormente nell'apprendimento, rimanere motivati e raggiungere risultati più elevati. Prove basate sulla ricerca che confermano i benefici economici ed educativi del lavoro di orientamento professionale (tra l'altro Killeen & Kidd, 1991; Hughes et al., 2002; Bowes, Smith & Morgan, 2005; Hooley & Dodd, 2015), e che quindi questo sia tanto un bene privato quanto pubblico, hanno portato a un notevole rilancio dell'interesse politico per l'educazione e l'orientamento professionale (CEG). Lo stesso vale per le preoccupazioni nazionali e regionali relative alla performatività economica, che portano a riesami internazionali dei servizi che coprono oltre 55 paesi sia nel nord che nel sud del mondo (Watts, 2014).

Gran parte del lavoro di orientamento implica l'aiutare gli studenti a pensare al mondo del lavoro, alla loro attuale comprensione di esso e alla loro futura relazione con esso. L'educazione al lavoro generalmente mira a rendere gli studenti più consapevoli di se stessi e dell'ambiente lavorativo e a sviluppare una gamma di abilità meta-cognitive, che li aiutano a fare scelte, piani e decisioni legati alla loro vita. Nel migliore dei casi, tale apprendimento e orientamento legati al lavoro incoraggiano gli studenti a prendere coscienza dell'influenza di fattori come il background sociale, il genere e l'etnia nella limitazione della loro “capacità di aspirare” (Appadurai, 2004). Ciò può portare a una maggiore comprensione del modo in cui gli “orizzonti d'azione” (Hodkinson, Sparkes & Hodkinson, 1996) sono stati socialmente ristretti e limitati, aumentando così la probabilità che le “preferenze adattative” (Nussbaum, 2001) siano debitamente messe alla prova. In questi e altri modi, quindi, il lavoro relativo alla carriera può anche affermare di far avanzare l'agenda della giustizia sociale (Sultana, 2014; Hooley, Sultana & Thomson, 2018a, 2018b).

## SVILUPPI INTERNAZIONALI NEI PROGRAMMI DI APPRENDIMENTO DEL LAVORO

L'interesse internazionale rispetto ai potenziali benefici del CEG ha portato diversi paesi a prendere iniziative per ampliare l'accesso ai servizi, tra l'altro, incorporando l'apprendimento professionale in maniera più formale nei curricula, dai livelli primari (ad esempio Magnuson, 2000; Welde et al., 2016) fino a quelli di istruzione superiore (ad es. Foskett & Johnston, 2006; Frigerio, Mendez & McCash, 2012; Rott, 2015; Collins & Barnes, 2017). Le iniziative sia a livello di istruzione obbligatoria che superiore hanno incluso l'introduzione o il rafforzamento dell'insegnamento correlato al lavoro nel curriculum, garantendo che le aree di conoscenza consolidate si colleghino alle problematiche legate al lavoro e alle abilità di gestione della carriera (ad esempio insegnando valide tecniche di colloquio di lavoro nelle lezioni di arti creative; scrivere una lettera





per la richiesta di un lavoro o un curriculum in una classe linguistica), attraverso la promozione di abilità imprenditoriali grazie alla costituzione di aziende o cooperative simulate sotto il tutoraggio di esperte guide aziendali (come il Young Enterprise Scheme), attraverso l'organizzazione di affiancamenti lavorativi e inquadramenti professionali e così via.

Si è prestata attenzione alle domande relative al “cosa” e al “come” dell'apprendimento professionale: vale a dire che cosa dovrebbe includere un quadro curricolare di formazione professionale (ad es. Hooley et al., 2013; Thomsen, 2014; Education Scotland, 2015) e come meglio insegnare e valutare le capacità di gestione professionale (ad es. Law, 1999; Sultana, 2013). I curricula di apprendimento professionale possono presentare vari gradi di sofisticazione in relazione a logica, contenuto, teorie dell'apprendimento e approcci pedagogici e di valutazione, ma alla fine la loro preoccupazione principale sembra essere quella di reiterare gli obiettivi di auto-sviluppo, esplorazione e gestione professionale, come spiegato nel modello DOTS (Law & Watts, 1977; Law, 1999). A questo proposito sono stati pubblicati importanti testi (ad esempio Barnes, Bassot & Chant, 2011; McCowan, McKenzie & Shah, 2017), nonché manuali, materiale digitale e basato sul Web, e una pleora di risorse, tra cui linee guida su come i servizi CEG nelle scuole possano essere migliorati (Gatsby Charitable Foundation, 2014; NCGE, 2017; Sultana, 2018a; Hooley & Andrews, 2018).

Le recensioni internazionali citate in precedenza hanno anche notato che, in molti contesti, l'educazione al lavoro di tipo scolastico ha subito un'evoluzione, passando dall'essere un intervento *ad hoc*, mirato principalmente a uno o più punti chiave di transizione, ad avere una portata più evolutiva; dall'essere rivolta agli adolescenti, all'apprezzamento del fatto che si dovrebbe iniziare a porre delle basi ancor prima, almeno con i bambini più grandi delle scuole primarie; dal rivolgersi ai singoli individui, specialmente quelli che hanno difficoltà, a offrire un programma più universale nel suo orientamento, coinvolgendo intere classi e gruppi di coetanei; e passare dalla focalizzazione sull'informazione professionale e sull'orientamento scolastico, a una ricerca dell'educazione alla vita lavorativa e alla cittadinanza in modo più olistico e critico (Simon, Dippo & Schenke, 1991; Pouyaud & Guichard, 2018; Irving, 2018; Midttun & McCash, 2018).

Tutta questa “frenesia” sull'istruzione e l'orientamento professionale - che ha visto la creazione di reti transnazionali incentrate sulla politica (ad esempio la rete europea di orientamento permanente; il Centro internazionale per lo sviluppo della carriera e le politiche pubbliche; CareersNet del CEDEFOP) e la formazione dei professionisti (ad es. la Rete per l'innovazione nell'orientamento professionale e consulenza in Europa) - è sia significativa che rivelatrice. I resoconti descrittivi di queste iniziative abbondano, e vengono spesso presentati per illustrare “esempi di buona pratica”, esse tendono ad essere molto apprezzate dai professionisti per la loro concretezza, i benefici promissori per gli studenti e una relazione diretta con l'azione. Tuttavia, non dovrebbero sostituire lo studio analitico e di valutazione, che esamina attentamente le più ampie relazioni contestuali, ed è a una considerazione di questo che adesso ci rivolgiamo.



## QUAL È IL PROBLEMA A CUI L'APPRENDIMENTO PROFESSIONALE È UNA RISPOSTA?

Un modo efficace di vedere i legami tra le iniziative e le tendenze politiche e la matrice più ampia delle relazioni di potere, compresa la complessa interazione tra locale e globale, è quello di chiedere: qual è il problema a cui una politica specifica o un insieme di aggregazioni politiche, offre una risposta? Come la tradizione dell'analisi delle politiche critiche ci ricorda, chiedersi come venga rappresentato il "problema" e in che modo tali rappresentazioni influiscano sul tipo di politiche e pratiche sviluppate, può aiutarci a evitare di rimanere intrappolati nelle ipotesi di un campo particolare, di un contesto politico, o di una pratica che vengono studiati (Simons, Olssen & Peters, 2009; Bacchi, 2009).

Porre questo tipo di domande è particolarmente importante nel caso dell'educazione e dell'orientamento professionale poiché la sua attrazione per i decisori politici è anche ideologica, nel senso che fornisce una narrativa che serve a mascherare il fallimento del sistema o ad attribuire la causa del fallimento alla porta sbagliata. In un contesto in cui la presunta "cura" della recessione economica - maggiori investimenti nell'istruzione e nella formazione - sta producendo rendimenti decrescenti sia per i giovani che per gli adulti (Collins, 2000; Tomlinson, 2008; Brown, Lauder & Ashton, 2010), il CEG può servire rafforzare l'agenda neoliberista di "responsabilizzazione" (Hooley, Sultana & Thomsen, 2018b), in base alla quale i problemi strutturali e sistemici, come la disoccupazione e la sottoccupazione dei laureati sono rappresentati come problemi di *singoli individui*, che sono i soli colpevoli della loro sventura (Savelsberg, 2010). Se solo avessero avuto migliori capacità di gestione professionale, se solo avessero fatto scelte educative e professionali migliori, se solo avessero modificato il loro curriculum vitae, le loro maniere, e persino il loro aspetto (Yates, Hooley & Kaur Bagri, 2016) - allora avrebbero ottenuto il lavoro. In questo discorso, quindi, il CEG promuove l'idea che l'individuo sia un imprenditore di sé stesso (Peters, 2016; Irving, 2018), coinvolto in un processo di "life design" (Savickas et al., 2009), con l'apprendimento professionale che si ritaglia un suo ruolo sia nelle scuole che nei servizi di collocamento pubblici e privati.

In molti paesi, abbondano le narrative sul deficit che patologizzano sia l'educazione formale che i giovani, con la prima presentata come una serie di istituzioni obsolete che non rispondono ai "bisogni" dell'industria e i secondi come "carenti" a livello di carattere, competenza e impegno, e quindi da incolpare per le loro transizioni prolungate e la loro emarginazione rispetto al mercato del lavoro (Brunila, 2013). Con il problema definito in questo modo, l'educazione e l'orientamento professionale tendono ad adottare una razionalità "tecnocratica" (Sultana, 2018b), con i professionisti che vedono il loro ruolo in gran parte in termini di un rafforzamento dei legami tra scuola e lavoro (Watts, 1985), di un aiuto agli studenti per lo sviluppo quelle qualità che si presume siano carenti, rendendoli così più attraenti ai datori di lavoro. Se, d'altra parte, il problema delle transizioni difficili, ritardate e troncate sta nel modo in cui l'economia è organizzata e in ciò a cui essa dà maggior valore, allora l'istruzione e l'orientamento professionale hanno maggiori probabilità di assumere un ruolo diverso, "emancipatore" - che contribuisce all'iniziativa educativa complessiva di aiutare gli studenti a dare un senso al mondo in cui vivono, incluso il mondo del lavoro. Ciò significherebbe aiutarli a capire come, nonostante la società abbia permesso allo Stato di confinarli tra le quattro mura della scuola istituzionalizzata obbligatoria o quasi obbligatoria durante



i migliori anni della loro vita - in linea di principio come una preparazione per una vita indipendente e produttiva - la società non riesca a offrire a così tanti di loro un accesso a un'esistenza dignitosa.

La tesi di questo mio lavoro è che l'educazione al lavoro di quest'ultimo tipo - cioè una forma di educazione autentica che aiuti gli studenti a decodificare ciò che sta accadendo intorno a loro, dotandoli delle conoscenze, delle abilità e delle inclinazioni per aspirare, e contribuire a realizzare, un mondo in cui tutti possono prosperare e raggiungere il benessere - è qualcosa di importante, possibile e necessario. Nelle sezioni che seguono illustrerò innanzitutto il motivo per cui ritengo importante che il mondo del lavoro abbia un ruolo di spicco nei curricula di studio e formazione. Argomenterò poi a favore dell'educazione al lavoro critico, che è necessaria se il "prosperare" e il "benessere" di tutti fossero davvero l'obiettivo e la *raison d'être* dei nostri sforzi educativi.

## ISTRUZIONE E MONDO DEL LAVORO

L'argomentazione secondo cui i curricula scolastici dovrebbero dare importanza al mondo del lavoro è, per molti versi, facile da fare: il lavoro rimane centrale per la prosperità umana, e provvede a bisogni umani come quelli di un'esperienza condivisa, un'esperienza strutturata di tempo, un senso di scopo collettivo, status e identità, oltre che al sostentamento (Veltman, 2016).

Se il lavoro è così centrale per la prosperità umana, dovrebbe essere ovvio, come la notte segue il giorno, che un'educazione fondata sull'obiettivo di promuovere e facilitare tale prosperità preparerà tutti i suoi studenti per questo, in modo che essi possano godere dei benefici che ne derivano tanto quanto sarà possibile. Ma qui vi sono almeno due problemi principali: in primo luogo, la natura del lavoro nel mondo contemporaneo; secondo, la natura del lavoro nel mondo a venire. Il primo suggerisce che il lavoro è tutt'altro che significativo per vaste fasce della popolazione; il secondo prevede che l'automazione e l'intelligenza artificiale (AI) renderanno obsoleto il lavoro umano. Entrambi hanno importanti implicazioni per il nostro approccio all'educazione al lavoro, come vedremo tra poco.

## IL LATO OSCURO DEL LAVORO

Quando Veltman (2016) celebra l'importanza del lavoro nella vita delle persone, sta ovviamente parlando di un lavoro *significativo*. L'autrice per gran parte del suo libro riscontra che per molti il lavoro è lungi dall'essere significativo o appagante, e in effetti sostiene che, data la complessa divisione del lavoro nelle società contemporanee, è tragicamente impossibile che un lavoro significativo che supporta la prosperità umana sia disponibile a tutte le persone, anche quando il lavoro che svolgono è socialmente necessario. Ciò comunque non sminuisce la sua affermazione che il lavoro è comunque centrale nella nostra vita di esseri umani, nella misura in cui la maggior parte delle nostre esperienze di sfruttamento possono essere ricondotte ad essa, sia sotto forma di compensazione ingiusta, mancanza di rispetto o appropriazione altrui dei risultati delle proprie energie e dei propri sforzi a beneficio sproporzionato di coloro che già godono di livelli più alti di potere, status e ricchezza.



Il compito di descrivere il mondo del lavoro contemporaneo è impegnativo, dato che la propria esperienza di lavoro varia notevolmente a seconda di ciò che si fa e di dove. Tuttavia, se dovessimo descriverlo a grandi linee, saremmo giustificati nel sostenere che il lavoro nel 21° secolo è, per molti, un tormento: uno studio Gallup condotto nel 2013 e che ha coinvolto 230.000 lavoratori di 142 paesi a tempo pieno e part-time riferisce che solo il 13% delle persone si sente coinvolto e soddisfatto dal proprio lavoro. Le relazioni dell'Organizzazione internazionale del lavoro (1999, 2016), che presentano accurati ritratti dell'esperienza di lavoro nel nord e nel sud del mondo, fanno eco a tale conclusione pessimistica. I dati dell'ILO sul "lavoro dignitoso" in tutto il mondo sono sempre più negativi per un numero sempre maggiore di persone, sulla base dei quattro indicatori di occupazione, protezione sociale, diritti dei lavoratori e dialogo sociale, che portano a una disillusione a livello mondiale derivante dall'esperienza lavorativa delle persone, che si tratti di esclusione dal mercato del lavoro, cattive condizioni di lavoro, bassi salari, esposizione a vulnerabilità e insicurezza e qualità del lavoro (Ryder, 2017). Numerosi autori hanno riflettuto sulla natura del lavoro sotto il dominio del neoliberalismo, fornendo ulteriori prove empiriche che danno sostanza a una cupa rappresentazione del lavoro in epoca contemporanea; un lavoro che è caratterizzato da insicurezza, precarietà, intensificazione, deskilling, contratti temporanei o a zero ore e sorveglianza intrusiva (*inter alia* vedi Sennett, 1998; Procoli, 2004; Cederström & Fleming, 2012; Frayne, 2015; Fleming, 2015). Tutti questi autori, e molti altri ancora, rafforzano il punto sollevato da una lunga serie di critici del capitalismo, a partire da Marx e arrivare fino a Gorz, e più recentemente Standing (2011), il quale, nel discutere il "precariato", distingue il 'lavoro' "(che secondo lui comprende le attività di necessità, sopravvivenza e riproduzione *oltre* allo sviluppo personale) dal 'lavoro alienato' (la cui funzione è quella di produrre output o servizi commerciabili, in cui coloro che lo controllano spesso opprimono e sfruttano quelli che lo eseguono). Questa distinzione è stata oscurata dalla santificazione dell'occupazione retribuita negli ultimi due secoli, addirittura con forze progressiste che hanno accettato l'idea che un "lavoro" porti "dignità", "status" e un senso di appartenenza alla società (Standing, 2018).

## AUTENTICA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Ci troviamo quindi di fronte al fatto che, per molti, ciò che passa per lavoro favorisce a malapena la prosperità umana. Inoltre, non è nemmeno chiaro se anche questo tipo di lavoro, per quanto insoddisfacente, sarà ancora disponibile nel prossimo futuro, per via dei progressi della robotica e dell'intelligenza artificiale. Se, come avrebbero desiderato gli ottimisti, siamo alla soglie di una nuova era d'oro del tempo libero (Kleiber, 2012), o se stiamo invece dirigendoci verso un abisso sempre più profondo tra un'élite tecnologica e il resto del mondo, nessuno può ancora saperlo. Un articolo della MIT Technology Review che riassumeva le previsioni espresse da esperti mondiali in economia e tecnologia ha concluso che veramente "non abbiamo idea di quanti posti di lavoro andranno effettivamente persi nella marcia del progresso tecnologico" (Winick, 2018).

Nulla di tutto ciò, tuttavia, rende l'educazione al lavoro irrilevante. Semmai, con così tanto in gioco in termini di accesso a vite prospere e significative, è ragionevole affermare che tutti gli studenti hanno *diritto* a un programma di educazione al lavoro autentico e onesto che li aiuti a riconoscere e comprendere il modo in cui il lavoro è modellato



ora, e come potrebbe essere plasmato in futuro. La domanda che ora dobbiamo porci è: è questo che stanno ricevendo gli studenti? E altrimenti, che aspetto potrebbe avere un'educazione al lavoro onesta e autentica? Ciò porta ad altre domande di tipo esistenziale, come per esempio: cosa significa essere umani? Cosa significa vivere una "buona vita"? In che modo il lavoro - definito come l'attività umana per eccellenza che trasforma la natura, incluso il proprio senso di sé - può tradursi in atti creativi che nutrano bisogni sia materiali che non materiali, incluso il senso di sé nei confronti degli altri e del mondo? Che tipo di accordi sociali potrebbero/dovrebbero essere messi in atto in modo che tutti possano condurre una vita dignitosa, libera dal controllo e dallo sfruttamento? Diversi storici dell'educazione hanno documentato fino a che punto sia stata data importanza a questo tipo di domande, o se piuttosto siano state eclissate da preoccupazioni più utilitaristiche legate al "guadagnarsi da vivere". Non sorprende il fatto di trovare qui un modello ricorrente: le recessioni economiche hanno teso a emarginare il tipo di visioni educative che una lunga serie di teorici dell'educazione - da Socrate a Dewey e Freire - ha alimentato (Carnoy e Levin, 1985), proponendo invece un utilitarismo preoccupante che subordinava l'educazione agli imperativi economici.

Come ho notato nei miei articoli sull'istruzione professionale e sui programmi di orientamento in molte parti del mondo, vi è una chiara tendenza a incoraggiare gli studenti ad adattarsi e "alimentare" il mondo del lavoro così com'è, piuttosto che metterlo in discussione alla luce di alternative già esistenti e possibili (Sultana, 2012a, b). Come ci hanno dimostrato decenni di borse di studio in sociologia dell'educazione, questa è un'impresa in cui l'intera impresa educativa formale collude (Watts, 1985): le scuole insegnano abilità specifiche (ad esempio la competenza professionale e digitale, l'alfabetizzazione e la matematica) e competenze generiche (ad es. le "competenze trasversali") funzionali all'economia; investono una grande quantità di risorse nella selezione, scelta e qualificazione delle persone, organizzando così la distribuzione di "mani" e "menti" attraverso l'intera gamma di posti disponibili, mentre allo stesso tempo legittimano tale distribuzione; insegnano il "lavoro" attraverso un curriculum formale, ancora di più grazie al modo di vivere che le scuole inculcano attraverso il loro ethos, le loro routines, i loro rituali, e le loro culture istituzionali e pedagogiche. Le scuole infondono così abitudini come la disciplina del tempo, normalizzano la nozione di autorità, promuovono la propensione a posticipare la gratificazione, esigono l'accettazione di un regime disciplinare che subordina i movimenti del corpo e i bisogni fisici alle esigenze esterne, si aspettano che gli studenti facciano sforzi per ottenere premi estrinseci (come i voti) piuttosto che quelli intrinseci (come il piacere nel fare qualcosa), insegnano loro a considerare naturale la distinzione socialmente e storicamente costruita tra il "lavoro" (che è impegnativo, spesso noioso, e richiede uno sforzo disciplinato, e che è affine al "lavoro forzato" e alla "fatica") e il "gioco/tempo libero" (che si riferisce all'espressione di sé, alla libertà e al divertimento - un'opportunità per "ricrearsi") (Apple, 1995). In tutti questi modi, le istituzioni didattiche comunicano con forza alle generazioni più giovani delle nozioni egemoniche su come vivere nel mondo. Gli educatori devono affrontare una situazione difficile: dovrebbero insegnare per il lavoro, incoraggiando gli studenti ad adattarsi al "nuovo spirito del capitalismo" (Boltanski e Ciapello, 2007) in modo da avere maggiori possibilità di assicurarsi mezzi di sussistenza non sicuri in un mondo liquido (Bauman, 2006); o dovrebbero invece insegnare sul lavoro (e contro il lavoro), aiutando gli studenti a sviluppare gli strumenti di pensiero e di attivismo per mettere in questione il modo in cui il mercato del lavoro neoliberista sta deludendo i



cittadini? O forse gli educatori dovrebbero fare entrambe le cose, nel tentativo di trascendere ciò che Prilleltensky & Stead (2012) chiamano il dilemma “adattamento/sfida”. Questo dilemma è debitamente riconosciuto. Coloro che insegnano sul lavoro - tanto quanto qualsiasi altro educatore - agiscono *in loco parentis*, cioè prendono seriamente in considerazione il noto detto di Dewey che afferma che “Ciò che i genitori migliori e più saggi vogliono per il proprio figlio, deve essere ciò che la comunità vuole per tutti i suoi figli. Qualsiasi altro ideale per le nostre scuole è ristretto e sgradevole; se messo in atto, distrugge la nostra democrazia” (1907, p.19). La maggior parte dei genitori - anche quelli più critici dello *status quo* - vorrebbero comunque che i propri figli avessero accesso a mezzi di sussistenza, anche se ciò comporta un compromesso temporaneo rispetto agli ideali politici e ideologici.

Un'educazione autentica tuttavia non può semplicemente concentrarsi sull'aiutare gli studenti ad “adattarsi”. Mentre non ci si può aspettare che gli educatori risolvano i problemi sistemici, la risposta non è quella di un ritiro rassegnato dalla politica, dal momento che questo di per sé sarebbe un atto politico, e alla fine sarebbe una collusione con il prevalente stato delle cose. Piuttosto, come educatori, siamo chiamati ad affrontare le tensioni e le contraddizioni che sorgono necessariamente nel campo “disordinato” della pratica, in cui il pragmatismo e il realismo devono rispondere agli imperativi morali ed etici dell'educazione. Mentre il dilemma tra “adattamento/sfida” non può essere prontamente risolto, i professionisti coraggiosi devono sopportare il disagio produttivo del lavorare nel campo di forza tra tali due scelte. È rimanendo aperti alle richieste apparentemente contraddittorie rappresentate dal dilemma tra adattamento/sfida che si possono generare nuove intuizioni sull'azione emancipatoria, evitando la duplice tentazione dell'idealismo da una parte e del pessimismo dall'altra.

Questo ci porta a una serie di riflessioni finali in questa lectio magistralis, in risposta alla domanda: “Che cosa implica quindi un'autentica educazione al lavoro in una democrazia?” Le seguenti deliberazioni hanno lo scopo di aprire conversazioni critiche, piuttosto che servire come progetto per una qualche forma o modalità.

## DAL SENSO COMUNE AL BUON SENSO

Un primo punto da sottolineare è che è fondamentale che un'autentica educazione al lavoro *esamini le ipotesi di buonsenso su cui si basa e le forze storiche che le hanno originate*. L'attuale “lingua planetaria”, che utilizza una serie di “espressioni da ascensore” come “educazione permanente” e “orientamento permanente”, serve a identificare ciò che è (e ciò che non è) un “problema”, creando modi di parlare al riguardo e offrendo “soluzioni” (Simons, Olssen & Peters, 2009, p.46). Essa evoca l'immagine di un mondo economico soggetto a forze di cambiamento costanti, rapide e in definitiva “inevitabili”, davanti alle quali gli individui non hanno altra scelta che adattarsi se vogliono sopravvivere - e farlo per tutta la loro vita. All'interno di questo discorso, i flussi dinamici di capitale in tutto il mondo, che contribuiscono a instabilità sempre più difficili da gestire a livello di stato nazionale (Bauman, 2017), tendono a essere reificati, cioè spesso considerati come un “dato di fatto” non aperto alla discussione, e a cui non esista una valida alternativa. L'implicazione di ciò è che devono essere i singoli individui ad adattare il loro modo di essere nel mondo (Bengtsson, 2011, 2015), e il CEG è uno dei servizi che supporta tali



adattamenti, fornendo informazioni, consulenza e orientamento dove e quando necessario, per tutta la vita. È nella natura dell'ideologia totalizzante persuadere che l'ordine prevalente sia naturale, normale, evidente, universale e che funzioni nell'interesse di tutti - mentre al contrario esso confonde, esclude e denigra le alternative (Eagleton, 1991). È ugualmente nella natura di un'educazione autentica rivelare il mascheramento che ha luogo rispetto ai conflitti sociali, in cui uno stato di cose che opera nell'interesse dei potenti viene presentato da questi ultimi come se soddisfacesse gli interessi di tutti. Un modo per aiutare gli studenti a diventare consapevoli della natura contingente della loro comprensione del mondo del lavoro è quello di *sviluppare un'immaginazione storica*. Un autentico programma educativo che ha come obiettivo il mondo del lavoro aiuterebbe gli studenti a capire come il lavoro è diventato quello che è, le speranze e i sogni per una vita dignitosa e decente che a volte sono fioriti e talvolta sono stati devastati, gli interessi che sono in gioco, chi guadagnerà e chi perderà nel modellare i luoghi di lavoro in modi particolari, e cosa si possa fare per ottenere una qualche misura di controllo collettivo su tali forze e dinamiche. Ciò aiuterà gli studenti a ricordarsi di lotte passate in cui gruppi subordinati hanno rivendicato una grande quantità di diritti sul lavoro che, lungi dall'essere completi, hanno comunque portato a sostanziali differenze nella capacità da parte della maggioranza di vivere in maniera dignitosa, se non addirittura prospera.

### CI SONO ALTERNATIVE – UN ALTRO MONDO È POSSIBILE

Un altro modo per aiutare gli studenti a diventare consapevoli della natura contingente della loro comprensione del mondo del lavoro è quello di *sviluppare un'immaginazione antropologica/comparativa*. In altre parole, un autentico programma di educazione al lavoro incoraggerebbe anche gli studenti a capire che, come ci ricorda l'accurato appello del World Social Forum, un altro mondo è possibile (Smith, 2004); lo farebbe dando testimonianza della miriade di entusiasmanti movimenti di base che sono sorti a livello locale e globale per sfidare il "lavoro morto" [dead labour] e mettere in atto un lavoro significativo. In tal modo, gli educatori del lavoro critico fornirebbero agli studenti gli strumenti intellettuali e la determinazione morale non solo per mettere in discussione il presente, ma anche per immaginare modi più socialmente giusti di convivenza, fornendo loro esempi di come tali aspirazioni non siano né idealistiche né distopiche. Queste "nuove economie" costituiscono un ampio insieme di idee e pratiche che condividono una critica comune del pensiero economico tradizionale, che spaziano ideologicamente dalle "lotte difensive" (Dinerstein, 2014) che cercano di modificare e umanizzare il capitalismo, ad approcci che offrono alternative al mercato, e si prefiggono di prefigurare una società post-capitalista migliore nella convinzione che la prosperità personale sia davvero possibile solo all'interno delle norme e delle istituzioni della vita civile. Tali economie contestano quindi quei canoni neoliberali che "si focalizzano sulla crescita come obiettivo economico, sulla fiducia nei mercati come meccanismi distributivi efficienti e sul ruolo del governo e delle banche nazionali nell'emissione di moneta e credito" (Avelino et al., 2015, p.5). Tuttavia, esse non solo contestano, ma attingono anche a valori integrati, pratiche di cooperazione, aiuto reciproco, reciprocità e generosità, al fine di costruire economie diverse, ecologicamente solide e direttamente democratiche (Avelino et al., 2015).

Queste non sono iniziative strane, irripetibili o effimere: la pletora di concetti e ter-



mini in circolazione dimostra la pura vitalità della ricerca di un significato e di modi alternativi di organizzare la produzione e il consumo e la convivenza – con espressioni come “verde”, “comunale”, “comunità”, “collaborativo”, “condivisione”, “inclusivo”, “solidarietà”, “informale”, “sociale”, “impatto sociale”, “imprenditoria sociale”, “core” ed “economie basate su beni comuni”. Stiamo quindi parlando, grazie ai movimenti anti-globalizzazione, di un'ondata di risposte locali ma sempre più collegate a livello transnazionale, rispetto all'imposizione di ristrutturazioni guidate dal mercato (vedi Sousa Santos, 2006), che rappresentano ciò che Dinerstein (2014) chiama ‘movimenti di speranza’. Questi sforzi mettono in atto “territori di speranza” che “articolarono una più ampia concettualizzazione del lavoro, come lavoro dignitoso che si allontana dalla tradizionale divisione tra ‘work e labour’, e si impegna piuttosto nella possibilità di concepire il lavoro come un’attività sociale più ampia tramite una molteplicità di soggetti” (Dinerstein, 2014, p. 1049). Essi offrono quindi “forme alternative di socialità, relazioni sociali e solidarietà, pratiche di cura, processi di apprendimento e orizzonti di emancipazione” (Dinerstein, 2014, p. 1050).

Eppure ben pochi o quasi nessun programma di formazione professionale in circolazione fa riferimento a tali esperimenti sociali ed economici. Ben pochi discutono su quelle che, secondo Piketty (2014), si potrebbero chiamare “utopie pragmatiche” - come la settimana [lavorativa] di quattro giorni, la flessicurezza, il reddito di base universale e un'imposta globale sulla ricchezza – tutte cose che richiedono un sostegno di base sociale [grassroots] per la tassazione progressiva e per la socializzazione del profitto in un mondo in cui, entro il 2030, l'1% più ricco del mondo possiederà i due terzi della ricchezza globale (Frisby, 2018).

Meno persone ancora discutono degli esperimenti, di portata persino maggiore, di “economia della solidarietà”, che rappresentano alternative sia al capitalismo che alle economie pianificate, dove ciò che conta sono i “valori della vita” piuttosto che i “valori del profitto” (Miller, 2005) e che quindi ancor più profondamente turbano, sfidano e generano alternative ai tipi di identità, stili di vita e modalità politiche e istituzionali che sono ormai diventate egemonici.

Non facciamo gli “utopisti” – riferendoci al significato in greco di utopia come un “non-luogo”. Piuttosto, ci riferiamo alle “utopie reali” - come Olin Wright (2010) le definisce in una serie di progetti editoriali che misurano il valore, i processi e gli effetti di progetti e assemblaggi economici, politici e culturali di tipo sostanziale e radicale. Un'educazione autentica ispirata da un impulso emancipatore renderebbe gli studenti consapevoli di come le persone reali in situazioni reali stiano mobilitando una serie di metodi di base sociale e collettivi per organizzare l'attività economica in modi che non siano dominati dal profitto, dallo sfruttamento e dal danno ecologico. Tali esempi di “utopie pragmatiche” e “territori di speranza” includono, tra gli altri:

- Le cooperative Mondragon nella regione basca della Spagna, che ci ricordano che l'efficienza e la creazione (e la socializzazione) del profitto non si escludono a vicenda, in contesti in cui la democrazia economica e non solo civica viene valutata grazie alla partecipazione dei lavoratori alla proprietà e alla gestione (Johnson, 2017).
- Il movimento argentino dei disoccupati (Movimiento de Trabajadores Desocupados, MTD - noto anche come movimento Piquetero), che ha intrapreso azioni collettive e ha implementato forme di lavoro cooperativo e attività sociali nei quartieri che includevano cooperative residenziali, formazione e istruzione, e progetti ambientali,





che servivano tutti a “generare lavoro ‘genuino’ e ‘dignitoso’, e pratiche democratiche e di solidarietà, in collaborazione con altri movimenti popolari, organizzazioni sociali, sindacati locali e piccole imprese”(Dinerstein, 2014, p. 1043).

- Il Movimento Sin Terra (MST) che, negli ultimi tre decenni, ha mobilitato un movimento di riforma agraria che ha coinvolto centinaia di migliaia di contadini senza terra che occupano grandi proprietà terriere improduttive e che fanno pressioni sul governo per redistribuire questi terreni a famiglie senza terra, consentendo loro di coltivare collettivamente la propria terreno tramite cooperative, nel contesto di un’economia di solidarietà (Wright & Wolford 2003).
- La città di Porto Alegre, in Brasile, che ormai da decenni promuove la governance partecipativa e la democrazia diretta, assegnando quote considerevoli della sua ricchezza ai cittadini, che decidono come e dove possa essere utilizzata sulla base di discussioni all’interno delle comunità e dei quartieri locali (Baiocchi, 2005).

Tutti questi esperimenti sociali ed economici contestano il dato neoliberista, che vede il bene comune come il risultato involontario della ricerca individuale di un interesse privato (Zamagni, 2014, p.193). Al contrario, questi movimenti fanno riferimento a un mondo in cui i valori economici sono inseparabili dai valori sociali, e in cui le relazioni economiche e l’attività umana a cui ci riferiamo col termine “lavoro” sono inquadrare in un contesto etico, in cui l’etica riguarda il modo in cui i valori sono inevitabilmente intrecciati alle relazioni sociali (Davis & Dolfsma, 2008). È in un tale contesto che il “lavoro” - anche quello modesto - può raggiungere una sua significatività. Ed è aprendo le prospettive del possibile che l’educazione al lavoro può alterare l’effetto paralizzante di quei programmi che vorrebbero che gli studenti acconsentissero e “si adattassero” a ciò che non è adatto agli umani.

Lo stimolo delle facoltà critiche nei confronti del mondo del lavoro, nello spianare la strada alla ricerca e all’immaginazione di alternative, richiede qualcosa di più della conoscenza storica o antropologica: il gusto per ciò che *potrebbe* e ciò che *dovrebbe* essere è molto più fortemente alimentato dall’esperienza. Questa intuizione è al centro di un apprendimento profondo e di una visione dell’educazione che, nelle parole di Dewey “non è una preparazione per la vita; è la vita stessa” (1916, p.239). Un’autentica educazione al lavoro richiederebbe quindi più di una semplice revisione radicale del curriculum di “competenze di gestione professionale”. Piuttosto, come nelle scuole di laboratorio di Dewey, si prefiggerebbe anche l’obiettivo che gli studenti si impegnino in compiti e relazioni di lavoro significativo che bilancino “la capacità distintiva dei singoli individui con il loro servizio sociale” (1916, p. 360). Ciò richiederebbe la revisione di un sistema educativo che è diventato sempre più un’immagine speculare del mercato, portandoci a ribadire l’affermazione di Dewey, secondo il quale il tipo di istruzione che lo interessava non era “qualcosa che ‘adattasse’ i lavoratori all’attuale regime industriale; non sono abbastanza filo-regime per volere questo” (1916, p.42). Perché è vivendo la vita in un ambiente che promuove la prosperità umana che gli adulti di domani non potranno più accettare niente di meno che tali relazioni democratiche e abilitanti nel mondo del lavoro e nella vita civile in generale.



## Conclusione

Questa presentazione ha argomentato che gli studenti di tutte le età hanno diritto a un'educazione autentica che espanda la loro comprensione del "lavoro" come fonte di realizzazione personale, e ha sostenuto che la maggior parte dei programmi di educazione al lavoro tende a presentare il mondo del lavoro in modo reificato, incoraggiando i partecipanti a rispettare, acconsentire e colludere, piuttosto che a comprendere, sfidare e contestare. Questo mio lavoro ha inoltre difeso quei programmi di educazione al lavoro che promuovono la comprensione di come, nel tempo e nello spazio, le comunità hanno lottato per migliorare le condizioni in cui hanno lavorato e, in alcuni casi, hanno persino iniziato a sviluppare sistemi economici che operano con una logica e con dei valori diversi rispetto a quelli del mercato. Un simile curriculum potrebbe essere giustificato se l'educazione viene intesa come uno sforzo che trasmette (*educare*) ed estrae (*educere*) il meglio di ciò che l'umanità può essere. L'educazione al lavoro così intesa coinvolgerebbe gli studenti in un discorso che decostruisce, interrompe e sfida il sistema economico, in tutte le sue forme complesse, evidenziando gli sforzi che hanno chiaramente dimostrato che "un altro mondo è possibile".



## Bibliografia

- Allais, S., & Shalem, Y. (2018). *Knowledge, curriculum, and preparation for work*. Leiden: Brill
- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: *culture and the terms of recognition*. In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and public action* (pp.59–84). Palo Alto, California: Stanford University Press.
- Apple, M.W. (1995). *Education and power*. New York: Routledge. [2nd edition]
- Avelino, F. et al. (2015). 'New economies'? *A transformative social innovation perspective*. TRANSIT Working Paper No. 3, September.
- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Frenchs Forest, N.S.W: Pearson.
- Baiocchi, G. (2005). *Militants and citizens: The politics of participatory democracy in Porto Alegre*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Barnes, A., Bassot, B., & Chant, A. (2010). *An introduction to career learning & development 11-19: Perspectives, practice and possibilities*. London: Routledge.
- Bauman, Z. (2006). *Liquid times: living in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2017). *A chronicle of crisis: 2011-2016*. London: Social Europe Editions.
- Beckett, A. (2018). Post-work: the radical idea of a world without jobs. *The Guardian*, 19 January.
- Bengtsson, A. (2011). European policy of career guidance: The interrelationship between career self-management and production of human capital in the knowledge economy. *Policy Futures in Education*, 9(5), 616–627.
- Bengtsson, A. (2015). European career guidance policy: A focus on subtle regulatory mechanisms. *Zeitschrift Für Weiterbildungsforschung - Report*, 38(2), 241–250.
- Boltanski, L., & Ciapello, E. (2007). *The new spirit of capitalism*. London: Verso.
- Bowes, L., Smith, D., & Morgan, S. (2005). *Reviewing the evidence base for careers work in schools* (iCeGS Occasional Paper). Derby, England: University of Derby, International Centre for Guidance Studies.
- Brown, P., Lauder, H., & Ashton, D. (2010). *The global auction: The broken promises of education, jobs, and incomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Brunila, K. (2013) Hooked on a feeling: education, guidance and rehabilitation of youth at risk. *Critical Studies in Education*, 54(2), 215–228.
- Brunila, K., & Rynänen, S. (2017). New rules of the game: youth training in Brazil and Finland as examples of the new global network governance. *Journal of Education and Work*, 30(4), 353–366.
- Carnoy, M., & Levin, H. M. (1985). *Schooling and work in the democratic state*. Stanford, Ca.: Stanford University Press.
- Cederström, C., & Fleming, P. (2012). *Dead man working*. Arlesford: Zero Books.
- Collins, R. (2000) Comparative and historical patterns of education. In M.T. Hallinan (Ed.) *Handbook of the sociology of education* (pp.213–239). Netherlands: Springer.
- Davis, J. B. & Dolfsma, W. (2008). Social economics: An introduction and a view of the field. In J.B. Davis & W. Dolfsma (Eds.), *The Elgar companion to social economics* (pp.1–7). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- de Sousa Santos, B. (Ed.)(2006). *Another production is possible*. London:Verso.
- Dewey, J. (1907). The school and social progress. In *The school and society* (pp.19–



- 44). Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
  - Dinerstein, A.C. (2014). The dream of dignified work: on good and bad utopias. *Development and Change*, 45(5), 1037–1058.
  - Eagleton, T. (1991). *Ideology: An introduction*. London: Verso.
  - Education Scotland (2015). *Developing the young workforce: Career education standard (3–18)*. Education Scotland: Livingston.
  - Economist, The (2016). *Against happiness*. 24 September.
  - Fleming, P. (2015). *The mythology of work: How capitalism persists despite itself*. London: Pluto Press.
  - Foskett, R., & Johnston, B. (2006). *Credit-bearing careers education*. Southampton: University of Southampton.
  - Frayne, D. (2015). *The refusal of work: The theory and practice of resistance to work*. London: Zed Books.
  - Frigeiro, G., Mendez, R., & McCash, P. (2012). *Redesigning work-related learning: A management studies placement module*. Career Studies Unit: University of Warwick.
  - Frisby, D. (2018). Wealth inequality is soaring. Here are the 10 reasons why it's happening. *The Guardian*, 12 April.
  - Gatsby Charitable Foundation (2014). *Good career guidance*. London: Gatsby Charitable Foundation.
  - Grubb, W. N., & Lazerson, M. (2004). *The education gospel: The economic power of schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
  - Griffin, P., McGraw, B., & Care, E. (Eds.) (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Netherlands: Springer.
  - Hakim, C. (2010). Erotic capital. *European Sociological Review*, 26(5), 499–518.
  - Hemingway, J. (1988). Leisure and civility: Reflections on a Greek ideal. *Leisure Sciences*, 10, 179–191.
  - Hodkinson, P., Sparkes, A. C., & Hodkinson, H. (1996). *Triumphs and tears: Young people, markets, and the transition from school to work*. London, UK: David Fulton.
  - Hooley, T. (2018). A war against the robots? *Career guidance, automation and neoliberalism*. In T. Hooley, R. G. Sultana & R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism* (pp.93-108). London & New York: Routledge.
  - Hooley, T., Watts, A. G. Sultana, R. G., & Neary, S. (2013). A critical examination of the 'Blueprint' model of career development. *British Journal of Guidance and Counselling*, 41(2), 117–131.
  - Hooley, T., & Dodd, V. (2015). *The economic benefits of career guidance*. Careers England.
  - Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (Eds.) (2018a). *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism*. London & New York: Routledge.
  - Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (2018b). The neoliberal challenge to career guidance—Mobilising research, policy and practice around social justice. In T. Hooley, R.G. Sultana & R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism* (pp.1-28). London & New York: Routledge.
  - Hughes, D., Bosley, S., Bowes, L., & Bysshe, S. (2002). *The economic benefits of guidance* (iCeGS Research Report Series No. 3). Derby, England: University of Derby, International Centre for Guidance Studies.
  - International Labor Organization (1999). ILO: *Decent work*, Report of the Director-General, International Labour Conference, 87th Session, Geneva.



- International Labor Office (ILO) (2016). *World employment and social outlook: Trends 2016*. Geneva: ILO.
- Irving, B. (2018). The Pervasive influence of neoliberalism on policy guidance discourses in career/education: Delimiting the boundaries of social justice in New Zealand. In T. Hooley, R. G. Sultana & R. Thomsen (Eds.) *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism* (pp.47–62). London & New York: Routledge.
- Johnson, R. D. (2017). *Rediscovering social economics: Beyond the neoclassical paradigm*. Palgrave Macmillan.
- Kalleberg, A. L. (2007). *The mismatched worker*. New York: W.W. Norton.
- Kelly, P. (2001). Youth at risk: Processes of individualisation and responsabilisation in the risk society. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 22, 23–33.
- Killeen, J., & Kidd, J. M. (1991). *Learning outcomes of guidance: a review of research*. Research Paper No. 85. Sheffield: Employment Department.
- Kleiber, D. (2012). Taking leisure seriously: New and older considerations about leisure education. *World Leisure Journal*, 54(1), 5–15.
- Kuhn, M., & Sultana, R. G. (Eds.) (2006). *Homo sapiens Europæus? Creating the European learning citizen*. New York: Peter Lang.
- Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: development, trends, and challenges. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, September, 577–597.
- Law, B. (1999). Career learning space: new DOTS thinking for careers education. *British Journal of Guidance and Counselling*, 27(1), 35–54.
- Law, B. & Watts, A. G. (1977). *Schools, careers and community*. London: Church Information Office.
- Magnuson, C. S. (2000). How early is too early to begin life career planning? The importance of the elementary school years. *Journal of Career Development*, 27(2) 89–101.
- Mazawi, A.E. (2007). ‘Knowledge society’ or work as ‘spectacle’? Education for work and the prospects of social transformation in Arab societies. In L. Farrell & T. Fenwick (Eds.) *Educating the global workforce: Knowledge, knowledge work and knowledge workers* (pp.251–267). London: Routledge.
- McCowan, C., McKenzie, M., & Shah, M. (2017). *Introducing career education and development: A guide for personnel in educational institutions in developed and developing countries*. Australia: InHouse Publishing.
- Midttun, K., & McCash, P. (2018). Social justice: Integrating theory and practice to stimulate reflexivity and enactment. In T. Hooley, R.G. Sultana & R. Thomsen (Eds) *Career guidance for emancipation: Reclaiming justice for the multitude*. London & New York: Routledge.
- Miller, E. (2005). Solidarity economics: Strategies for building new economies from the bottom-up and the inside-out. Grassroots economic organizing (GEO) Collective.
- Mundy, K., Green, A., Lingard, R., & Verger, A. (2016). Introduction: The globalization of education policy – key approaches and debates. In K. Mundy, A. Green, R. Lingard & A. Verger (Eds.), *The Handbook of global education policy* (pp. 1–20). Chichester: John Wiley & Sons.
- National Centre for Guidance in Education (2017) *A whole school guidance framework*. Dublin: NCGE.
- Nussbaum, M. (2001). Adaptive preferences and women’s options. *Economics and Philosophy*, 17, 67–88.



- Olin Wright, E. (2009). *Envisioning real utopias*. London: Verso.
- Peters, M. A. (2016). Education, neoliberalism and human capital: homo economicus as 'entrepreneur of himself'. In S. Springer, K. Birch & L. MacLeavey (Eds.), *The handbook of neoliberalism* (pp. 297–307). Abingdon: Routledge.
- Piketty, T. (2014). *Capital in the twenty-first century*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Procoli, A. (Ed.). (2004). *Workers and narratives of survival in Europe: The management of precariousness at the end of the twentieth century*. New York: SUNY Press.
- Pouyaud, J., & Guichard, J. (2018). A twenty-first century challenge: How to lead an active life whilst contributing to sustainable and equitable development. In T. Hooley, R.G. Sultana & R. Thomsen (eds) *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism* (pp.31–46). London & New York: Routledge.
- Prilleltensky, I. & Stead, G. B. (2012). Critical psychology and career development: unpacking the adjust–challenge dilemma. *Journal of Career Development*, 39(4) 321–340.
- Rott, G. (2015). Academic knowledge and students' relationship to the world: career management competence and student centred teaching and learning. *Journal of the European Higher Education Area*, 2, 51–70.
- Roy, E. A. (2018). 'Heck it was productive': New Zealand employees try four-day week. *The Guardian*, 28 March.
- Ryder, G. (2017). Decent work or indecent politics. *Social Europe* (1 February).
- Savelsberg, H. J. (2010). Setting responsible pathways: the politics of responsabilisation. *Journal of Education Policy*, 25(5), 657–675.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P, Duarte, M. E., Guichard, J., Van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250.
- Schwartz, B. (2015). *Why we work*. New York: Simon & Schuster.
- Sennett, R. (1998). *The corrosion of character: The personal consequences of work in the new capitalism*. New York: W.W. Norton & Company.
- Sharma, A. (2016). The STEM-ification of education: the zombie reform strikes again. *Journal for Activist Science & Technology Education*, 7(1), 42–50.
- Simon, R. I., Dippo, D. A., & Schenke, A. (1991). *Learning work: A critical pedagogy of work education*. New York: Greenwood.
- Simons, M., Olssen, M., & Peters, M. A. (eds)(2009). *Re-reading education policies: A handbook studying the policy agenda of the 21st Century*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Standing, G. (2011). *The precariat: The new dangerous class*. London: Bloomsbury Academic.
- Standing, G. (2018). The Left should stop equating labour with work. *Social Europe*, 23 March.
- Sukarieh, M. & Tannock, S. (2017). The education penalty: schooling, learning and the diminishment of wages, working conditions and worker power. *British Journal of Sociology of Education*, 38(3), 245–264.
- Sultana, R.G. (2012a). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225–248.
- Sultana, R.G. (2012b). 'Career education: past, present...but what prospects?' *British Journal of Guidance and Counselling*, 41(1), 69–80.
- Sultana, R.G. (2012c). 'Flexibility and security? The implications of 'flexicurity' for career guidance.' *British Journal of Guidance and Counselling*, 45(2), 145–163.
- Sultana, R.G. (2013). 'Career management skills: assessment for learning.' *Austra-*



- lian Journal of Career Guidance*, 22(2), pp.82–90.
- Sultana, R. G. (2014) Pessimism of the intellect, optimism of the will? Troubling the relationship between career guidance and social justice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14(1), 5–19.
  - Sultana, R.G. (2018a). *Enhancing the quality of career guidance in secondary schools: A handbook*. University of Camerino: MyFuture Publication.
  - Sultana, R.G. (2018b). Precarity, austerity and the social contract in a liquid world: career guidance mediating the citizen and the state. In T. Hooley, R.G. Sultana & R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism* (pp.63–76). London & New York: Routledge.
  - Thomsen, R. (2014). *A Nordic perspective on career competences and guidance – Career choices and career learning*. NVL & ELGPN concept note, Oslo: NVL.
  - Tomlinson, M. (2008). ‘The degree is not enough’: Students’ perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 49–61.
  - Vally, S., & Motala, E. (Eds.)(2014). *Education, economy and society*. Pretoria, South Africa: University of South Africa (UNISA) Press.
  - van de Oudeweetering, K. & Voogt, J. (2018). Teachers’ conceptualization and enactment of twenty-first century competences: exploring dimensions for new curricula, *The Curriculum Journal*, 29(1), 116–133.
  - Veltman, A. (2016). *Meaningful work*. Oxford: Oxford University Press.
  - Watts, A.G. (2014). Cross-national reviews of career guidance systems: Overview and reflections. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 32(1), 4–14.
  - Welde, A.M.J., Bernes, K.B., Gunn, T.M., & Ross, S.A. (2016). Career education and the elementary school level: student and intern teacher perspectives. *Journal of Career Development*, 43(5), 426–446.
  - Winick, E. (2018). Every study we could find on what automation will do to jobs, in one chart. *MIT Technology Review*, January 25.
  - Wright, A., & Wolford, W. (2003). *To inherit the earth: The landless movement and the struggle for a new Brazil*. Oakland, CA: Food First Books.
  - Yates, J., Hooley, T., & Kaur Bagri, K. (2016). Good looks and good practice: the attitudes of career practitioners to attractiveness and appearance. *British Journal of Guidance and Counselling*, 45(5), 547–561.
  - Zamagni, S. (2014). Public happiness in today’s economics. *International Review of Economics*, 61, 191–196.



# INTERVISTA A ROSY RUSSO

di Redazione

In occasione di un *webinar* organizzato da ISRE il 22 marzo 2022 abbiamo cercato di comprendere quale visione abbia maturato Rosy Russo, ideatrice del progetto “Parole O\_Stili” e founder dell’agenzia di comunicazione Spaziouau, rispetto all’orientamento scolastico e alla *career education* mutuandola dalla sua esperienza di servizio svolta, negli ultimi anni, all’interno di scuole di ogni ordine e grado.

## ROSY, QUALI PREMESSE SOGGIACCIONO AL PROGETTO “MIASSUMO” CHE AVETE ELABORATO RIGUARDO LA CAREER EDUCATION?

Se pensiamo a quanto è successo in questi ultimi anni, alla pandemia, alla rivoluzione digitale possiamo proprio affermare che stiamo vivendo in un cambiamento d’epoca, che è ben diverso dall’epoca di cambiamenti. In un’epoca di cambiamenti si succedono gli eventi: puoi metterli in fila, ma tutto sommato riesci a dare loro una collocazione e, soprattutto, ritrovi la tua posizione all’interno del contesto. In un cambiamento d’epoca salta tutto e tu non ritrovi più né il tuo posto né una precisa collocazione all’interno di un contesto esistenziale.

Probabilmente questo è uno dei motivi principali di questa grande fatica, di questa stanchezza che ci accompagna dall’inizio della pandemia e ci sta chiamando a ricostruire un po’ il mondo, perché rispetto a un cambiamento d’epoca non esistono manuali.

Personalmente partirei dall’esigenza forte che abbiamo sentito quando ha avuto origine “Parole O\_stili”: si tratta di un progetto nato in un momento in cui stavamo attraversando un inizio di cambiamento d’epoca: il mondo del digitale ha indubbiamente trasformato il nostro modo di comunicare con l’avvento dei social. Ora siamo di fronte a un altro stato nascente, dopo la pandemia, che ha dato origine un progetto che abbiamo chiamato “MiAssumo” e che riguarda proprio il tema dell’orientamento dei più giovani. Anzi, più che soltanto sull’orientamento, vorremmo sottolineare che si tratta di un progetto centrato sull’esperienza di vita di ragazze e ragazzi, e questo metterli al centro li aiuta a orientarsi. Sono sfumature, ma sappiamo che le parole sono importanti.

## DA QUALI ESIGENZE È NATO IL PROGETTO?

Il primo grande problema, e forse la causa ultima che mi ha portato a lavorare a questa piattaforma, è stata una chiacchierata, fatta nello scorso gennaio, con Asstel, l’associazione di categoria che nel sistema di Confindustria rappresenta la filiera delle telecomunicazioni, che aveva appena firmato il Manifesto della comunicazione non ostile. In quel frangente abbiamo preso coscienza che c’era un problema enorme nella connessione tra



scuola e vita attiva. Mi è stato suggerito: perché non proviamo a immaginare insieme un progetto che connetta più strettamente domanda e offerta? C'è bisogno di alcune professioni e non c'è nessuno che stia formando i ragazzi rispetto a questa esigenza.

Un articolo apparso il 1 ottobre 2021 sull'inserto Quotidiano del lavoro de Il Sole 24 ore, a cura di Claudio Tucci, ha messo in evidenza che, come emerge da un focus Censis-Confcooperative, ci siano 233.000 profili introvabili e rimangano scoperti il 41% dei posti di lavoro. Sempre Tucci, insieme a Giorgio Pogliotti, ha pubblicato sulla medesima testata un articolo datato 11 marzo 2022 che rivela i risultati dell'ultima indagine condotta dall'Osservatorio politiche giovanili della Fondazione Bruno Visentini, secondo la quale il 29% dei ragazzi vede il proprio futuro professionale all'estero e sottolinea quanto, rispetto a queste valutazioni, siano prioritari percorsi di scuola, formazione e lavoro. Si tratta del grande tema di quanto la scuola stia aiutando i ragazzi ad affrontare le scelte della vita considerando che, in fondo, è anche una vocazione a cui noi rispondiamo tutti. Quindi mi chiedo chi stia veramente aiutando le ragazze e i ragazzi a scegliere in maniera adeguata.

### COME LA TRANSIZIONE DIGITALE STA TRASFORMANDO LA CARRIER EDUCATION?

Ecco, come avete ben intuito in tutto questo percorso si inserisce la rivoluzione digitale. Sia noi che questi giovani saremo sempre più chiamati a lavorare con mediazioni digitali in tantissime professioni, magari unendo pubblico e privato. Si tratta di un'enorme sfida, perché in questo Paese pubblico e privato non sempre riescono a lavorare insieme. Il ministero sta puntando molto sugli ITS che possono, in qualche maniera, aiutare maggiormente le ragazze e i ragazzi a trovare lavoro con ricerche più verticali, su alcune competenze e alcune professioni specifiche. Si parla molto di professioni del futuro: *machine learning engineer*, analista risorse umane, *data scientist*, *sostenibility manager*, *cybersecurity specialist*...

Dall'altro lato emerge la reale voce dei giovani: dati recentemente diffusi dall'Osservatorio giovani dell'Istituto Toniolo affermano che l'81% dei giovani italiani reputa che la carenza di orientamento nelle scuole rappresenti uno dei principali fattori critici di ingresso nel mondo del lavoro. Il 77,5% ha poche certezze sul proprio futuro professionale e il 40% degli studenti, inoltre, ha un'aspirazione lavorativa ma non sa come realizzarla. Probabilmente questi giovani stanno vivendo insieme a noi una mancanza di punti di riferimento, o di prospettive future, che stanno caratterizzando questo cambiamento d'epoca.

### CHE PROPOSTA CONCRETA PROPONETE DI FRONTE A QUESTA SFIDA?

“MiAssumo” si propone di essere una regia, un luogo virtuale che si trasforma in opportunità e una visione, che compone in sé pubblico e privato, oltre a proporre un modo diverso di lavorare mettendo al centro i ragazzi e le ragazze. Ci risulta che, in questo momento, il Ministero dell'Istruzione stia lavorando su una riforma dell'orientamento, elemento del quale va assolutamente tenuto conto.

Per tutte le ragioni sopra elencate abbiamo pensato proprio ad un progetto di orientamento al lavoro all'interno del quale ci siano centralità e autonomia dello studente,



che verrà accolto e accompagnato nel corso dell'intero processo. Inoltre abbiamo immaginato che, in questo percorso, lo studente possa essere affiancato dalla famiglia, dai genitori, dalla scuola, dal mondo delle aziende e delle istituzioni.

Vivere e abitare il digitale non è una questione naturale: richiede educazione e cultura. Una delle missioni principali dell'associazione "Parole Ostili" è proprio questa. In questi anni abbiamo lavorato sull'educazione, su una cultura che ci consenta di essere maggiormente consapevoli nell'abitare l'ambiente digitale che io amo definire come "una stanza in più della nostra vita", un luogo che noi tutti dovremmo imparare un po' di più a gestire. Una stanza all'interno della quale accompagniamo qualcuno in visita, magari la troviamo in disordine ma, in ogni caso, è un luogo che apre a nuove prospettive. Il mondo adulto, che può avere qualche punto di riferimento in più per vivere in maniera migliore all'interno dell'ambiente digitale, può affiancare i più giovani nelle loro esplorazioni e interazioni. In maniera analoga possiamo porci al fianco di ragazze e ragazzi per cercare di aiutarli nell'orientamento alla vita attiva.

### COME FUNZIONERÀ, IN CONCRETO, "MIASSUMO"?

Partiamo dalle domande che molti ragazzi si fanno: cosa scegliere dopo la scuola secondaria di primo e secondo grado? Proseguire negli studi o lavorare? Cosa mi piace davvero? Ce la farò?

In questi interrogativi che si pongono i più giovani è sotteso il tema delle professioni del futuro.

Dall'altra parte ci sono le domande delle aziende e del mondo del lavoro: dove trovo i futuri collaboratori? Come li valuto, come li aiuto a formare le giuste competenze?

Mi sembra che questo sia un argomento che riguardi non soltanto la previsione del futuro, quanto piuttosto la responsabilità sociale.

Questo progetto fornirà tre risposte alle domande che ho appena elencato.

La prima è costituita da un percorso formativo da proporre in ambito curricolare, a partire già dagli undici anni, all'interno del quale i ragazzi vengono messi al centro: li si aiuta a conoscersi, a capire di cosa si ha bisogno e dove sia possibile trovare aiuto. Attraverso giochi di ruolo e altre forme di *gamification* cerchiamo di mettere in evidenza conoscenze, abilità da acquisire e atteggiamenti da maturare per tenere traccia del percorso di analisi e aiutarli a scoprire e valorizzare quegli aspetti meno in vista di cui loro, magari, non hanno ancora piena consapevolezza come, ad esempio, gli atteggiamenti sociali e relazionali.

La seconda risposta è una piattaforma che consentirà l'accesso a quattro tipi di account: quello per studenti, quello dedicato ai docenti, l'accesso riservato ai genitori e, infine, quello predisposto per le aziende.

L'interfaccia per la fascia compresa tra gli 11 e i 13 anni è dedicata allo spazio, per imparare a conoscersi meglio e a viaggiare.

Le pagine dedicate ai ragazzi dai 14 ai 18 anni ci fanno tornare con i piedi per terra, in esplorazione di una mappa digitale attraverso la quale aiutiamo gli adolescenti a fare i conti con la realtà in cui vivono. Tra i risvolti originali di questo progetto ritengo ci sia la creazione di un curriculum: attraverso il percorso affrontato da ciascuna ragazza e ragazzo all'interno della piattaforma ci sono alcuni elementi, valorizzati e valutati in maniera non sommativa, che contribuiscono a creare un curriculum che nel futuro li

aiuterà ad accostarsi al mondo del lavoro.

Quando si parla di *curriculum*, generalmente facciamo riferimento a studi, esperienze lavorative, lingue conosciute, competenze informatiche, però difficilmente in un *curriculum* ci si racconta come persone. Abbiamo cercato, all'interno di "MiAssumo", di introdurre uno sguardo personale sul proprio curriculum partendo dalle competenze europee attraverso quelle che potremmo definire tre lenti di ingrandimento: conoscenze, abilità e atteggiamenti.

Mediante questa piattaforma vorremmo integrare il sapere e il saper fare, ovvero conoscenze e abilità, con un'attenzione speciale invece per gli aspetti etici. Abbiamo, pertanto, cercato di perseguire questi obiettivi che abbiamo definito "competenze chiave": insegnare ai ragazzi a interrogarsi sul senso della realtà e dell'esperienza, ad argomentare e creare nessi logici, ad approfondire, saper applicare, modificare la realtà, consultarsi, valutare eticamente il da farsi, prendere decisioni, ma anche saper reagire al male sociale, partecipare attivamente alla promozione del bene civile, decifrare le spinte emotive, governare il desiderio di consumo. Infine, sostenere la fatica dell'impegno in favore degli altri, delle avversità esistenziali.

Tutte le competenze sopra elencate altro non sono che le virtù intellettuali e le virtù morali.

### PARLARE DI VIRTÙ, OGGI, AI RAGAZZI, NON È UN PO' FUORI MODA?

Innanzitutto siamo partiti dalla considerazione che se un domani dovessero cambiare le competenze chiave dell'Unione Europea, per quanto riguarda numero e definizione, con questa struttura che noi abbiamo immaginato la piattaforma potrà, comunque, resistere. Inoltre questo progetto, per com'è strutturato, aiuta molto i giovani nella loro scelte, nel decidere per il futuro, stimola a crescere come persone e professioniste e professionisti un domani. Quello che verrà restituito al termine dell'itinerario sarà un curriculum, visualizzabile in piattaforma ma anche scaricabile, da inviare ad altri.

L'elemento che, però, ci ha stimolati maggiormente è il poter esprimere la propria personalità all'interno del *curriculum*, così da dare spazio a una più completa definizione della persona.

C'è anche un dettaglio comunitario non indifferente: non si potrà avanzare attraverso i vari step della piattaforma se non parteciperà tutta la classe. Questo comporta un forte riscontro di inclusione: infatti non si potrà avviare l'iter se non ci sarà l'autorizzazione da parte di tutti i membri del gruppo.

Abbiamo immaginato, pertanto, di condurre ragazze e ragazzi in un viaggio attraverso alcuni pianeti che rappresentano le competenze sopra citate. Ogni anno ci saranno otto appuntamenti, otto tappe che potranno tradursi in altrettanti moduli didattici guidati da docenti. All'interno dei pianeti avverranno degli incontri con personaggi storici come, ad esempio, Napoleone nel caso delle competenze digitali. Lo studente, nel percorso di *gamification*, si troverà di fronte all'ipotesi che il condottiero francese avesse potuto utilizzare le mappe digitali o le applicazioni di messaggistica istantanea. Lo studente, nel gioco di ruolo proposto dalla piattaforma, si troverà pertanto a impersonare Napoleone stesso, a compiere scelte in suo nome ma con i moderni strumenti digitali a disposizione. Il percorso che noi proporremo sarà anche legato a notizie di attualità, che porranno studentesse e studenti in rapporto con la contemporaneità.



## COME AVVERRÀ L'APPROCCIO AGLI AMBITI PROFESSIONALI?

L'approccio avverrà attraverso quella che noi definiamo la fase che riguarda gli ambiti professionali che, in base alla letteratura esistente in materia, abbiamo suddiviso in sette macro aree. Ipotizziamo, ad esempio, che una studentessa sia appassionata di videoludica e quindi entri nella simulazione presente in piattaforma nel quartiere dei videogiochi: si troverà di fronte a una serie di edifici, ciascuno dei quali rappresenta una professione. Facciamo nuovamente un'ipotesi, ovvero che la ragazza in questione desideri approfondire il percorso che la porterebbe a diventare "game designer": a questo punto non soltanto potrà accedere a schede informative su quel tipo di professione ma anche comprendere quali percorsi di studi, combinati tra loro, favorirebbero il suo progetto per il futuro.

Adirittura si potranno trovare in piattaforma alcuni corsi che aiuteranno ragazze e ragazzi a comprendere se quel tipo di itinerario professionalizzante possa andar bene per loro, acquisendo riconoscimenti per ogni corso completato, da inserire in curriculum. Queste sfide potranno essere implementate anche attraverso il confronto con altri studenti, sempre in una logica di *gamification*, grazie alla visualizzazione di proposte su professioni simili e attività correlate. All'interno di questi quartieri virtuali che verranno visualizzati in piattaforma, poi, vorremmo valorizzare esperienze già esistenti e percorsi di formazione sempre rispondenti a determinati criteri di qualità ed etica.

Desideriamo che "MiAssumo" diventi un luogo dove i ragazzi possano trovare informazioni ma anche prospettive concrete per il futuro. D'altro canto la raccolta di tante informazioni su sogni e predisposizioni dei giovani faciliterà la ricerca e i contatti da parte di chi offre lavoro, anche anni dopo la registrazione in piattaforma.

## QUALI STEP PORTERANNO AL LANCIO MATURO DI QUESTA PIATTAFORMA?

Innanzitutto vorrei sottolineare che abbiamo posto la massima attenzione alla *privacy*, alla sicurezza e alla protezione dei dati dei minori. Nell'autunno 2022 è prevista la formazione dei docenti mentre l'accesso per tutti è in programma a partire da gennaio 2023. Vorrei anche sottolineare che in questa piattaforma ci sarà un ulteriore aspetto che va a rafforzare il legame sociale: i ragazzi potranno far nascere ed evolvere progetti comuni e corali. Tutto dovrà risultare il più possibile sfidante e coinvolgente, ma stiamo procedendo per step così da offrire implementazioni gradualmente. La caratteristica interessante è che questo progetto si potrà iniziare in qualsiasi anno, rispetto all'intero percorso curricolare, e verranno proposte, negli anni successivi a quello di ingresso, sfide sempre diverse. Sarà ovviamente sempre necessario registrarsi e identificarsi in questa piattaforma così da garantire al massimo i minori, come già riportato poc'anzi. Questo consentirà una chiara identificazione di studenti e adulti che accederanno a "MiAssumo" e dovrebbe garantire sicurezza e qualità degli scambi digitali.

## Autore

Rosa (Rosy) Russo , nata a Trieste nel 1971 al termine del liceo classico ha frequentato la scuola superiore di comunicazione e design Palladio di Verona. Nel 1996 ha superato l'esame per divenire Tecnico pubblicitario professionista e ha proseguito la sua formazione nell'ambito del Social media marketing presso Ninja Academy. Dopo aver lavorato in alcune agenzie triestine come art director e responsabile della comunicazione ha fondato l'agenzia di pubblicità e comunicazione Errequadrato di Trieste e ha contribuito a far nascere il progetto #TriesteSocial, un'esperienza di storytelling digitale centrata sul capoluogo della regione Friuli-Venezia Giulia. Nel 2013 ha aperto la scuola di comunicazione Uauacademy, sempre a Trieste, e l'anno successivo ha fondato la società SpazioUau che si occupa di consulenza in ambito di comunicazione e organizzazione di eventi. È Ideatrice di Parole O\_Stili, il progetto che ha dato origine al Manifesto della comunicazione non ostile e inclusiva e di e MiAssumo, la proposta formativa per l'orientamento lanciata nell'aprile 2022. Si occupa di formazione in vari ambiti della comunicazione, compresa la dimensione etica degli scambi digitali. È madre di 4 figli.





